

Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme

Déconstruire les stéréotypes

Programme mis en œuvre par les associations
UEJF, Clubs Convergences, SOS Racisme

**Joëlle Bordet
Judith Cohen-Solal**

Ce programme et le rapport ont reçu
le financement de l'ACSE au plan national

Institut national de la jeunesse
et de l'éducation populaire
11, rue Paul Leplat
78160 Marly-le-Roi
Site Internet : www.injep.fr

Sommaire

	CONTRIBUTION À UN DÉBAT SUR LA PÉDAGOGIE DE L'ANTIRACISME (INJEP)	3
PRÉAMBULE	UN PROGRAMME MIS EN ŒUVRE PAR L'UEJ, LES CLUBS CONVERGENCES, SOS RACISME ..	5
	COEXIST : UN PROJET NOVATEUR ET AMBITIEUX	9
	LES INTÉRÊTS DU PROJET COEXIST	11
QUESTIONS/RÉFLEXIONS	DÉCONSTRUIRE LES STÉRÉOTYPES POUR OUVRIR À LA COMPLEXITÉ DES SITUATIONS ET DES IDENTITÉS	13
	DES REPÈRES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	17
	ÉLABORATION D'UNE PÉDAGOGIE	23
PRATIQUES/ANALYSES	■ Description du module Coexist	23
	■ Pédagogie du module Coexist	25
	■ L'analyse des mots et des dessins, la mise en débat des points de tension	30
	FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT DES INTERVENANTS DU PROGRAMME	35
	■ La formation nationale	35
	■ La journée d'adaptation	39
	UNE PÉDAGOGIE INSCRITE DANS LES DYNAMIQUES DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ...	41
	■ Mise en place d'un protocole	41
	■ Analyse de séquences Coexist dans les collèges	43
	■ Témoignages et analyse des professionnels de l'Éducation nationale	48
UNE EXPÉRIENCE CITOYENNE POUR LES JEUNES MÉDIATEURS	61	
■ Une expérience intergénérationnelle de transmission	62	
■ Témoignages de jeunes médiateurs	62	
DES PERSPECTIVES	73	
PISTES		
RESSOURCES	BIBLIOGRAPHIE	77
	SITOGRAFIE	77
ANNEXES	LE RECOURS AUX EXPLICATIONS « ETHNIQUES » OU « CULTURELLES » : UN RACISME DISCRET DE LA BOURGEOISIE ? (Jean Dubost)	79
	DE L'ÉPOQUE COLONIALE AUX VIOLENCES DES BANLIEUES (Costa-Lascoux)	91
	UEJF : VOYAGE AU RWANDA « POUR UN DIALOGUE DES MÉMOIRES », 14-21 FÉVRIER 2006	102

Contribution à un débat sur la pédagogie de l'antiracisme

Objet tabou ? Réalité fantasmée ou au contraire omniprésente ? Le racisme, qui il y a quelques années occupa la scène publique, tend aujourd'hui à être occulté par la lutte contre les discriminations, portée par les dispositifs de politique publique. Si les deux réalités peuvent se croiser, elles ne sauraient être réduites l'une à l'autre. Par ailleurs, il est fait ici ou là écho de la montée du racisme (ou des racismes ?), avec à l'appui un certain nombre de faits dont l'identification est parfois problématique : *quid* du caractère raciste de telle agression ? *quid* du caractère raciste des propos « ethnicisés » de jeunes entre eux lors de joutes verbales ? L'« ethnicisation » tend à devenir une catégorie d'analyse de la réalité sociale : est-ce du racisme ? Faut-il assimiler préférence donnée à son territoire ou à son origine à du racisme ? On sait que sur ce point Claude Lévi-Strauss a évolué et que les thèses de *Race et histoire* furent nuancées dans des écrits ultérieurs. Ceci n'excluant pas la réalité de faits « objectivement » racistes – et dont le développement ici ou ailleurs ne laisse pas d'inquiéter.

Le racisme apparaît donc comme un objet flou, parfois dénié, parfois abordé dans une totale extériorité à soi (c'est le fait de l'autre !), parfois posé comme émanant prioritairement de telle ou telle population (à chacun son racisme, son raciste, ou son antiracisme !). Ne toucherait-il que des individus ou des groupes d'individus ? Ou au contraire, s'agit-il d'une catégorie d'État, comme le pensait Abdelmalek Sayad ? Des institutions qui mettent parfois en place des actions contre le racisme s'estiment exemptes *a priori* de celui-ci (voir à ce sujet le récent et remarquable ouvrage de Fabrice Dhume¹).

Corollaires de la condamnation du racisme comme éthiquement, politiquement, anthropologiquement inacceptable, des actions à caractère éducatif sont mises en place par les institutions éducatives, des collectivités, des associations... Chacune de ces pédagogies a ses présupposés, ses atouts, mais aussi souvent ses limites. On pourrait en faire une typologie, empruntée pour partie à Jean-Paul Tauvel² :

- l'approche républicaine : elle pose la race comme catégorie non pertinente (puisque non fondée scientifiquement) et affirme ne reconnaître que des individus – ou mieux des citoyens. Mettre en place une éducation contre le racisme pourrait avoir un effet performatif, en créant ce que l'on prétend dénoncer. Cela rejoint la critique d'un certain antiracisme clamant le droit à la différence, critique portée par exemple par Taguieff ;
- l'approche morale (ou moralisante) : elle s'appuie sur l'histoire des racismes dans l'histoire et sur leurs effets et les pose comme condamnables radicalement, incarnation du Mal, et dans l'extériorité. Mais cette approche binaire empêche parfois d'entrer dans une analyse contextualisée, et en termes de complexité et de processus ;
- l'approche rationaliste ou intellectuelle : elle se fonde sur le primat de la connaissance (l'histoire est fortement mobilisée) et de la raison pour donner à voir le caractère inacceptable car meurtrier et illusoire du racisme. Suffit-elle à l'éradiquer ?

1/ DHUME F., *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*, L'Harmattan, Paris, 2007.

2/ TAUVEL J.-P., « L'anti-racisme à l'école : sortir des incantations rituelles », *Migrants Formation*, n° 109, juin 1997.

- l’approche psychologique (psychologisante) : au rebours des précédentes, elle s’appuie sur la mise au jour de processus infra ou interpsychiques et permet d’éviter l’extériorité de l’approche du phénomène. Elle impose d’être bien conduite car touchant à l’intime et pouvant être par là profondément perturbatrice. Mais elle risque aussi d’occulter en quoi le racisme et l’antisémitisme sont des constructions sociohistoriques, inscrites dans des rapports de domination ;
- l’approche interculturelle : elle postule la connaissance et la rencontre « des cultures » comme moyen d’échapper au racisme. Elle appellerait pour le moins une clarification conceptuelle et méthodologique, tant son histoire a montré qu’elle s’accompagnait de pré-supposés parfois contestables et pouvait être porteuse de dérives essentialistes.

Faudrait-il alors à l’instar de certains, tels Jean-Paul Tauvel déjà cité ou Françoise Lorcerie, préférer à l’éducation contre le racisme une « éducation non raciste » ? De surcroît le phénomène du racisme et de l’antisémitisme est souvent lié à une conjoncture et, comme a pu le montrer Michel Wieviorka dans ses derniers ouvrages sur le sujet, travailler sur le contexte et les conditions d’émergence peut faire disparaître des formes de racisme plus labiles et « réactionnelles ».

Ce qui apparaît à l’examen, c’est que certaines formes d’action antiracistes, aussi bien intentionnées et nécessaires qu’elles puissent être, sont souvent d’une faible efficacité : intellectuelles et rationalisantes, moralisantes et culpabilisatrices, fondées sur le seul pouvoir de la connaissance, ne s’adressant qu’à certains publics suspects *a priori* (jeunes, quartiers...), souvent ponctuelles (la journée de..., la semaine de...), et ne travaillent pas sur les affects, dans la durée...

C’est dans ce contexte que s’inscrit la démarche portée par Joëlle Bordet et Judith Cohen-Solal, et ceux et celles qui se sont engagés dans cette action à leur suite, mais à travers une entrée spécifique, celle de la psychosociologie et de la psychologie clinique. Elle est totalement originale dans sa définition comme dans la méthodologie mise en œuvre. On sera ici particulièrement sensible à la mobilisation de jeunes passeurs pour conduire la démarche, au travail de préparation en amont, ainsi qu’aux interactions produites au cours de ces séances de travail *in situ*. On pourra aussi en interroger, au-delà de sa richesse et de son caractère novateur, les limites (actuelles) : la mise à mal des représentations stéréotypées (en introduisant de la complexité) est faite par deux catégories de jeunes ; si ces catégories ne sont pas essentialisées, elles risquent d’être posées *volens nolens* par les lecteurs ou observateurs pressés de ces actions comme identités « substantives » (pour reprendre l’expression d’Edgar Morin les opposant aux identités « adjectives³ »). Autrement dit le stigmate serait déconstruit sans détruire la catégorisation à laquelle celui-ci se réfère. Mais on sait que ce point est fortement polémique et lourd d’enjeux pour les uns et les autres ! Les auteures semblent conscientes du risque et attirent notre attention sur le fait qu’il s’agit d’éviter au-delà des stéréotypes « la dualisation possible de représentation à propos des Arabes et des Juifs, de l’islam et du judaïsme ». Et d’ajouter « nous pouvons regretter que ce programme n’associe pas de jeunes d’autres parcours ou de jeunes qui s’identifient principalement à la France... mais c’est ainsi actuellement ». Ce travail en effet doit être compris comme un *work in progress*, qui ne demande qu’à être étendu à d’autres publics, d’autres territoires...

Telle quelle, la démarche initiée par Joëlle Bordet et Judith Cohen-Solal est une contribution à la démarche éducative relative à la lutte contre le racisme et l’antisémitisme. Et les questions qu’elle pose participent d’un débat nécessaire et salubre sur le sujet.

Bernard Bier,
directeur de la collection, INJEP

Un programme mis en œuvre par l'UEJF, les Clubs Convergences, SOS Racisme

Cette publication a pour but de faire connaître la pédagogie mise en œuvre depuis environ quatre ans par le programme Coexist pour lutter contre le racisme et l'antisémitisme par la déconstruction des stéréotypes et la prise de conscience de la signification de leur mise en acte. Elle est écrite en référence au rapport réalisé par Joëlle Bordet, chercheur au CSTB (Centre scientifique et technique du bâtiment), et Judith Cohen-Solal, psychanalyste, qui a permis d'identifier et de formaliser les acquis pédagogiques de ces travaux.

Une initiative pour déconstruire les stéréotypes avec les élèves de collèges

Alertées par les formes de banalisation du racisme et de l'antisémitisme, les associations UEJF (Union des étudiants juifs de France) et les Clubs Convergences ont souhaité définir et mettre en œuvre une pédagogie auprès des élèves de collèges pour lutter contre les processus facilitant le racisme et l'antisémitisme. La réduction des réalités vécues à des stéréotypes, l'exercice de préjugés, la confrontation au stigmate favorisent l'émergence du racisme et de l'antisémitisme. Ainsi, le module pédagogique lui-même vise à réitérer la rencontre du président de l'UEJF, Yonathan Arfi, et le président des Clubs Convergences, Amar Dib, en mars 2003, dans le cadre de la délégation triconfessionnelle à Auschwitz menée par Émile Shoufani, dit « curé de Nazareth ».

Dans ce programme, les responsables et les militants de ces associations ont souhaité particulièrement œuvrer à déconstruire les stéréotypes et les significations de leur mise en acte.

C'est un travail de rencontre, de dialogue, d'ouverture à des représentations difficiles à saisir, à analyser pour les adolescents. Trop souvent, aujourd'hui, face aux difficultés, en relation avec une vision du monde la plupart du temps simplifiée par les médias, les adolescents éprouvent des peurs, mais aussi des idées préconçues qui s'expriment dans des échanges de langages souvent stéréotypiques, parfois violents.

Les présidents de ces associations et leurs militants ont souhaité définir et mettre en place une pédagogie spécifique dans le but de lutter contre ces formes de violences. Le soutien du FASILD (Fonds d'action sociale pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) devenu l'ACSE (Agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances), a alors permis à ce programme d'exister. Il a été fait appel à des professionnels de l'éducation, de la clinique psychanalytique et psychosociologique. Joëlle Bordet, psychosociologue, et Judith Cohen-Solal, psychologue psychanalyste, ont alors, avec les militants de ces associations, inventé ce dispositif et ce processus pédagogique. L'accord et l'intérêt de l'Éducation nationale pour accueillir

ce module et pour le mettre en œuvre auprès des élèves de collèges (4^e et 3^e) ont été indispensables à sa réalisation.

Quelques caractéristiques spécifiques du programme

Les associations qui le mettent en œuvre aujourd'hui, soit l'UEJF et SOS Racisme, ont des identités fortement constituées et ont un passé important de luttes contre le racisme et l'antisémitisme. Leurs militants sont engagés avec beaucoup d'enthousiasme dans ce programme. De même, les personnes impliquées dès le départ par les Clubs Convergences y poursuivent fortement leur implication. La présence active des présidents, le dynamisme des militants favorisent le développement de la pérennité de ce programme. Un comité de pilotage regroupant les représentants des associations, les professionnels œuvrant dans ce programme, et les responsables de l'ACSE, permet d'assumer ensemble son développement.

UEJF

L'Union des étudiants juifs de France rassemble depuis plus de soixante ans les étudiants juifs. Les 15 000 membres de l'UEJF animent et participent aux activités de plus de trente sections pour la majorité dans les universités parisiennes et les grandes villes universitaires de province. L'UEJF se veut à la fois association communautaire, syndicat étudiant et organisation antiraciste ; elle défend et fait siennes les valeurs républicaines fondatrices que sont la tolérance, l'esprit civique, l'égalité et le maintien d'un dialogue démocratique entre élus et représentés.

SOS Racisme

SOS Racisme voit le jour en 1984 dans un contexte où le Front national prend de plus en plus d'ampleur dans la société française. La vocation première de SOS Racisme est de lutter contre les inégalités entre Français et Français d'origine immigrée. SOS Racisme rassemble 11 000 membres répartis dans cent vingt comités à Paris et en province. Son engagement au quotidien a permis à l'association de remporter de nombreux combats contre le racisme et l'antisémitisme.

Clubs Convergences

Le réseau national des Clubs Convergences rassemble majoritairement la classe moyenne des Français issus de l'immigration maghrébine et africaine attachée à son intégration dans les valeurs de la République. Ce réseau s'est constitué en 2002 à travers dix structures régionales. Les Clubs Convergences ont le souci d'occuper tout l'espace public en tant que citoyens à part entière ; ils ont la volonté d'assumer l'identité française dont ils sont fiers et d'en défendre les principes associés. Les Clubs Convergences assurent la promotion et la mise en valeur des réussites personnelles, défendent les stratégies éducatives qui favorisent l'interculturalité et luttent contre toutes les formes d'exclusion sociales et professionnelles.

Des professionnels, ayant des missions d'organisation, de formation, de négociations institutionnelles travaillent à la définition et à la mise en œuvre de ce programme. Joëlle Bordet et Judith Cohen-Solal ont pour mission de définir les contenus pédagogiques du programme et d'animer les séminaires de formation des médiateurs. Elles ont réalisé la recherche-action qui permet cette publication, aujourd'hui, avec le soutien actif de madame Orly Lugassy. Madame Lugassy est coordinatrice globale du programme et formatrice des médiateurs. Madame Aude Lecat puis madame Auriane Abecassis sont chargées de mission ayant pour rôle d'établir les liens avec les responsables de chaque établissement scolaire et d'accompagner les jeunes médiateurs. Ce travail professionnel et coopératif est indispensable à l'animation de ce programme.

La dimension militante des jeunes impliqués dans ce programme est importante ; ainsi, ce ne sont pas des professionnels qui interviennent auprès des élèves, mais des jeunes qui ont entre

20 et 25 ans, souvent étudiants ou jeunes professionnels. Tous préoccupés par le développement du racisme et de l'antisémitisme, ils participent à ces interventions en milieu scolaire, parce qu'ils trouvent dans ce programme la possibilité d'une action à la fois immédiate et accompagnée par une formation pédagogique. Cet engagement peut être d'un à trois ans, cela dépend de l'évolution sociale de ces jeunes. Il constitue souvent pour eux une expérience singulière de la rencontre, du dialogue avec l'autre. Ainsi, ces jeunes adultes œuvrant dans ce programme sont accueillis dans une formation spécifique; une formation générale de deux jours en internat permet à ces jeunes, par le travail en groupe et la vie en collectivité, d'identifier les buts poursuivis par ce programme, les pédagogies mises en place, et les concepts théoriques qui les sous-tendent. L'écoute clinique des formateurs constitue une caractéristique centrale de cette formation. En effet, la mise au travail en profondeur à propos des stéréotypes et des stigmates interroge ces jeunes sur eux-mêmes, leurs valeurs, leurs attitudes, leur identité.

À l'issue de ce séminaire initial, où les jeunes vivent de façon précise et détaillée le module développé auprès des élèves, une journée dite d'adaptation les prépare à animer concrètement le module auprès des élèves.

Les responsables de nombreux établissements scolaires ont très vite signifié leur intérêt pour cette démarche pédagogique. Confrontés à de nombreuses violences verbales exprimant des stéréotypes, ils ont perçu l'intérêt de ce travail. Il a été souvent nécessaire de préciser que ces jeunes, animateurs de ce module pédagogique, ne sont pas à même de résoudre des situations de violences explicites et de crise. Mais leur travail contribue à lutter contre ces violences en amont, par la prise de conscience. C'est une des formes de prévention.

Tout au long de ces années, nous avons mené des réunions avec les enseignants, les responsables d'établissement, les documentalistes recevant le programme et les médiateurs. Leur réflexion a enrichi le programme et les formations initiales des médiateurs.

Au fil du travail, les modes de négociation avec les responsables de l'Éducation nationale et la mise en place du cadre de l'activité se sont précisés. Ce cadre peut être varié; parfois, le module est réalisé dans le temps de la classe, comme « l'heure de vie de classe », d'autres fois en atelier le midi; parfois physiquement dans les classes ou au CDI. Ceci est à chaque fois négocié par les médiateurs et les responsables de l'organisation du programme avec les acteurs de l'établissement scolaire. La plupart du temps, des professeurs, ou d'autres professionnels du collège, sont présents au cours de l'intervention. Leur rôle n'est pas d'intervenir, mais de garantir l'existence du cadre.

Ce programme Coexist a aujourd'hui quatre ans d'existence, il a formé et accompagné environ cent jeunes médiateurs ayant entre 20 et 28 ans. Les interventions ont été menées dans plus de cent cinquante classes dans soixante-dix établissements scolaires en région parisienne, lyonnaise, de Marseille et de Strasbourg. Ce programme est actuellement en développement.

Publication : mode d'emploi

Cet ouvrage est organisé de la façon suivante :

- La première partie relative à la théorie et aux concepts permet d'explicitier et de mettre en lumière les références théoriques de ce programme, et les choix cliniques et pédagogiques qui sont mis en œuvre.
- La seconde partie relative à la pratique présente et formalise la pédagogie mise en place et ses acquis. La description de situations pédagogiques dans la classe, les témoignages des

jeunes médiateurs et des enseignants permettent de mieux appréhender les réalités de cette expérience collective.

- La dernière partie aborde les développements actuellement à l'œuvre de ce programme et la constitution du collectif d'associations Coexist.
- Une bibliographie indique quelques repères de textes et de sites Internet de référence.
- Plusieurs textes ont été joints en annexes pour poursuivre la réflexion : *Le recours aux explications « ethniques » ou « culturelles » : un racisme discret de la bourgeoisie ?*, de Jean Dubost ; *De l'époque coloniale aux violences des banlieues*, de Jacqueline Costa-Lascoux ; UEJF : Voyage au Rwanda « pour un dialogue des mémoires », 14-21 février 2006.

Les auteures remercient l'ACSE pour son soutien au projet Coexist (et tout particulièrement Kaïs Marzouki), les présidents de l'UEJF et de SOS Racisme, Raphaël Haddad et Dominique Sopo, pour leur implication, et l'INJEP pour la diffusion de ces travaux grâce à ce volume des *Cahiers de l'action*.

Elles remercient bien évidemment Orly Lugassy, Aude Lecat et Auriane Abecassis pour leur contribution à l'élaboration et à la mise en œuvre de ce programme.

Et les éditions Dunod et les éditions de Minuit pour les avoir autorisées à citer des extraits d'ouvrages respectivement d'Édith Salles-Wuillemin et d'Erving Goffman. Sans oublier bien sûr Jean Dubost et Jacqueline Costa-Lascoux pour la reprise de deux textes parus dans une précédente étude.

Coexist: un projet novateur et ambitieux

*Raphaël Haddad
président de l'UEJF*

PRÉAMBULE

Il y a déjà quatre ans que nous avons fondé le programme Coexist. Et souvent, j'entends chez nos interlocuteurs la même interrogation : « Pourquoi menez-vous un tel projet ? » Je suis toujours surpris par cette question, mais je peux la comprendre. Des étudiants dans les collèges ? Voilà qui fait sourire certains professionnels de l'éducation. Une organisation juive dans les écoles de la République avec le soutien des pouvoirs publics et des académies ? Voilà qui inquiète ceux qui parmi nous tiennent la laïcité comme un dogme. L'UEJF dans les écoles de quartiers ? Voilà qui interroge ceux qui, au sein de la communauté juive, pensent leur appartenance à celle-ci comme exclusive.

Créée au sortir de la Seconde Guerre mondiale, notre première mission fut de permettre aux jeunes Juifs rescapés de la Shoah d'intégrer la société française par le biais de l'université. Depuis sa création, c'est dans cette articulation entre communauté et République que l'UEJF trouve sa force. C'est dans cet exercice parfois périlleux, toujours exigeant, que depuis plus de soixante ans nous démontrons que, quelles que soient nos racines, c'est par un horizon commun que le vivre ensemble se définit.

Dès lors on comprend mieux ce qui rend ce projet important, voire structurant, pour l'UEJF. Alors que racisme, discriminations et antisémitisme ont atteint des sommets dans le nombre, plus de quatre cents actes antisémites recensés en 2002, et dans l'horreur, l'assassinat raciste de Chaïb Zehaf ou celui d'Ilan Halimi, il était impératif de mener un travail ambitieux de prévention contre le racisme. Et plutôt qu'un discours moralisateur, il nous a semblé plus judicieux de mener un travail de déconstruction des préjugés.

Pour nous, ne pas céder au repli communautaire passe aussi par nous rendre à la rencontre de ceux que nous côtoyons sans toujours nous rencontrer. Médiateur Coexist, c'est au travers de ce projet que j'ai pu pour la première fois me rendre dans un collège de banlieue parisienne et m'apercevoir de la réalité de lieux dont je n'entendais parler qu'à l'occasion de faits divers. J'ai pu y voir le travail admirable de certains professeurs, le sérieux du plus grand nombre de ces adolescents que j'ai rencontrés. J'y ai aussi constaté la précarité de certaines infrastructures comme ce collège de Seine-Saint-Denis, ou l'insalubrité des environs comme celui-là à Bondy.

Mener un programme de cette ambition sur plusieurs années n'a pas toujours été facile, et les difficultés internes de notre partenaire initial, les Clubs Convergences, ont dû être dépassées. Nous avons ainsi été rejoints par d'autres partenaires engagés dans les quartiers, comme l'AFEV, ou sur les questions de racisme et d'antisémitisme, comme SOS Racisme, compagnon de route de l'UEJF depuis vingt-cinq ans. Mais Coexist n'aurait jamais existé sans la créativité et l'expérience de Judith Cohen-Solal et Joëlle Bordet, les deux auteures de cette recherche-action, qui ont conçu le module et formé les soixante-dix médiateurs bénévoles. Et c'est grâce au travail et au dynamisme de l'ensemble des professionnelles, Aude Lecat puis Auriane

Abecassis, et particulièrement d'Orly Lugassy qui dirige Coexist depuis sa création, que nous avons déjà pu réaliser plus de cent interventions en région parisienne, à Lyon, à Strasbourg et à Marseille. Je veux enfin remercier l'ACSE et notamment Kaïs Marzouki, directeur de l'action éducative, et Julie Legoff, pour le soutien constant et le haut intérêt que cette institution manifeste pour Coexist.

Fondateurs d'un projet pédagogique et citoyen, novateur et ambitieux, nous voulons maintenant poursuivre le développement de Coexist. À n'en pas douter, cette recherche-action, publiée grâce au CSTB et dans les éditions de l'INJEP, permettra de promouvoir une démarche qui, par un travail sur les préjugés, salué par le prix des valeurs de la République en 2007, a offert à la lutte contre le racisme un moyen d'action audacieux et pertinent.

Les intérêts du projet Coexist

Dominique Sopo
président de SOS Racisme

PRÉAMBULE

Tout d'abord, l'idée de déconstruire les préjugés correspond à un but à atteindre impérativement si nous voulons mettre à bas le racisme. La lutte que nous menons ne peut être réduite à la seule force de lois qui, bien que gravées dans le marbre, ne peuvent avoir de pleine efficacité que si leur fondement principal imprègne profondément la société. Il est par ailleurs d'autant plus urgent de lutter contre les préjugés racistes, antisémites, sexistes et homophobes qu'ils ont indéniablement ceci en commun : bien que présentés parfois sous le sceau de l'innocence ou d'un folklore révélé, ces préjugés sont la matière première essentielle des logiques de rejets, de discriminations, de replis, des violences physiques et symboliques. Cette réalité est d'autant plus importante à saisir qu'il s'agit bien pour nous, dans la lutte contre les préjugés suscités, non pas d'une lutte esthétique mais de la mise à bas de pré-supposés dont les conséquences peuvent être dommageables, voire fatales, aussi bien pour les individus qui en seraient directement les victimes – je pense ici, pour ne prendre qu'une actualité récente, à Brahim Bouarram ou à Ilan Halimi – qu'à la conception même du vivre ensemble qui fonde les sociétés ouvertes et démocratiques.

Ensuite, l'intérêt de lutter contre les préjugés réside aussi quand, dans cet effort, il apparaît que les préjugés sont des construits – historiques, sociaux, urbains, culturels – qui peuvent imprégner les individus de toutes les composantes de la population. Autrement dit, le travail sur les préjugés permet d'éviter les logiques de stigmatisation et de ciblage afin, sans concession ni naïveté, de pousser chacun à travailler sur ses propres stéréotypes.

Par ailleurs, le projet Coexist par sa méthode pédagogique particulière qui évite la leçon morale et professorale, permet – à l'usage – de constater, en toute logique d'ailleurs, que la mise en mouvement des esprits qu'implique cette méthode pédagogique, est en mesure de laisser des traces bien plus profondes dans l'esprit de celles et de ceux qui y ont participé en tant qu'élèves que ne le ferait une intervention « classique » (c'est-à-dire, dans le cadre scolaire français, « non participatif »...).

Enfin, le projet Coexist permet d'impliquer de nouvelles générations d'intervenants en milieu scolaire ce qui est doublement précieux dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Précieux tout d'abord parce que l'intervention en milieu scolaire est fondamentale en ce qu'elle permet de toucher l'ensemble des composantes de la population et qu'elle permet de mener la bataille de l'antiracisme auprès des jeunes générations. Précieux ensuite parce que, en formant des cadres de la lutte contre le racisme, ce projet contribue, à son échelle, à offrir à la société des agents du vivre ensemble.

Déconstruire les stéréotypes pour ouvrir à la complexité des situations et des identités

Lors de la mise en œuvre initiale du programme, les associations ont choisi une intervention s'adressant prioritairement aux jeunes adolescents vivant dans les quartiers d'habitat social.

Ainsi, la plupart des interventions ont été menées dans des quartiers populaires, où de nombreux jeunes ont des parcours multiples d'immigration. Souvent les médiateurs sont intervenus auprès de groupes d'élèves dont les familles sont issues d'horizons très différents, de France, du Maghreb, d'Afrique noire, mais aussi de Turquie, de pays asiatiques, de l'océan Indien, et avec des statuts différents, certains étant français, d'autres étrangers. Les réalités des parcours, les complexités des cultures et des statuts de nationalité ont surpris nombre de médiateurs, et ont développé souvent chez eux une curiosité pour mieux connaître ces jeunes et leurs réalités sociales et identitaires. Les médiateurs sont des militants des associations actrices de ce programme. Ils sont bénévoles et font le choix d'animer cette pédagogie, après une formation collective. Leur intervention auprès de ces groupes complexes de jeunes a transformé le rapport initial du programme mettant principalement en perspective les jeunes Juifs et les jeunes pour une grande part issus de l'immigration maghrébine, ayant pour la plupart la nationalité française, et pour certains d'entre eux affirmant leur appartenance à la religion musulmane. Leur implication, par rapport à cette complexité interne des quartiers, a à la fois validé l'intérêt de la pédagogie mise en œuvre et a créé des dynamiques parfois inattendues. De nouvelles questions ont été abordées par les médiateurs, cependant les préoccupations des adolescents concernant l'histoire de chacun, le rapport à l'identité, au parcours de vie de leur famille, à leur installation et à l'appartenance en France, leur rapport à la religion, à la communauté, et à la laïcité, ont été largement abordées.

L'investissement émotionnel et cognitif des adolescents est fortement mobilisé dans ces temps de travail. La présence des professeurs, l'insertion de leur intervention au sein de la vie scolaire constituent une garantie nécessaire pour que les acquis de ce moment soient positifs.

Il est à noter un décalage entre les préoccupations et les rapports aux stigmates des jeunes médiateurs et ceux des adolescents, compte tenu des différences d'âge et du développement de leur autonomie.

Les jeunes médiateurs, qui ont entre 18 et 25 ans, ont davantage de représentations, d'interrogations, voire de jugements, concernant des questions sociopolitiques et historiques, concernant la prise en compte de leur identité dans la société, le rapport aux institutions, à la

République, à la mémoire, à l'Histoire. Les jeunes adolescents rencontrés au sein des établissements scolaires expriment davantage d'interrogations, de points de vue, d'intériorisation de jugements et de stigmates référant à la sexualité, aux rapports de genre, mais aussi par rapport à la France, à leur histoire. Auprès de tous, ces interrogations, les jugements à l'œuvre à propos de leur propre vie, la considération de leur propre histoire et de celle de leurs familles, le rapport ainsi à la colonisation, mais aussi à la vie quotidienne dans les quartiers, s'associent à des points de vue, des jugements parfois racistes et stigmatisants par rapport aux Juifs, à la communauté juive, à Israël, le tout pour nombre d'entre eux étant très confondu. Cette mise en lien dans leur association entre ce sentiment d'indignité, de racisme, de difficultés à être reconnus dans leur individualité de jeune avec des jugements à propos des Juifs, souvent présents comme constituant une communauté solide, riche à la fois sur le plan financier, social et culturel, protégés par les responsables politiques, là où eux seraient non reconnus, voire attaqués, valide tout l'intérêt à installer des pédagogies pour travailler ces représentations souvent schématisées et fausses, fortement investies sur un plan émotionnel.

Ainsi, lors d'un travail relatif au débat public dans un quartier de Nanterre, nous avons eu un échange très investi émotionnellement avec les jeunes sur leur représentation de l'assassinat du jeune Ilan Halimi et la dimension antisémite de cet assassinat. Leur première position était de reconnaître la dimension criminelle et délinquante de l'acte mais ils n'en reconnaissaient pas le caractère antisémite lié au stigmaté. La discussion avec eux a été très intense, car de fait, pouvoir mettre au travail ces dimensions suppose à la fois une implication cognitive et émotionnelle. Il faut alors, par le langage, traverser ces émotions de rejet et de violences pour que les mots retrouvent leur place et puissent redonner à l'objet traité sa complexité. Cette traversée du stigmaté, en passant de la violence au conflit, nécessite de se confronter à ces émotions et de pouvoir les mettre en lien avec des connaissances construites psychologiques, sociales, politiques, démographiques. Nos travaux menés par ailleurs auprès de ces adolescents montrent souvent qu'ils établissent un clivage entre le vécu de leurs relations, leurs émotions et leurs sentiments, et l'acquis de connaissances cognitives, à l'école en particulier. Ce programme a montré deux acquis importants: la formation des jeunes médiateurs, et leur accompagnement par un protocole pédagogique très défini (cf. le chapitre « La formation et l'accompagnement des intervenants », pp. 35-39) leur a permis de se confronter et prendre à leur compte ces sentiments et ces émotions, sans être dans le rejet ou dans l'envahissement. Leurs capacités à mener ce bout de chemin avec les adolescents nous ont souvent surpris. Ainsi, lors d'un travail dans une classe de 5^e, des adolescents expriment dans leurs associations orales que « les homosexuels, il faudrait les brûler ». La violence du propos est très grande et vient mettre au travail des émotions et des représentations très difficiles chez les jeunes médiateurs. La jeune médiatrice de l'UEJF, une belle jeune femme, leur demande alors: « Quand voyez-vous des homosexuels?... Madame, dans le métro, ils me touchent. » Elle exprime alors que souvent elle-même est aux prises avec des contacts inattendus mais que pour autant elle ne pense pas brûler les hommes concernés... Cet exemple montre que cette pédagogie permet de mettre au jour des fantasmes et des émotions, qui, tout en étant là, ne sont pas agis. Cependant, ils indiquent la violence potentielle et la nécessité d'y travailler. Ce refus violent de l'homosexualité a souvent été énoncé et est l'expression des intenses changements pubertaires vécus à cet âge. La possibilité d'identification entre ces jeunes adolescents et ces jeunes adultes permet des modes d'expression et d'analyse qui ne sont pas possibles ni souhaitables entre des élèves et des professeurs. Les situations sont instituées de façon différente, et ne portent pas les mêmes enjeux.

Nos travaux menés par ailleurs avec les éducateurs de la prévention spécialisée montrent tout l'intérêt qu'il y a aujourd'hui dans les collèges et les lycées à favoriser des interventions éducatives,

engageant les représentations et les émotions des jeunes dans un cadre protégé et de travail. Les espaces éducatifs contribuent alors à la lutte contre les violences immédiates, à créer des modes de rapports plus conflictualisés, où le langage trouve toute sa place.

La démarche des professeurs, en particulier de français ou d'histoire-géographie, prenant en compte les dynamiques créées par l'intervention des médiateurs de Coexist, indique tout l'intérêt de créer des liens entre ces approches éducatives mettant en jeu les émotions et les stigmates et l'enseignement cognitif de l'école. Ainsi, au collège Pablo-Picasso à Stains (93), un professeur d'histoire-géographie, présent à l'intervention des médiateurs du programme Coexist, a entendu la complexité et les investissements effectifs de la question : « Qu'est-ce que signifie être français ? » ; il a alors repris cette question dans le cadre de son cours par l'apport de connaissances.

Des repères théoriques et méthodologiques

Aujourd'hui la société, en particulier les populations, les professionnels et les élus impliqués dans les quartiers d'habitat social, est confrontée à de graves difficultés : à la crise sociale, maintenant à l'œuvre depuis plus de vingt ans, se combine une crise de transformation identitaire. Dans ces mutations, porteuses à la fois de problèmes difficiles à résoudre et d'inventions collectives, les risques de simplification, de lectures stéréotypiques des réalités apparaissent. Il est en effet difficile de décrire, d'analyser ces évolutions au fur et à mesure des changements, et de rendre compte de la complexité des processus, en favorisant une action pertinente. Pourtant, de nombreux travaux sont à l'œuvre aujourd'hui. Les limites actuelles du dialogue entre les chercheurs, les journalistes et les populations contribuent fortement à ce risque de simplification. La soumission des médias de plus en plus grande à l'opinion, crée des points de vue en boucle qui s'autojustifient. La spirale du stigmaté est à l'œuvre maintenant depuis de nombreuses années. Les jeunes dangereux des cités, les parents démissionnaires en sont les grandes figures. Mais d'autres images simplificatrices, telles que celles du musulman, du Juif, ou du Français émergent et sont tout aussi inquiétantes. Véhiculées depuis des années, elles créent des images toutes prêtes pour des populations qui vivent à distance des quartiers d'habitat social. Nombre de jeunes, profondément en mal d'existence, ou souhaitant exister dans les images télévisées, répètent les stigmates qui les désignent... Lors des révoltes de novembre 2005, cette existence sur le petit écran a joué un rôle majeur dans leur diffusion ; ces révoltes ne peuvent être réduites au stigmaté, mais de fait celles-ci viennent rencontrer les difficultés de nombre d'adolescents à distinguer le réel du virtuel.

Transformer le rapport des jeunes et des adultes au stigmaté suppose d'identifier les situations porteuses de violences, de rejets de l'autre et de refaire langage à ce propos. L'émergence des stigmates et les agir qu'ils entraînent expriment profondément une grande rupture de l'altérité ; l'autre « jeune de banlieue », « Juif », « Français », n'existe plus dans son réel, sa complexité identitaire, sa dynamique sociale, mais est réduit à une image simplificatrice virtuelle.

« On ne peut pas confondre racisme, xénophobie et ethnicisation, mais il faut bien reconnaître leur proximité ; dans les trois cas, on caractérise l'autre comme étranger à nous non pas du fait de sa nationalité mais en tant que porteur de caractéristiques quasi naturelles et immuables, associées aux "indigènes" d'anciennes colonies, et désignées d'ailleurs comme ethnies dans ce contexte. Dans ces trois cas, par le seul fait de les nommer maghrébins ou noirs (la "nation" étant sans doute réservée aux États "développés"), on crée une entité d'apparence naturelle que l'on réifie. Même en énonçant son caractère minoritaire (dans l'expression "minorité ethnique") ce qui est rare dans ce contexte, on spécifie le groupe en omettant la relation dont il n'est que l'un des termes, on globalise, on substantialise, on assigne aux individus une appartenance qui n'est pas forcément la leur, on leur dénie la qualité de Français s'ils ont juridiquement cette nationalité et on réduit la représentation que nous en avons à une simplification abusive, un "cliché", qui a tendance ici à disqualifier pour justifier l'agression, le rejet ou la mise à distance. »

J. Dubost, issu de l'article « Le recours aux explications "ethniques" ou "culturelles", un racisme discret de la bourgeoisie », cf. Annexe 1.

Dans ce programme Coexist, nous créons les conditions positives d'une rencontre de l'autre, celui pour lequel on a construit des représentations stigmatisantes. Ainsi, les séminaires en internat réunissant les futurs médiateurs intervenant dans les collèges permettent, par cette convivialité et ce travail très exigeant de l'analyse, d'identifier et de transformer par le langage les représentations à l'œuvre chez ces derniers. Dans ces séminaires, un travail sur des termes comme « y en a assez de parler de la Shoah, on ne parle pas assez du colonialisme », ou « Juifs et Israéliens, c'est la même chose », ou « tous les Arabes sont antisémites » a fait l'objet d'échanges et de discussions importantes. De même, au cours du processus de travail, chacun d'entre eux a eu l'occasion d'expliquer, de se présenter du lien de la complexité de son identité : « Moi je suis Juif, français, ma famille est arrivée du Maroc dans les années 60, être Juif, c'est à la fois ma religion, mon peuple, mon appartenance à la communauté. » Pour d'autres, Juif sera d'abord une appartenance, une histoire mais pas une religion ; d'autres encore affirment leur identité à la fois musulmane, française, algérienne... Complexité des statuts juridiques, des appartenances, des revendications des identités. Ce métissage des identités, des parcours est tout à fait intéressant, car il met au jour des courants profonds de transformation de notre société. Au cours de ces séminaires de formation, tous les jeunes adultes évoluent à ce propos. Nous pouvons regretter que ce programme n'associe pas de jeunes d'autres parcours, ou de jeunes qui s'identifient principalement à la France... mais c'est ainsi actuellement. Cela a pour effet de renforcer les fonctions miroir entre « les jeunes des cités d'origine du Maghreb principalement », et les jeunes Juifs. Cela permet d'aborder des enjeux importants mais nous prive des fonctions tiers et des ouvertures qui pourraient être apportées par d'autres jeunes ayant d'autres histoires. Les jeunes participant à ce programme sont très intéressés parce qu'il s'adresse à la fois à eux-mêmes et parce qu'ils peuvent tenir sur ce thème une posture éducative pour les plus jeunes. Ce choix de travail sur le stigmate comme dynamique de simplification du réel permet de réanalyser alors les lectures essentialistes des cultures, la dualisation possible de représentation à propos « des Arabes et des Juifs », de « l'islam et du judaïsme ».

Au cours des travaux, de nombreux échanges ont lieu à propos des rapports complexes entre religions, communautés, rituels d'appartenances ; des informations sont apportées, des moments sont vécus ; ainsi, manger à la fois halal et casher lors des séminaires de formation avec les médiateurs issus des différentes associations est une réalisation en acte de cette diversité des rituels des cultures.

Une autre dimension importante de ce travail est la prise en compte des dimensions psychiques à l'œuvre dans cette lutte contre les stigmates. En référence aux travaux de Jean Dubost sur les mécanismes de défense psychiques à l'œuvre dans la stigmatisation, d'Erving Goffman dans le champ interactionniste, Joëlle Bordet et Judith Cohen-Solal, toutes les deux cliniciennes, prennent en compte lors de ces travaux des dynamiques psychiques à l'œuvre pour les individus et dans les groupes. La pédagogie de ce module vise à aider les médiateurs dans l'intervention scolaire à envisager ces dimensions psychiques et à les respecter, même s'ils ne sont pas cliniciens. C'est pourquoi la formation incluse dans le programme réalisée par une équipe composée de trois formateurs Judith Cohen-Solal, Joëlle Bordet et Orly Lugassy est extrêmement importante pour garantir la pertinence et l'exigence du travail produit. Sans cet accompagnement, un tel programme pourrait connaître des dérives importantes, soit par une approche trop strictement cognitive, soit par une approche ne respectant pas les défenses psychiques. En effet, les stigmates et leur expression mettent en jeu des dimensions psychiques pour chacun, pour les jeunes, pour les professeurs, pour les médiateurs eux-mêmes. La mise en place d'un contenant défini permet de réélaborer ces représentations initiales parfois violentes, voire insupportables dans ce qu'elles suggèrent. Les entendre sans prendre

pour vrai, suppose la mise en place de médiation ; le travail de transformation est alors possible. La pédagogie définit dans ce programme une fonction de médiation et permet de créer un espace transitionnel, au sens des travaux de D.-W. Winnicott, développé particulièrement dans son ouvrage, *Jeu et réalité*⁴.

« Selon Lippinan (1922), les stéréotypes sont des schémas de pensée qui permettent de simplifier la réalité. Ils sont indispensables au traitement des informations provenant de l'environnement ; sans eux, il y aurait une surcharge mentale : "[...] l'environnement réel est à la fois trop vaste, trop complexe [...]. Nous [en tant qu'individus] ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire en un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer. »

Le concept de stéréotype a connu un développement important en psychologie sociale où il s'est agi, dans un premier temps, de dénoncer presque exclusivement ses conséquences négatives, comme la *discrimination*. Dans l'optique développée, les préjugés sont considérés comme des attitudes : c'est leur valeur affective qui est mise en saillance. Les stéréotypes sont définis comme des connaissances, des croyances : c'est leur composante cognitive qui est mise en avant. La discrimination qui résulte des préjugés et des stéréotypes est envisagée avant tout comme un comportement : c'est la composante *conative* qui est mise en exergue (Mackie et Smith, 1998 ; Wilder et Simon, 2001). Cette orientation particulière des recherches est à relier aux *réflexions éthiques* qui alimentaient le débat social à propos de la lutte contre les discriminations (ethniques, sexistes, physiques...). Cette réflexion se traduira par des programmes d'équité en matière d'emploi, de droits civiques, d'éducation, de loisirs, de santé..., mais aussi des chartes d'écriture des textes destinés à un large public.

Les difficultés pratiques dans la mise en place et surtout dans l'*application* de ces politiques sont nombreuses. Elles résultent notamment du positionnement du problème qui repose sur une partition entre « victimes » et « oppresseurs ». Or, il apparaît que, lorsque des individus bénéficient d'un système, ils ont des difficultés à se considérer comme faisant partie d'un système inégalitaire où ils se trouvent être les *opresseurs*. Alors, par effet de *rationalisation*, ils réorganisent les données d'information concernant le fonctionnement de ce système afin d'éviter toute dissonance. Ils savent que certaines populations sont défavorisées au sein du système, mais au lieu de se considérer comme favorisés, ils ont tendance à penser que la position désavantagée de ces groupes sociaux résulte plus de leur propre défaillance que d'un défaut général du système, ou bien encore de la responsabilité des individus qui ont une position privilégiée. Les attributions causales réalisées sont *internes* à la cible de l'attribution (plus qu'externes) et souvent présentées comme plus *contrôlables* (qu'incontrôlables). Cette position pourrait se résumer en ces termes : « Ce n'est pas parce que nous les opprimons qu'ils occupent des positions subalternes, mais parce qu'ils ne sont pas capables, en réalité, de faire ce que nous faisons et qu'ils ne font rien pour le devenir. »

Ce type de constat conduira les auteurs à mettre en place des recherches susceptibles d'approfondir plus encore la réflexion. Il ne s'agit plus de se limiter à un simple constat concernant le contenu positif ou négatif des stéréotypes, mais d'en comprendre l'*origine exacte* (quel positionnement intergroupe traduisent-ils ? quelles théories explicatives naïves expriment-ils ? comment sont-ils construits ? comment sont-ils maintenus indépendamment de certaines contradictions notoires ?), d'analyser les conséquences que le processus de stéréotypisation a sur les cibles "stéréotypées" (quels sont les effets au niveau individuel ? au niveau collectif ? y a-t-il une possibilité d'échapper au stéréotype ?) et de mettre au jour les conditions qui favorisent le recours aux stéréotypes.

Autant de questions fondamentales pour appréhender les rapports sociaux et pouvoir avancer de véritables propositions lorsque sont en jeu des conflits intergroupes. »

Édith Sales-Wuillemin, *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*, Dunod, coll. « Sociale », 2006. © Éditions Dunod.

^{4/} WINNICOTT D.-W., *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, coll. « Folio Essais », Paris, 1975.

« Le terme de stigmaté ainsi que ses synonymes dissimulent deux points de vue : l'individu stigmatisé suppose-t-il que sa différence est déjà connue ou visible sur place, ou bien pense-t-il qu'elle n'est ni connue ni immédiatement perceptible par les personnes présentes ? Dans le premier cas, on considère le sort de l'individu *discrédité*, dans le second, celui de l'individu *discréditable*. Il s'agit là d'une distinction importante, même s'il est vrai que toute personne affligée d'un stigmaté risque fort de vivre les deux situations. Je commencerai donc par traiter de la première situation, celle du discrédité, et j'aborderai ensuite la seconde, mais je ne les séparerai pas toujours.

En gros, on peut distinguer trois types de stigmatés. En premier lieu, il y a les monstruosité du corps – les diverses difformités. Ensuite, on trouve les tares du caractère qui, aux yeux d'autrui, prennent l'aspect d'un manque de volonté, de passions irrépressibles ou antinaturelles, de croyances égarées et rigides, de malhonnêteté, et dont on infère l'existence chez un individu parce que l'on sait qu'il est ou a été, par exemple, mentalement dérangé, emprisonné, drogué, alcoolique, homosexuel, chômeur, suicidaire ou d'extrême gauche. Enfin, il y a ces stigmatés tribaux que sont la race, la nationalité et la religion, qui peuvent se transmettre de génération en génération et contaminer également tous les membres d'une famille. Mais, dans tous les cas de stigmaté, y compris ceux auxquels pensaient les Grecs, on retrouve les mêmes traits sociologiques : un individu qui aurait pu aisément se faire admettre dans le cercle des rapports sociaux ordinaires possède une caractéristique telle qu'elle peut s'imposer à l'attention de ceux d'entre nous qui le rencontrent, et nous détourner de lui, détruisant ainsi les droits qu'il a vis-à-vis de nous du fait de ses autres attributs. Il possède un stigmaté, une différence fâcheuse d'avec ce à quoi nous nous attendions...

...Notre hypothèse est donc que, pour comprendre la différence, ce n'est pas le différent qu'il convient de regarder, mais bien l'ordinaire. La question des normes sociales demeure certes au centre de l'étude, mais notre intérêt ira moins à ce qui s'écarte extraordinairement du commun qu'à ce qui dévie communément de l'ordinaire.

On peut admettre que l'une des conditions nécessaires de la vie sociale est le partage par tous les intéressés d'un ensemble unique d'attentes normatives, de normes, maintenues et soutenues en partie parce qu'elles sont incorporées. Toute infraction entraîne des mesures réparatrices : l'ordre est restauré et les torts redressés, par les agences de contrôle ou par le coupable lui-même.

Toutefois, les normes dont nous traitons ici s'appliquent à l'identité, à l'être et sont donc d'un type particulier. Leur succès ou leur échec agit de façon très directe sur l'intégrité psychique de l'individu. En même temps, le simple désir de les respecter – la pure bonne volonté – ne suffit pas, car, bien souvent, l'individu n'exerce aucun contrôle immédiat sur le degré de son adhésion. C'est une affaire de condition et non de volonté ; de conformité et non de soumission. C'est seulement en admettant que l'individu doit connaître sa place et y rester que l'on peut introduire un équivalent en termes d'action volontaire de ce qui fait sa condition sociale.

En outre, tandis que certaines normes, telles la faculté de voir et l'aptitude à lire et à écrire, se trouvent communément réalisées dans la société, il en est d'autres, celles qui se rattachent à la beauté physique par exemple, qui ressemblent plus à des idéaux et constituent par suite des critères auxquels personne ou presque ne satisfait sa vie durant. Et même à s'en tenir aux premières, on constate que leur seul nombre a pour effet de disqualifier bien des gens. On peut affirmer sans absurdité qu'il n'existe en Amérique qu'un seul homme achevé, et qui n'ait pas à rougir : le jeune père de famille marié, blanc, citadin, nordique, hétérosexuel, protestant, diplômé d'université, employé à temps plein, en bonne santé, d'un bon poids, d'une taille suffisante et pratiquant un sport. Tout homme américain est enclin à considérer le monde par les yeux de ce modèle, en quoi l'on peut parler d'un système de valeurs commun. Et celui qui échoue sous l'un de ces aspects se taxe d'indignité – par moments tout au moins – et réagit en conséquence, soit qu'il fasse semblant, soit qu'il se surprenne à se montrer confus ou bien agressif à cause des traits de sa personne dont il sait qu'ils font mauvais effet. Même en l'absence d'un sanctuaire qui les présenterait toutes, les grandes valeurs d'identité d'une société peuvent fort bien projeter leur ombre, ténue peut-être, sur toutes les rencontres qui se font à tout moment dans la vie quotidienne.

Enfin, les attributs plus ou moins statiques qui définissent le statut ne sont pas tout. Outre la simple visibilité, il y a l'importunité. C'est dire que l'échec à satisfaire à des normes mineures, mais qui jouent un rôle important pour l'étiquette de la communication immédiate, risque de mettre grandement en danger la recevabilité du fautif dans les situations sociales.

Erving Goffman, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », 1975. © Les Éditions de Minuit.

Ce travail de réélaboration des stigmates pour se reproduire et perdurer doit être accompagné par des formateurs cliniciens, aidant les futurs médiateurs à se mettre eux-mêmes au travail sur le plan psychique. Les dimensions transférentielles sur les formateurs et l'équipe d'animation sont très importantes. Elles sont d'autant plus possibles à élaborer et à travailler que les responsables des deux associations UEJF et Clubs Convergences sont présents, impliqués et partagent les enjeux de ces transferts. Ce n'est pas facile, mais c'est une condition car les représentations et les processus à l'œuvre sont complexes et impliquent fortement chaque participant.

Ainsi, les dynamiques de formation et d'accompagnement des jeunes médiateurs et l'intervention auprès des élèves dans les collèges et les lycées sont tout à fait complémentaires.

Élaboration d'une pédagogie

Description du module Coexist

■ Le cadre

Le module a été conçu pour des classes de 4^e-3^e de collèges publics. Le module a aussi été présenté dans le cadre de projets pilotes d'intervention dans trois collèges de l'ORT⁵, en région parisienne et à Strasbourg. Dans les banlieues, la proportion de jeunes issus de l'immigration est importante, voire très importante, ce qui n'est pas le cas pour les collèges des centres-ville (beaucoup moins nombreux).

Face à la classe (groupe), se tiennent deux intervenants-médiateurs Coexist. Les intervenants sont des étudiants ou postétudiants (entre 22 et 30 ans), l'un membre de l'association UEJF et l'autre des Clubs Convergences ou de l'association SOS Racisme ayant suivi les séminaires de formation au module Coexist.

■ La présentation

Qui sommes-nous ?

L'ouverture se fait avec une brève présentation du contexte et des médiateurs par le professeur accueillant.

Le module débute par une présentation des étudiants médiateurs, adaptée en fonction du public, comprenant : prénom, âge, étude/occupations, association.

- Description rapide et concise des associations UEJF, Clubs Convergences, SOS Racisme : origines de l'association, engagement dans la lutte contre le racisme et l'antisémitisme.
- La rencontre des deux associations et la naissance du programme Coexist sont rappelées.

Que venons-nous faire ici ?

- Sur l'invitation du proviseur et du professeur du collège.
- Avec le soutien de :
 - L'ACSE (définition au plus proche des initiales).
 - Il est important de préciser les origines de l'association et de marquer le soutien de l'ACSE qui est une institution gouvernementale.
 - De même, il est à préciser que le projet est soutenu par l'Académie.

■ Les associations de mots

Cette session dure entre 10 et 15 minutes.

La réflexion s'organise sur 3 niveaux :

- individuel ;
- sous-groupes ;
- plénière.

5/ ORT : école privée juive.

Les médiateurs distribuent des feuilles avec des mots inscrits (« femme », « juif », « black », « délinquant », « feuj », « homosexuel », « noir », « arabe », « français », « beur », « meuf », « musulman », « raciste », « banlieue », « africain », « génocide », « handicapé... ») et demandent à chacun, individuellement, d'associer librement les mots sur le papier avec ceux qui lui viennent en tête.

Il est important d'insister sur le fait qu'il ne s'agit pas d'un examen, qu'ils ne seront pas notés et que les feuilles ne seront pas ramassées. Le module se déroule dans un cadre scolaire qui sous-entend certaines règles tacites ; si certaines de ces règles sont différentes, il est nécessaire de le préciser. De même, il faudra insister sur le fait que l'on n'attend pas d'eux des définitions ou qu'ils fassent preuve d'une connaissance particulièrement pointue sur le sujet.

Exemple :

Femme : mère, mariage, casse-pieds.

Meuf : salope, pétasse, inférieure à l'homme, frangine.

Banlieue : impasse sociale, incendie, pauvreté, désœuvrement, racaille.

■ Réflexion en sous-groupes

Cette session dure environ 40 minutes.

On répartit les élèves en cinq-six petits groupes de quatre-cinq personnes chacun. La répartition se fait de manière aléatoire (méthode 1-2-3-4-5, un des médiateurs désigne chaque élève en énonçant un numéro. Il commence par 1 et finit par 5 et recommence...) de manière à constituer des sous-groupes diversifiés. Cette méthode de répartition permet de séparer les groupes d'élèves déjà constitués qui ont tendance à s'asseoir les uns à côté des autres.

La première étape consiste à désigner un porte-parole dans chaque sous-groupe. Les élèves vont ensuite partager, les uns avec les autres, les associations d'idées qu'ils ont eues pour chaque mot. Le porte-parole inscrit, sur une feuille d'exercice vide, les associations d'idées des membres de son groupe, de manière à éviter les répétitions. Les médiateurs tournent dans les groupes et accompagnent les discussions qui jaillissent nécessairement. En effet, des antagonismes et des contradictions, voire des oppositions, vont se révéler et susciter des débats à l'intérieur de chaque groupe. Il est primordial de ne pas censurer ce débat mais de le canaliser afin qu'il puisse être descriptible dans l'étape suivante.

■ Les dessins

Les médiateurs distribuent de grandes feuilles de papier Canson ainsi que des feutres de couleur et des marqueurs à chaque petit groupe. Les élèves sont invités à utiliser ces outils pour représenter en image tous les mots, ou certains, relatifs à la réflexion qu'ils viennent d'avoir. Cela peut prendre la forme d'une scène ou d'une mise en image de certaines descriptions suscitées par l'association libre.

■ La plénière

L'ensemble des interventions des porte-parole dure 20 minutes.

Le rapport des sous-groupes

Les médiateurs écrivent les mots sur un *paper board*. Les porte-parole vont afficher sur le mur le

dessin de leur groupe et rendre compte des associations de mots ainsi que des sujets qui ont entraîné une discussion particulière au sein du petit groupe. Les mots les plus discutés seront soulignés par les médiateurs. Les porte-parole commentent leur dessin et répondent à des questions de compréhension et non de débat en rapport avec le dessin ou les associations de mots.

Débats autour des points critiques

Les médiateurs pointent les mots soulignés et mettent en avant la problématique sous-tendue par les associations liées à ces mots. Ils accompagnent le débat, laissant s'exprimer chacun et mettant à l'épreuve l'argumentation qui sous-tend l'idée avancée pour les uns et les autres. Émergent alors les préjugés et les *a priori*. Les participants comprenant alors que les associations qu'ils ont avancées sont basées sur des stéréotypes, des préjugés et des *a priori*, beaucoup plus que sur une réalité, y compris celle qu'ils peuvent vivre eux-mêmes au quotidien. Certaines discussions peuvent être un peu vives. Il appartient aux médiateurs de laisser les idées émerger et les tensions survenir tout en préservant les règles de bienséance du dialogue, du respect de la parole de chacun. Si aucune insulte, ni grossièreté n'est tolérée, des idées qui peuvent paraître choquantes aux uns ou aux autres peuvent être énoncées, mais elles feront alors l'objet d'un travail individuel et collectif mené par les médiateurs avec les élèves, qui met à l'œuvre justement la déconstruction des stéréotypes et des préjugés racistes.

■ La conclusion

Les médiateurs reprennent le fil des différentes étapes du module et expliquent brièvement en quoi elles ont permis d'identifier des préjugés et de mettre à l'épreuve nos certitudes en donnant en exemple ce qui s'est passé dans la classe. Ils concluent sur le fait que nous avons tous des préjugés et des certitudes que nous « travestissons » en opinion et que la lutte contre les préjugés et les stéréotypes commence par soi-même.

■ Les sketches

Projection d'un sketch court de Gad Elmaleh traitant des préjugés racistes. Les références sont les suivantes : Gad Elmaleh, spectacle *L'autre c'est moi*, sketch « l'm a moroccan », piste 11 du DVD. Ils font l'objet de partage mais ne sont pas travaillés.

Pédagogie du module Coexist

■ Le cadre

Pédagogie du module

Le module réitère une rencontre, celle de Yonathan Arfi, président de l'UEJF, et Amar Dib, président des Clubs Convergences en mars 2003 dans le cadre d'une délégation triconfessionnelle à Auschwitz menée par Émile Shoufani, dit le « curé de Nazareth ». C'est à la suite de cette rencontre que les présidents des deux associations ont décidé de monter un projet ensemble. Mis face à l'extrême des conséquences du racisme et de l'antisémitisme, ils ont pris conscience qu'il était indispensable de se confronter à ces questions et qu'il était important pour les uns et les autres de combattre les préjugés et les stéréotypes les uns avec les autres, plutôt que de se conforter dans une position plaintive ou dénonciatrice des « autres ». En effet, les stéréotypes entretiennent un certain sentiment d'appartenance qui est aussi constitutif des « groupes » quels qu'ils soient. C'est un exercice compliqué que de faire la part des choses et de combattre le glissement vers le préjugé qui peut ensuite laisser place à, voire légitimer, différentes formes de

racisme. Ainsi la rencontre des médiateurs est une partie constituante du programme. Elle va se dérouler au cours d'un premier séminaire de formation, qui reprend chaque phase du module pour la travailler et la préparer. Elle représente à la fois un processus de rencontre et de mise en jeu/mise en question des stéréotypes et préjugés de chacun. C'est par cet apprentissage que les médiateurs se préparent et s'arment pour transmettre le module.

Pédagogie du cadre scolaire

Le choix s'est porté sur les classes de collèves pour différentes raisons :

- L'âge des élèves de 4^e et 3^e est celui qui correspond à une étape importante de la construction identitaire d'un adolescent. C'est le temps du questionnement et de la remise en question. Le jeune est à la recherche d'ancrage idéologique et de sujet d'identification.
- L'appartenance à un groupe est un facteur de stabilisation et qui plus est la question communautaire, au sens large, au cœur des préoccupations du jeune.
- Par ailleurs le module Coexist demande un niveau de conceptualisation et le maniement du raisonnement et de la prise de distance qui correspondent à la maturité intellectuelle et affective d'un jeune à partir de 13-14 ans environ.

■ La présentation

Les médiateurs sont des étudiants et non pas des formateurs professionnels

La présentation est un temps important. Elle permet de poser le cadre où se déroule le processus de réflexion et d'évolution. Il est rassurant aussi bien pour les médiateurs que pour les élèves et pose le statut et les règles de fonctionnement pour chacun, y compris les professeurs. En effet, il est convenu que les professeurs n'interviennent pas dans le débat ou le déroulement du module. Ils peuvent être présents et s'emploient à rétablir le calme, seulement si besoin est.

- L'utilisation du prénom par le médiateur quand il se présente pose la différence entre sa position et celle du professeur.
- La proximité induite par un écart d'âge, présent mais réduit, autorise l'abord de sujets et de prises de position de manière plus sincère. Elle permet aux médiateurs d'être identifiés à une image de grand frère.
- Le statut d'étudiant présente à la fois un lieu de proximité et une distance. C'est aussi une projection positive et valorisante.
- Rappeler l'origine associative des médiateurs permet de placer un cadre et une certaine distance. Pourtant il faut éviter de préciser le statut hiérarchique du médiateur dans l'association.
- Il est préférable de ne pas préciser la religion ou tout du moins l'appartenance/l'identité culturelle/religieuse. Ce serait en contradiction avec le module, conçu pour ne pas coller aux individus des étiquettes et travailler les nuances. Néanmoins la question se posera au moment des discussions ou des débats.
- Le lieu d'habitation n'est pas à préciser non plus afin de laisser le champ ouvert.
- Par ailleurs, il est clair aussi qu'il ne s'agit pas de faire un cours sur le sujet, ni d'entrer dans une analyse historique, sociologique, etc. La question du savoir n'est pas un sujet en soi mais vient situer les contextes dans une perspective ou encore pointer les dérives imaginaires et fantasmées.
- Nombreux sont les cadres de réflexion autour du racisme et de l'antisémitisme qui invoquent d'office une position moralisatrice. Ce n'est pas la démarche choisie à travers ce module. Non pas que celui-ci ne fasse pas appel aux références éthiques, morales voire juridiques. Mais le propos est d'accompagner un cheminement de pensée et de prise de conscience chez l'élève qui l'amènera à s'interroger et à se positionner sur les questions éthiques, plutôt que de définir en préalable « ce qui est bien » ou « ce qui est mal » de penser ou de ressentir.

- Il s'agit d'éviter les positionnements entendus mais non réfléchis, ainsi que les postures de confrontation sous-jacentes qui autoriseraient l'élève à considérer toute pensée contraire à « la bonne conduite » comme un acte de révolte et les pensées racistes ou antisémites comme une réaction d'indépendance et de liberté.
- Un autre écueil à éviter est celui d'un consensus de groupe qui se contenterait de pointer et lister les mauvaises conduites et les mauvaises pensées afin de mieux les désigner chez les autres ou dans un ailleurs hypothétique qui ne met en question à aucun moment les participants eux-mêmes.

La première rencontre est en fait la rencontre des deux médiateurs qui viennent partager avec les élèves une démarche qu'ils ont vécue et comprise eux-mêmes lors du séminaire de formation. Ils ne sont pas supposés tout savoir. Mais ils savent qu'on peut dépasser les stéréotypes, que cela a un sens pratique et non uniquement intellectuel et un intérêt suffisant pour donner de leur temps et être bénévoles.

Pédagogie du cadre associatif

Une certaine réalité renforce un imaginaire en France au sujet des antagonismes entre les communautés. Aujourd'hui le racisme et l'antisémitisme se nourrissent de cet antagonisme. Le choix de la démarche Coexist est de ne pas effacer les communautés et leurs particularités mais de les identifier dans leur pluralité, à travers les associations participantes, afin de les réarticuler les unes avec les autres. Ainsi chaque individu confronté aux questions de l'identité, de l'exclusion, la sienne et celle de l'autre, pourra investir son identité nationale. Chacune des associations a à cœur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme en son sein, ainsi que la défense des valeurs démocratiques, laïques et républicaines.

Pédagogie du cadre officiel

Il est important de présenter aussi les organismes qui soutiennent le projet, c'est-à-dire le FASILD devenu ACSE et l'Académie. La démarche s'inscrit ainsi dans un cadre officiel. Ce qui transmet un message fort au sujet de l'importance et du sérieux accordés à la lutte contre les stéréotypes et les préjugés aussi bien par l'autorité éducative que par l'autorité gouvernementale, c'est-à-dire du côté de la loi. C'est par ailleurs une démarche à laquelle ils sont « associés », preuve du sérieux qui est conféré à leur parole et à leur position.

■ Les associations de mots

Les mots proposés permettent la projection de l'imaginaire de chacun dans leurs diversités et leurs particularités. Ils appellent à un « stéréotype naturel ». Cependant, une certaine pluralité identitaire va être posée d'emblée par les mots apparemment similaires. Ainsi « juif/feuj », « arabe/beur » mais aussi « musulman/arabe » ou « femme/meuf ». Ces mots appellent à distinguer différents concepts perçus de façon confuse au quotidien. L'« association libre » (à distinguer clairement par les médiateurs quand ils expliquent l'exercice d'une « définition ») suscite la représentation et la projection imaginaire de chacun.

Les médiateurs insistent donc sur la nécessité de faire cet exercice chacun pour soi en laissant libre cours à la plus grande spontanéité. Chacun pourra réaliser ensuite qu'il a des « images toutes faites » à portée de main, prêtes à étayer son quotidien et ses réflexions, qu'il utilisera souvent à son insu. La prise de conscience de ce processus de représentation qui existe en chacun de nous se fera donc en utilisant ce « matériau » premier, ici reconstitué à travers l'exercice. Cette association étant faite « chacun pour soi » permet donc par la suite de se dire « c'est de moi dont il s'agit, ça n'arrive pas qu'aux autres !!! »

Il s'agit ici d'éviter les explications/définitions communes, convenues, qui viendraient masquer toute problématique. En effet, le module est conçu pour tenter de bousculer une posture éventuelle « politiquement correcte » qui relèverait de « la bonne conduite » à tenir face au racisme et à l'antisémitisme. Ainsi, il est important que le médiateur soit le garant d'une parole ouverte qui ne s'inscrit pas dans le jugement et ne dissimule pas les préjugés mais au contraire les met en avant pour mieux les identifier et donc les combattre. Les mots renvoient également aux questions d'identité de genre et sexuelle, car elles sont aussi au cœur des questions de stéréotypes et d'exclusion, plus encore à la période de l'adolescence. Il est important de ne pas stigmatiser/cristalliser la question communautaire afin de ne pas créer un processus inverse que celui escompté. Il n'est pas question ici de renforcer les appartenances sous forme d'exclusivité et d'antagonisme transformant le déroulement du module en « bataille rangée », mais au contraire d'élargir les questions afin de pointer les processus individuels et personnels de construction des stéréotypes.

■ Réflexions en sous-groupes

Le premier temps est celui d'une démarche individuelle. Le temps suivant est celui d'un partage en sous-groupes des associations qui ont jailli précédemment. Les sous-groupes étant constitués de manière arbitraire, la répartition facilite l'échange entre des élèves qui éventuellement ne partagent pas la même perception. Chaque sous-groupe désigne un porte-parole qui est habituellement celui ou celle qui aura un certain charisme ou/et un certain dynamisme. La confrontation d'idée apparaît de manière souvent inattendue, les élèves étant chacun persuadé qu'ils ne font qu'exprimer une généralité dans leurs associations. Ils sont donc souvent étonnés d'entendre que d'autres sont offusqués, surpris voire énervés de leurs réponses. Pendant cet échange, auquel les médiateurs participent par intermittence, il est important de laisser un temps à l'échange libre entre les élèves, mais il est aussi essentiel que les médiateurs accompagnent certaines discussions si elles s'avèrent trop houleuses ou suscitent, en pointant des choses ici et là, un débat qui aurait du mal à prendre forme. Le médiateur a ici une position rassurante et encourage à la prise de parole et aux débats. Il ne s'agit pas à ce stade-là d'ouvrir complètement un débat organisé, mais plutôt de laisser les uns et les autres s'exprimer afin qu'ils se sentent « autorisés » à avoir une position mais aussi à l'interroger.

■ Les dessins

La consigne du dessin intervient quand le temps imparti aux échanges en sous-groupes touche à sa fin. De telle sorte qu'une étape ne vienne pas s'inscrire « à la place » d'une autre. C'est à ce moment que s'opère une forme de visualisation du stéréotype et de sa mise en place. Le principe de déconstruction du stéréotype mis à l'œuvre dans le premier temps et ébauché dans l'échange en sous-groupes dans le deuxième temps va se matérialiser par cette représentation concrète. L'intérêt du dessin collectif est aussi celui d'une phrase plus ludique, plus consensuelle et de plus créative. De fait, la diversité peut faire groupe.

■ La plénière

Le rapport des sous-groupes

Cette étape est tournée autour de la prise de parole, la présentation, l'analyse et le commentaire. Elle permet de se confronter à ses propres représentations « en image ». De même, les associations de mots vont faire l'objet d'une énumération par chaque porte-parole qui sera reprise sur le *paper board*. « Donnant à voir » les différentes associations sans qu'elles soient l'objet d'une justification désagréable puisqu'elles sont portées par le porte-parole du groupe.

Débats autour des points critiques

Le médiateur choisit un ou deux points de dissensions auparavant remarqués et les ouvre au débat général. Cette étape est sans doute l'étape la plus sensible puisqu'elle met en jeu les questions identitaires de chacun, elle pointe des contradictions et interpelle donc des certitudes bien établies aussi bien sur soi que sur l'autre. C'est l'étape qui concrétisera en fait la prise de conscience du stéréotype en soi et viendra « ébranler » les pseudo-faits qui sont censés le constituer. C'est de même un exercice de prise de parole. Les élèves vont pouvoir s'exprimer « en public », assumer et commenter les positions qu'ils ont prises auparavant.

Les étapes précédentes facilitent une prise de recul indispensable pour leur permettre à la fois une certaine affirmation et à la fois la distance essentielle pour que le débat se déroule vraiment. Les médiateurs, en reprenant les points, agissent comme facilitateurs et modérateurs. Les différences qui les constituent ainsi que la formation qu'ils ont suivie vont leur permettre une complicité, une souplesse et la possibilité d'avoir recours à des mises au point ponctuelles si les arguments avancés s'appuient sur des faits ou des définitions erronés.

Par exemple, des points récurrents peuvent apparaître tels que « les Arabes sont antisémites », « Juifs et Israéliens c'est pareil » ou « les Français ce sont ceux qui mangent du porc ». À cette occasion chacun exprimera son impression, sa sensation desquelles découle son affirmation, tandis que d'autres pourront proposer des impressions ou arguments contradictoires. Les uns et les autres vont s'appuyer sur leurs expériences, leurs vécus, mais aussi ce qu'ils croient être des faits établis. Ce sera l'occasion pour les médiateurs de proposer des vérifications voire rectifications, une certaine confrontation avec un réel qui leur est proche, familier et l'exemple même de ceux qui sont présents, y compris les médiateurs eux-mêmes. Le moment peut être empreint de tensions qu'il ne s'agira pas de fuir, mais qui permet au contraire la possibilité d'un recadrage et d'une prise de conscience. La tension sera ainsi utilisée dans le processus que nous venons de décrire afin d'interpeller les stéréotypes et les préjugés individuels.

Nombreux sont ceux qui ont tendance à se servir des stéréotypes pour enrayer ou reléguer un malaise identitaire. La possibilité est donnée ici de revisiter les déclinaisons identitaires globalisantes qui relèvent de l'amalgame et qui s'avèrent bancales pour y associer des nuances.

Le groupe permet de sortir de l'idée mythique que pour les autres tout est facile et clair. Entendre chacun poussé à se définir dans sa complexité, autorise à une ouverture sur soi et donc plus facilement sur la possibilité d'un autre différent. Si le stéréotype appliqué à soi-même servait « d'armure protectrice », il devient par le processus ici moins utile voire encombrant. Chacun peut s'inscrire dans une image de soi référencée et originée dans un cadre identitaire et culturel qui s'avère plus confortable, voire rassurant donc moins en prise avec les stéréotypes et les préjugés.

■ La conclusion

La conclusion se répartit entre la synthèse des différentes étapes et réactions qui les ont jalonnées faite par les médiateurs. La synthèse permet de retracer les grandes lignes du processus, émaillé d'exemples de situations vécues par le groupe et de citations d'expressions fortes. Elle offre à chacun la possibilité de s'approprier le processus de telle sorte qu'il puisse l'utiliser face à d'autres situations où le stéréotype sera mis en jeu pour lui-même et d'autres. De même elle ouvre sur d'éventuelles pistes d'actions à mener avec le groupe classe autour de ce sujet. Enfin, à l'endroit où il agit de manière négative, le « phénomène de groupe » qui pousse et sous-tend la construction des stéréotypes est ici utilisé pour créer une complicité de groupe positive. Face au phénomène du racisme sous toutes ses formes, le module donne et renforce des références à des valeurs qui se nourrissent alors d'une expérience commune.

■ Les sketches

Les sketches traitant de la question qui nous intéresse en fin de module viennent proposer une autre forme du processus de prise en compte et de mise à distance des stéréotypes et des préjugés. L'humour ici est l'instrument qui met en avant les lieux communs des stéréotypes, s'en empare, les confronte à leur côté inquiétant et dérisoire et appelle à une complicité dans la perception (saisir la feinte) ainsi qu'à un vécu émotionnel commun (rire ensemble).

L'humour nécessite une prise en compte d'un contexte commun et d'un langage entendu à plusieurs degrés de manière implicite et « allant de soi ».

Le sketch visionné ensemble vient conforter l'idée qu'une base de références communes a pu être établie suite au travail et à la réflexion pendant ces deux heures qui ont vu passer des moments d'inconnu, puis de créativité commune, des temps parfois animés, parfois un peu éprouvants, de certitudes et de remises en question.

Rire ensemble d'un sketch dont les sujets sont devenus familiers à tous les spectateurs est comme le fruit de tout ce travail commun, l'entrée dans un espace de codes et de complicités acquises, comme un nouveau champ de connaissances. Rire ensemble en guise de preuve constructive de la possibilité de vivre ensemble.

L'analyse des mots et des dessins, la mise en débat des points de tension

■ Analyse des mots associés

Les mots de la liste proposés à l'association libre ont été choisis en fonction des problématiques actuelles rapportées à celle qui a réuni les deux associations à l'origine du programme.

D'une part une association d'étudiants juifs, d'autre part un réseau de personnes issues de l'immigration réunissant à la fois des filles, des garçons, des juifs, des chrétiens, des musulmans, des populations de quartiers favorisés et ceux d'habitats sociaux plus défavorisés, des étudiants cycles courts ou longs, d'universités et de grandes écoles, hétérosexuels ou homosexuels, blancs et de couleur.

Les diverses représentations mises en jeu par les mots choisis vont s'exprimer à travers les associations opérées par chacun. Le principe de l'association libre est justement celui qui permet d'avoir accès à une représentation imaginaire qui fait appel aux stéréotypes, qu'ils soient vécus ou subis par celui qui les énonce. En effet, il est intéressant de constater que l'association libre met en scène « des formules toutes faites » qu'on entend souvent et qui sont répétées jusqu'à s'imprimer en chacun comme une évidence. Cette association automatisée se propage, spécifiquement dans certains milieux, certains contextes ou au contraire se généralise plus largement.

L'image propagée peut prendre un sens différent dans un milieu ou un autre ou encore « à l'intérieur » ou « à l'extérieur » de la population qu'elle vient représenter. C'est le cas par exemple pour le mot « feuj » qui est la forme verlan (à l'envers) du mot « juif ». C'est un mot défini comme « insultant », « discriminatoire » par les non-juifs, plus particulièrement habitant les banlieues tandis qu'il est considéré comme un mot correct et familier par les membres de la communauté juive. Par ailleurs ce mot est inconnu et n'évoque rien dans certains milieux où il semble totalement inusité.

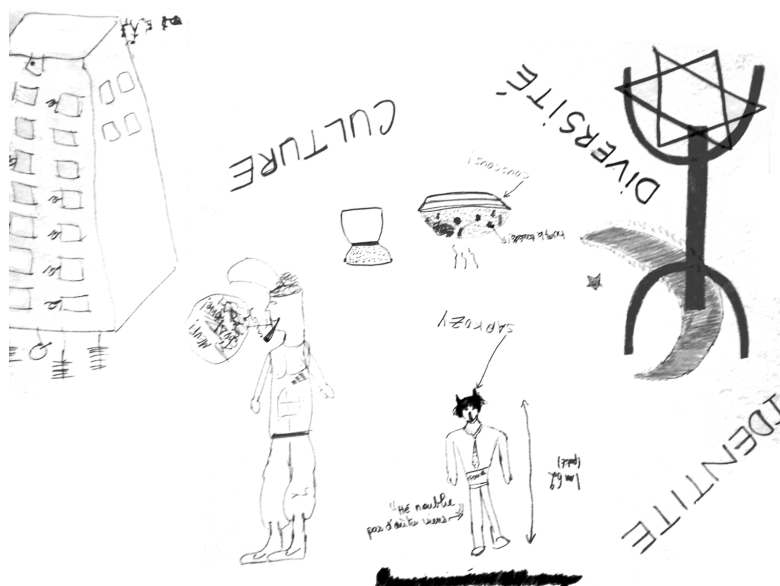
Les stéréotypes ont un « effet identitaire » qui peut faire jaillir des contradictions flagrantes et des identifications négatives, et laissent pointer une image de soi déficiente dans certains

milieux. Ainsi nombreux sont ceux qui associent le mot « délinquant » au mot « banlieue » alors qu'ils habitent eux-mêmes en banlieue et qu'ils ne se voient pas comme des délinquants. Cet effet se retrouve chez les femmes aussi par exemple, qui vont elles-mêmes associer le mot « femme » aux mots « ménage », « pétasse » ou encore « futile ». Le mot noir est souvent associé à celui de « pauvre », « Afrique » et le mot « français » est associé à celui de « jambon », « beurre », « bابتou », le mot « juif » à celui de « riche », « israélien ».

Dans ces cas-là le processus d'association est intéressant dans la mesure où la plupart de ceux qui font ces associations ne sont pas noirs ou juifs et qu'ils sont pour la plupart français. Cependant le « Français » s'incarne hors du champ d'identification immédiat et non pas comme eux-mêmes ou leurs connaissances directes. De même les Noirs ou les Juifs qu'ils connaissent ne sont ni plus pauvres qu'eux pour les uns, ni plus riches qu'eux pour les autres, et n'habitent pas en Afrique; et ils ne connaissent pas d'Israéliens.

Ici on pourra prendre conscience de l'impact du stéréotype qui l'emporte, pour la représentation qu'on s'en fait, sur une réalité y compris la plus proche que l'on vit au quotidien. Comme une dépréciation de sa propre expérience, au profit d'une généralité imagée à l'emporte-pièce qui fait loi. C'est bien ici le processus de mise en place des stéréotypes et des préjugés qui fait l'objet d'une déconstruction à même d'interpeller les participants du programme Coexist.

■ Exemples de dessins réalisés par le médiateur lors d'une séance de formation



« La question des jeunes de banlieue a suscité des débats, d'où le dessin de cette grande tour HLM avec ces paraboles et ces jeunes assis au pied de la tour à ne rien faire. Paradoxalement, ils sont dessinés très petits comme s'ils étaient écrasés par le poids de cette tour.

Sarkozy est revenu assez souvent dans les débats surtout dans les questions d'immigration. Et certains ont fait remarquer que Sarkozy est un immigré, puisque né en Hongrie.

Enfin, la question de la diversité nous a tous rassemblés; d'où les dessins du croissant de lune, l'étoile de David. On est tous les mêmes malgré nos origines ou nos croyances. D'où la question de la diversité. De plus, nous avons ajouté le symbole berbère au vu des débats sur la question arabe et kabyle. »



« Ce dessin a un double sens évident. En effet, il traduit un retour sur soi-même ainsi qu'une réflexion sur la façon de raisonner d'autrui. Tous les sujets qui ont été abordés sont des thématiques qui nous touchent, nous affectent de par nos origines, notre religion ou notre vécu personnel. On en est venu à constater que chacun avait des idéologies différentes, et grâce à cela on a défini les mêmes termes par des réflexions diverses et variées qui, en valeur ajoutée, ont abouti à une vision globale de chaque mot.

Tous les symboles placés sur le personnage traduisent des notions sur lesquelles chacun d'entre nous se doit de réfléchir, de proposer des solutions.

Les différences de chacun en valeur ajoutée amènent à une richesse bénéfique pour tous. »

■ Deux exemples de points de tension mis en débat

Premier exemple : Arabe égal antisémite

Ce point est relancé en plénière par les médiateurs qui laissent un temps et proposent à ceux qui le veulent d'intervenir. Il est important, à ce stade-là, de canaliser la parole et les thèmes d'intervention, ainsi ceux qui veulent prendre la parole le font en levant le doigt de préférence.

Esther énonce : « Il est clair que les Arabes dans les banlieues sont antisémites, ils sont à l'origine de 80% des agressions des Juifs dans le métro et les terrains de sport à côté des écoles. C'est un fait qu'on ne peut nier ! »

Mohammed répond : « Comment peux-tu dire une chose pareille ? ! C'est une insulte ! »

Katia reprend : « Non mais c'est vrai elle a raison. Ma cousine s'est fait courser par trois jeunes qui l'ont traitée de "sale Juive", c'était des Arabes. »

Rachida : « Mais ça ne veut pas dire que tous les Arabes sont antisémites. Et nous alors, qu'est-ce qu'on fait là ? »

Esther : « Non mais vous, c'est pas pareil. »

Mohammed : « Comment ça c'est pas pareil ? Mais tu l'as dit, les Arabes sont antisémites alors moi je suis dedans, et je suis très blessé de cette insulte que je trouve très grave. Pour moi l'antisémitisme fait référence à Hitler, c'est une abomination, et me faire traiter d'Hitler c'est une horreur. »

Le médiateur : « Attendez, reprenons notre souffle un instant. Il y a deux choses importantes qu'il faut sans doute distinguer : "les actes antisémites", c'est-à-dire commis à l'encontre des Juifs pour leur identification immédiate, et l'antisémitisme comme idéologie. Il ne s'agit de minimiser aucun des deux, mais il est important d'être clair et précis. L'idéologie antisémite d'Hitler préconisait l'extermination des Juifs qu'il a organisée et perpétrée durant la Seconde

Guerre mondiale, c'est une chose. Il peut exister d'autre part des actes répréhensibles de nature antisémite sans qu'ils soient évalués à l'aune d'Hitler. Par ailleurs on touche ici du doigt une des caractéristiques du stéréotype, prendre une expérience particulière et en faire une généralité qui s'applique à toute une population.

Nous pouvons maintenant reprendre le cours de nos échanges en essayant chacun d'entendre l'autre du lieu de sa parole particulière et aussi, s'il y en a une, de sa souffrance ou de son inquiétude spécifique. »

David : « Ce que je sais c'est que dans certains milieux les Juifs sont tentés de penser que les Arabes sont antisémites parce que c'est traumatisant de se faire taper aux cris de "sale Juif on va te buter !" »

Mohammed : « Je suis d'accord avec toi, mais tu dois comprendre qu'en tant qu'arabe, je condamne tout autant que toi ces actes et je déplore moi aussi qu'ils existent. »

Sarah : « Je crois que c'est souvent l'ignorance qui entraîne la peur et la peur se transforme en hostilité. »

Nourdine : « C'est vrai que dans certains quartiers il y a une forme d'identification des Juifs à "ceux qui ne nous aiment pas" et c'est aussi le cas dans la réalité. »

Sarah : « Ben oui, ça existe. »

Olivier : « Moi je suis très content de voir que des gens réagissent et se retrouvent sur des valeurs communes. »

Voici donc quelques morceaux choisis d'un débat qui permet à la fois de mettre en avant l'utilisation des stéréotypes chez chacun, même les mieux intentionnés, et le fait que le stéréotype recouvre souvent une part de « vérité » en tout cas de réalité dans le vécu des uns ou des autres. Néanmoins ce n'est pas la question du « vrai ou faux » qui est en jeu mais bien le fait qu'une parcelle recouvre le tout et rende impossible l'échange, c'est-à-dire le regard sur l'autre dans sa différence et sa particularité. Le processus intéressant dans cet exemple est la mise en lumière « en direct » du fait que croyant annoncer une simple vérité presque même un simple fait, Esther propose un stéréotype raciste. La possibilité d'une discussion va lui permettre de prendre conscience de la part de crainte qui sous-tend sa phrase et à la fois du caractère stigmatique de celle-ci.

Second exemple : au mot « juif » est associé le mot « israélien »

Farah : « Eh bien oui quoi Juif et Israélien c'est pareil quoi. »

Benjamin : « Mais non, les Israéliens sont les habitants d'Israël. Tandis que les Juifs sont ceux qui partout dans le monde ont une religion, une identité juive. »

Mohammed : « Oui, mais en fait c'est quand même la même chose puisque Israël, c'est l'État juif donc un Israélien c'est un Juif. »

Un médiateur : « Il est peut-être important à ce stade-là d'apporter une petite précision. L'État d'Israël est constitué par une population juive et non juive, environ 20%. Il y a donc des Juifs israéliens, mais aussi, des Arabes israéliens, des Israéliens chrétiens, des Israéliens musulmans. »

Salima : « Ah c'est étonnant, moi je ne savais pas que c'était possible de ne pas être juif en Israël. »

Esther : « Dans tous les cas Israéliens c'est habitant d'Israël et moi j'habite en France alors je suis juive française et pas israélienne. »

Nourdine : « Mais bon tous les Juifs sont d'accord avec les Israéliens. »

Salimah : « Mais lesquels alors, puisqu'on le dit qu'il y en a plein de différents. »

Nourdine : « Ah oui c'est vrai – pourtant j'aurais cru. Mais il y a quand même un lien particulier entre les Juifs et Israël. »

David : « C'est vrai que certains d'entre nous ont de la famille en Israël ou y vont assez souvent, mais ça ne fait pas de nous des Israéliens. »

Djamel : « En fait, moi je crois qu'il y a un problème parce que dans les banlieues on importe le problème israélo-palestinien. Mais ça n'a rien à voir. Les Juifs et les Arabes en France c'est pas pareil. Et puis juif c'est une religion. »

Esther : « Ah mais non, pas seulement. Par exemple moi je me sens juive mais je ne pratique pas du tout la religion. Je me sens appartenir au peuple juif. »

Le médiateur : « Je propose que l'on fasse un petit tour de table et que chacun essaie de se présenter comme il se sent identitairement. »

Nourdine : « Bonjour, je suis Nourdine, je suis français d'origine algérienne et de religion musulmane. »

Sarah : « Bonjour, je suis Sarah, je suis française d'origine marocaine et de religion juive. »

Nassim : « Bonjour, je suis Nassim, je suis algérien et français et je suis musulman pas pratiquant. »

On voit ici comment un amalgame entre deux désignations identitaires tombe dans le stéréotype.

L'assemblage Juif/Israélien renvoie à une étrangeté, un éloignement. Le Juif/Israélien c'est l'autre étranger. Sans compter la projection sur une scène israélo-palestinienne qui viendrait identifier le Juif en place de l'ennemi dans un conflit hypothétique. L'intérêt du processus est la prise de conscience que ce qui a l'air de n'être que l'utilisation d'un simple éponyme s'avère être une posture stigmatisante à part entière.

L'autre stéréotype qui consiste à considérer l'autre sans la multiplicité des facettes qui le constitue est mis en avant dans un deuxième temps.

En effet chacun va avoir tendance à simplifier l'autre par une étiquette restrictive voire souvent péjorative. La présentation des multiples possibilités de déclinaisons identitaires par chacun vient bousculer les idées reçues, mais aussi oblige les uns et les autres à mieux comprendre les multiples origines et à entrer plus avant dans les nuances et les complexités des mouvements de l'Histoire et des histoires particulières. Incarné par ces nuances, l'autre n'est plus un bloc infaillible ferme auquel il faut se confronter, mais un être vivant avec qui il est possible de partager son histoire.

Formation et accompagnement des intervenants du programme

La formation des médiateurs est menée par Joëlle Bordet et Judith Cohen-Solal. Les médiateurs qui se rendent dans les classes de collège suivent une formation en deux temps. Une première formation nationale de deux jours et ensuite une « journée d'adaptation » régionale.

Les médiateurs sont recrutés par les deux associations, UEJF et Clubs Convergences, à travers leurs réseaux respectifs et sont contactés ensuite par la coordinatrice de la formation Coexist qui met en place les détails techniques et réinterroge les motivations de chacun en précisant le contexte de la formation et des interventions.

La formation nationale

■ Programme

- présentation générale ;
- présentation des participants ;
- présentation pédagogique ;
- ouverture du module ;
- soirée ;
- témoignage de l'enseignant médiateur ;
- suite du module – débat ;
- intervention de Joëlle Bordet ;
- sketches ;
- conclusion.

■ Analyse – Pédagogie de la formation

L'objectif de la formation est de préparer les médiateurs aux interventions, sachant qu'ils interviendront par deux et qu'ils se rencontrent lors de cette formation, il s'agit donc d'apprendre à transmettre le module, à connaître les autres médiateurs et à intervenir en binôme.

Le module Coexist est un instrument pour les médiateurs qui ont comme rôle d'accompagner les élèves dans un processus. Il est important que les médiateurs puissent vivre eux-mêmes ce processus. C'est pourquoi la formation consiste dans un premier temps en une prise de conscience, pour soi-même, des stéréotypes et des préjugés, ensuite, dans la plupart des cas, à la première rencontre réelle avec des gens d'origines différentes et enfin dans l'acquisition des outils qui permettent de tenir et de mener à bien la conduite du module.

■ Prise de conscience des préjugés et stéréotypes

La formation est conçue comme un module détaillé et didactique qui se déroule sur deux jours au lieu de deux heures. Durant ce temps, les médiateurs qui ne connaissaient pas le module auparavant vont se trouver confrontés eux-mêmes aux questions soulevées par le module. La présentation des associations est incarnée par les présidents des associations qui expliquent la genèse du projet, ainsi que les actions de leurs associations. Un ou deux représentants du FASILD expliquent l'investissement dans le projet ainsi que l'action du FASILD. C'est une manière de donner tous les renseignements parmi lesquels les médiateurs auront à puiser pour faire leur présentation quand ils seront devant la classe.

Ils se présentent ensuite les uns aux autres, et après ce tour de table nous distribuons la liste des mots. Il est important de préciser qu'ils doivent jouer le jeu entièrement. Dans le même temps, de nombreuses indications sont transmises sur la manière de procéder dans les classes. La possibilité de prendre exemple sur ce qui se passe pour eux à ce moment-là, donne un ancrage pratique aux enseignements théoriques. Le fait de vivre l'expérience et d'en faire une analyse didactique permet d'intégrer les données de manière beaucoup plus forte et plus durable. Quand les médiateurs seront dans la classe, ils auront la possibilité de réagir au bon moment dans la mesure où la situation en place les renvoie à un vécu et à une palette de réactions, expérimentées ou intégrées, de manière claire. De cette façon, par exemple, les difficultés possibles qu'un médiateur peut rencontrer dans la classe ne représentent pas une liste de cas répertoriés, mais évoquent pour lui des situations concrètes qui renvoient à des situations vécues. De plus cette expérience est partagée avec l'autre médiateur. Ce qui instaure une complicité et une base de références communes indispensables à la bonne tenue du module.

Ce mode de pédagogie répond à plusieurs exigences que nous venons de citer, mais aussi à un paramètre incontournable celui du temps. Le facteur temps est à considérer aussi bien pour la formation des médiateurs que pour le déroulement du module. Il s'agit de préparer d'une part des « équipes/binômes » de médiateurs en un temps imparti répondant à des exigences du bénévolat, c'est-à-dire de disponibilité et de concordance des emplois du temps ainsi qu'à des facteurs matériels tels que le coût de la formation, l'enveloppe budgétaire globale...

Par ailleurs le dispositif scolaire rend difficile, voire impossible, des modules de plus longue durée ou intervenant de manière répétée au cours de l'année. Il faut donc trouver la meilleure manière d'avoir un impact réel et durable, autant que faire se peut, dans un temps de préparation et de mise en place relativement limité. C'est la pertinence, la force et l'intensité du moment de formation qui va se répéter durant le temps du module en classe qui vient pallier la question du temps mesuré.

Néanmoins la durée du séminaire de formation ne peut être plus condensée :

- Les échanges avec les médiateurs déjà en place, ainsi qu'avec les professeurs qui viennent témoigner de l'expérience Coexist pour leur classe, instillent un angle concret dans le processus de formation où « le collègue », « la classe », « les élèves » pourraient avoir un aspect quelque peu virtuel, alors que les témoignages, analyses et commentaires des intervenants les rendent tout à fait réels.
- Les moments informels prennent ici toute leur importance. Répartis en deux catégories, l'informel organisé et l'informel libre et spontané.
 - L'informel organiséLes participants sont sollicités pour préparer des sketches/saynètes organisés en sous-groupes. Les thèmes des saynètes sont choisis parmi ceux soulevés pendant les discussions des

sous-groupes autour de l'association des mots. En général ce sont les concepts autour desquels les discussions les plus animées se sont déroulées qui vont se mettre en scène.

C'est alors l'occasion de prendre avec distance et dérision des traits qui ont fait l'objet de contradictions, voire de confrontations. Le fait d'être dans la créativité ensemble prolonge l'exercice du dessin et permet, de plus, de considérer les positions exacerbées des uns et des autres avec dérision et humour. La mise en scène commune opère déjà un pas vers une position didactique et une posture de transmission. Il s'agit de rendre palpable pour un public à venir une problématique, mais aussi de traduire un vécu, donc de chercher la meilleure manière de le conceptualiser pour un autre. Le jeu d'acteur, la possibilité que donne l'humour et le fait de « jouer un rôle » permettent une distance et une compréhension déjà plus cognitive tout en gardant la part d'affect mais cette fois-ci de telle sorte qu'elle puisse être partagée avec ses « compagnons » de sous-groupe et avec tout le groupe en formation.

Les précisions, quant à un personnage ou un autre à jouer, vont permettre aux uns et aux autres de se rapprocher, de mieux se connaître et d'appréhender les complexités d'un « autre ». Ici chacun entend qu'il avait jusque-là véhiculé préjugés et stéréotypes à l'encontre des « autres », ceux qui ne sont pas de « son » clan.

Cette découverte de l'univers de l'autre, y compris des traits caricaturaux qui font l'objet d'un regard critique aussi bien des uns et des autres, s'opère à travers la mise en scène. Ce temps de rencontre est donc ludique et profond à la fois. D'autant plus que souvent les uns vont se « lancer » à jouer les personnages « des autres ».

Cette préparation fera ensuite l'objet d'une représentation au cours de la soirée. Chaque sous-groupe présente son travail et propose concrètement une réalisation commune qui se donne à voir, où se croisent les uns et les autres dans une identification de « groupe » dépassant les frontières du « clan » d'origine, composé « d'identités particulières et différentes » en mesure de vivre ensemble.

- La seconde catégorie de temps informel s'instaure au moment des pauses, des repas ou encore des fins de soirée. Dans les espaces informels ou dans les salles mêmes des groupes, des discussions à bâtons rompus vont voir le jour de manière aléatoire, laissant pointer des affinités ou des dissensions selon la direction dans laquelle les uns ou les autres décident de s'engager.

D'autres activités plus facultatives sont proposées dans le même sens :

- Le visionnage d'un DVD d'humoristes connus qui mettent en jeu des références communes aux uns et aux autres. La personnalité qui semble s'y prêter le mieux est certainement Gad Elmaleh, mais aussi Smaïn, Jamel Debbouze ou encore Élie Semoun.
- Des jeux de société, qui n'ont rien à voir avec le sujet, tels que le Pictionary, le Loup Garou...

Ces moments rassemblent les uns et les autres non pas sur les différences ou les antagonismes comme cela peut être le cas pour les sous-groupes de discussion ou les points de débats, mais au contraire sur un champ de références, vécues et lexicales, communes.

■ L'exposé théorique/les connaissances

Si le module de Coexist n'est pas un cours sur la bonne conduite à tenir contre le racisme et l'antisémitisme, ni sur la définition des stéréotypes et des préjugés, il n'en reste pas moins que certaines données et définitions doivent être connues des médiateurs. C'est pourquoi le champ de la connaissance va être abordé à différentes reprises pendant le séminaire de formation des médiateurs.

- Les médiateurs reçoivent un livret contenant des textes de base sur la question des stéréotypes

ainsi qu'un lexique des termes communément employés autour des questions principalement évoquées et enfin une bibliographie.

- Au cours des différentes sessions du séminaire, des mises au point concernant un sujet ou l'autre sont faites, injectant des connaissances théoriques au moment où le besoin se fait sentir. Cette mise au point est faite généralement par les formatrices, mais elle peut tout à fait être énoncée par les participants dans un domaine de connaissances ou de compétences qui leur est propre.
- La question de la mise en place des stéréotypes et des préjugés est traitée dans un exposé théorique qui permet d'éclaircir les concepts et de les inscrire dans un contexte sociologique, historique et psychologique. Cet exposé resitue aussi la démarche de Coexist dans un champ de référence plus large.

On l'aura compris, les points évoqués pendant le débat font l'objet de discussions entre les médiateurs, à un niveau plus élaboré et plus approfondi qu'avec des élèves de 4^e et 3^e. C'est l'occasion dans la formation de mettre en jeu pour chacun, des postures et des certitudes généralistes qui relèvent du stéréotype. C'est un moment crucial de la formation, car si jusque-là il est possible, malgré tout, de rester dans une forme de consensus ou de discours « politically correct », cette étape-là entraîne chacun à interroger le lieu de ses certitudes et de ses affirmations.

En effet, plus encore que les élèves, les médiateurs ont un bagage culturel et des connaissances qui leur permettent, s'ils veulent, de freiner le processus de prise de conscience et de se défaire en utilisant des formules étayées ou des lieux communs illustrés, s'habillant d'une posture pseudopragmatique.

C'est à ce moment de la formation que les formateurs sollicitent avec tact, mais fermement, l'authenticité de chacun pour se positionner en tant que sujet utilisant le « je » et non pas un « nous » ou « on » généraliste. Sont écartées, de même, les généralités qui énoncent des évidences ou des hypothèses par un questionnement « naïf » qui vient réinterroger les « évidences ». Par exemple quand Yasmine dit : « Je suis arabe donc musulmane. » Il suffit de lui demander quelle est l'évidence du « donc » pour elle. Ou encore quand David énonce une phrase telle que « chez nous, les Juifs, il est important de... », on viendra interroger « de quels Juifs exactement tu parles, les ashkénazes, les séfarades, les religieux, les non-religieux... ? » Ou encore quand Marie dit : « Historiquement l'identité des immigrés... » Le formateur interrogera « de quels immigrés », parle-t-elle exactement et sollicitera un récit qui se réfère à l'Histoire mais aussi à son « histoire ». « Mais pour toi, par exemple qu'est-ce que cela représente ? » ou encore « Mais toi, qu'en penses-tu ? »

■ Conclusion

La conclusion permet à chacun d'évaluer la démarche et sa possibilité de contribution comme médiateur du module Coexist, ainsi que l'effort concret que cela représente. Les médiateurs sont bénévoles et il est primordial que l'apport personnel et professionnel que représentent la formation, la préparation et la réalisation du module soit perceptible et alimente la motivation de chacun.

Les formateurs mettent l'accent sur les outils acquis par les médiateurs pendant cette formation, font une synthèse des différents temps du module et passent en revue les outils pédagogiques mis à la disposition des médiateurs. Les questions de dynamique du groupe sont évoquées et prennent appui sur des exemples de la manière dont elle s'est déroulée et a été gérée durant le séminaire de formation. L'attention est particulièrement portée sur les points sensibles ainsi que la relation avec les professeurs, les élèves et surtout l'importance du cadre.

Enfin, les règles de fonctionnement sont clairement posées. Le médiateur doit comprendre que le programme dépend du sérieux qu'il lui confère. Si pour une raison ou une autre, hors cas de force majeure, il venait à ne pas se présenter aussi bien lors de la rencontre préalable avec les professeurs que le jour du module, il ne pourra pas continuer à être médiateur. Les médiateurs réitèrent, ou non, à ce moment-là leur intérêt et leur engagement pour le programme.

La journée d'adaptation

Suite au séminaire de formation, qui dure deux jours, se déroule la troisième journée appelée « journée d'adaptation », un mois plus tard environ.

Cette journée se passe en deux temps. Le premier temps est celui d'un *feed-back* du séminaire précédent autour des questions : « Quelles sont aujourd'hui vos impressions ? », « Avez-vous eu l'impression que votre perception des stéréotypes et des préjugés dans votre quotidien est différente, suite au séminaire de formation ? »

En effet, les futurs médiateurs ont pu mettre à l'épreuve le processus du module Coexist et ses implications dans leur vie quotidienne et sur leur entourage. Le fait d'en rendre compte en groupes les pousse à constater que les autres participants ont vécu une expérience assez proche pour la plupart et que le programme peut donner les moyens d'atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé.

Dans un deuxième temps les formateurs vont annoncer les binômes de médiateurs qui préparent ensuite ensemble une présentation possible. Suite à la préparation, chaque binôme va être mis en situation, durant 15-20 minutes environ, de mener le module. Les autres participants se mettent en position d'élèves, les formateurs aussi.

Après la présentation de chacun et la mise en train de la première étape, des indications seront données par les formateurs qui désignent les points à préciser ou à améliorer. Les participants peuvent aussi faire les observations qui leur paraissent pertinentes. Les deux mêmes médiateurs reprennent leur présentation et les formateurs proposent un point de discussion autour duquel il va leur falloir mener un débat d'une quinzaine de minutes.

Après cette mise en situation, les médiateurs prennent conscience de certaines de leurs lacunes qu'ils pourront s'employer à combler d'ici leur intervention, ainsi que de la complémentarité possible entre eux et de l'importance des indications qui pourront leur être données. De plus, ils entendent la nécessité d'un temps de préparation en binôme.

Cette deuxième étape de formation met les médiateurs en position de transmission alors que le premier séminaire leur apporte, certes toutes les bases nécessaires, mais se caractérise pour eux aussi par le vécu d'une expérience nouvelle et marquante qui les situe autant comme protagonistes que comme médiateurs-accompagnateurs d'un processus pour d'autres.

Ils comprennent à ce moment-là qu'une partie importante de leur rôle dans le module est de témoigner, par leur présence en binôme et le travail de préparation qui leur donne une compétence commune, d'une expérience conjointe possible qui va se répéter déjà au moment du module, pour les élèves de la classe.

Une pédagogie inscrite dans les dynamiques des établissements scolaires

Dès le début du programme Coexist, les présidents de l'UEJF et des Clubs Convergences ont souhaité que les jeunes adultes impliqués dans le programme Coexist interviennent dans les collèges et les lycées, lieu de vie et d'apprentissage pour les adolescents. Pouvoir mettre au travail ces représentations, les stéréotypes à l'œuvre dans leur vie quotidienne au sein de l'école, a été identifié comme un enjeu important. Les démarches menées par les représentants du FASILD et des associations concernées auprès du ministère de l'Éducation nationale ont été alors positives. L'accueil de ce projet a été très favorable et a permis de prendre des contacts officiels avec les inspections académiques. Ainsi, l'inspection académique de la Seine-Saint-Denis a été une des premières concernées. Le travail avec l'inspecteur d'Académie en direct et avec le responsable de la vie scolaire a alors permis d'engager un travail dans plusieurs collèges à Aulnay, à Stains, à Bondy. Depuis, le travail d'intervention du programme Coexist s'est développé.

Mise en place d'un protocole

Après plusieurs interventions auprès des établissements scolaires, nous avons mis en place un protocole : dans un premier temps, les coordonnateurs du programme prennent contact avec l'inspection académique et établissent avec elle la façon dont doit se présenter la proposition de l'intervention du programme Coexist aux chefs d'établissements scolaires. Aujourd'hui, selon les inspections académiques, les démarches sont différentes : en Seine-Saint-Denis, l'autorisation est donnée de prendre contact directement avec les chefs d'établissement ; en Seine-et-Marne, les responsables de la vie scolaire indiquent les établissements à contacter. Dans tous les cas, le programme Coexist est légitimé et introduit par les responsables de l'inspection académique.

En référence aux choix menés, les responsables des établissements scolaires sont invités à une réunion collective. Le programme Coexist est alors présenté par les formatrices et les coordinatrices du programme (aujourd'hui ce sont toutes des femmes). Un débat s'instaure alors sur les objectifs du travail, sur les choix pédagogiques, sur la méthode mise en œuvre. Ce travail réalisé précédemment permet aujourd'hui de mieux présenter cette démarche et les conditions de sa mise en place. La présence à ces réunions de chefs d'établissement, d'enseignants ayant déjà participé au programme Coexist, favorise cette appropriation collective et autorise les nouveaux venus à exprimer les questions qui les inquiètent. Certains établissements scolaires ont déjà mis en place de nombreux partenariats et sont très intéressés par ce projet ; d'autres, au contraire, initient de nouvelles formes d'ouverture de leur établissement. Toutes les personnes invitées affirment leur intérêt pour le thème abordé ; parfois il a déjà été travaillé par d'autres approches. Il est cependant nécessaire souvent de les rassurer

sur l'effet de la démarche, sur les relations entre les élèves et au sein du collège. Le témoignage d'anciens invitants est alors très important pour mesurer à la fois le mouvement provoqué par cette intervention et ses limites.

Les règles de travail entre les représentants de l'établissement scolaire et les jeunes intervenants de Coexist sont précisées ; il est convenu que si des enseignants sont présents lors de la réalisation du module pédagogique, ils ont un rôle de facilitateur, mais ils ne sont pas intervenants. Le mode de présence s'est avéré très pertinent, car il a permis parfois aux enseignants de poursuivre la démarche, en reprenant autrement les interrogations posées (cf. le texte de M. Gicquel, professeur d'histoire-géographie au collège Pablo-Neruda de Stains, p. 48). De même, une règle de confidentialité est dite aux élèves ; les prises de position des uns et des autres doivent être respectées, et mises en discussion, mais elles n'ont pas à être connues à l'extérieur de ce temps d'échange. Enfin, les intervenants du programme Coexist respectent le temps imparti à leur intervention et visent à ne pas déranger le fonctionnement habituel de l'établissement scolaire. Ces mêmes règles sont présentées et discutées lors des séances de formation. Le témoignage d'accueillants de l'Éducation nationale pendant les formations s'est avéré très positif et a facilité l'intégration par les jeunes de leur rôle et de leur responsabilité dans le cadre du programme Coexist.

Après cette réunion collective, la coordinatrice du programme reprend contact avec chaque chef d'établissement et se rend sur place pour présenter davantage le programme avec les deux futurs intervenants du programme Coexist. Ceci est très important pour que chacun s'approprie le cadre de l'intervention et pour lever les malentendus. Le plus souvent l'accueil est très cordial et permet de rassurer aussi les intervenants de Coexist sur l'intervention ; ils peuvent alors commencer à la concevoir concrètement. Ils sont parfois surpris de la réalité urbaine de la banlieue, de la vitalité des élèves, de leur curiosité. Pour beaucoup de jeunes de l'UEJF, il s'agit là de leur première rencontre avec ces jeunes et avec leur réalité quotidienne. Quant aux jeunes des Clubs Convergences, dont la plupart ont vécu dans ces quartiers et y ont fait leur scolarité, ils sont souvent émus d'être accueillants pour ces jeunes de l'UEJF. Au-delà de la formation, l'expérience concrète des transports, des écoles, du cadre urbain, leur permet aussi de transformer leurs représentations initiales. L'accueil des intervenants, le jour même de leur rencontre avec les élèves, devient alors plus facile. Les échanges menés précédemment permettent à chacun de tenir son rôle.

À l'issue de l'ensemble des interventions dans les établissements scolaires, nous menons alors un bilan collectif ; la présence des responsables de l'inspection académique s'est avérée plusieurs fois positive et a renforcé la légitimité des démarches produites. Le bilan a permis aussi de préciser le protocole exposé ici et de mieux définir les conditions d'accueil du module pédagogique.

Un travail d'intervention a été aussi mené dans des établissements scolaires privés de la communauté juive. La problématique de l'intervention s'est avérée différente ; la peur est un facteur dominant. Aujourd'hui, de nouvelles élaborations pédagogiques sont en cours pour répondre à ce contexte d'intervention par les jeunes impliqués dans le programme Coexist.

Les textes de Guillaume Gicquel, professeur d'histoire-géographie au collège Pablo-Neruda à Stains, et de Martine Faure, principale adjointe au collège Les Maillettes à Cramayel, sont significatifs de cet intérêt porté par les responsables de l'Éducation nationale.

Analyse de séquences Coexist dans les collèges

■ Observation d'une intervention dans un collège du XIV^e à Paris

Cette observation a été effectuée par Judith Cohen-Solal et Orly Lugassy. La rencontre se passe dans le collège Jean-Moulin dans le XIV^e arrondissement à Paris.

Le binôme de médiateurs qui intervient est constitué d'un étudiant de l'UEJF et d'un étudiant de SOS Racisme, Jonathan Hayoun et Hadrien Lenoir. L'intervention dure deux heures et se déroule dans une classe de 4^e, aux heures des cours de français et d'histoire-géographie. C'est la principale du collège qui vient nous accueillir. Avenante, elle a déjà reçu Coexist les années précédentes et a renouvelé sa demande en 2008 pour plusieurs interventions.

Dans la classe, c'est le professeur de français qui nous reçoit. Un peu inquiet, il ne perçoit pas exactement la nature de son rôle, bien que pendant la rencontre de préparation, la chargée de mission et les médiateurs lui aient précisé qu'il n'aurait pas à intervenir mais que sa présence était indispensable afin de garantir le cadre. Le professeur s'assoit au fond de la classe. La classe est composée d'élèves de différentes origines.

Lors de l'introduction, nous remarquons que ce qui attire l'attention des élèves, est le cadre invitant, l'école, beaucoup plus que les financiers ou l'histoire du module. Dans un premier temps les élèves sont méfiants et ont une certaine appréhension à suivre la première consigne qui est celle d'associer librement les termes que leur inspirent les mots listés sur les feuilles distribuées. Certains mots leur sont étrangers, plus particulièrement celui de génocide. Le professeur précise que ce n'est pas au programme de l'année. Les médiateurs rappellent à plusieurs reprises que ce n'est pas un exercice noté, qu'ils ne seront jugés ni par les médiateurs, ni par les professeurs. Ce qui semble les rassurer.

La classe est ensuite répartie en sous-groupes, ainsi les mots et leurs termes associés sont mis au débat. Les débats sont animés, au point que le professeur, qui a du mal à comprendre ce qu'il perçoit comme une agitation, intervient à quelques reprises pour calmer le jeu. Les médiateurs qui circulent dans les différents groupes facilitent l'expression pour certains, donnent des explications si besoin est, ou des points de connaissances, et pointent les contradictions. Les élèves se prennent au jeu. On s'aperçoit qu'ils y prennent goût car de plus en plus de mots et de concepts sont pris à partie.

Quand les médiateurs posent les feuilles bristol et les feutres en expliquant qu'il s'agit de constituer un dessin commun à base des mots et des débats qui les ont accompagnés, les élèves n'opposent aucune résistance et se prêtent avec entrain à l'exercice.

Quand les médiateurs demandent aux élèves de pousser les tables afin de s'asseoir en rond, les élèves paraissent intrigués et ravis. Pour eux, cette expérience est l'occasion de se tenir dans le cadre de la classe mais dans un contexte différent. C'est aussi une autre manière de se rencontrer et de se connaître.

Les porte-parole des groupes se succèdent au tableau à côté de leurs dessins suspendus. Ils racontent les consensus et les dissensions. Ils expliquent les dessins. Le reste de la classe écoute, avec attention, en réagissant.

Les dessins permettent des discussions sur des mots qui n'avaient pas attiré l'attention des élèves dans un premier temps.

Par exemple, le mot « femme » suscite une déclaration suivie d'indignation.

– « Les femmes sont à la cuisine et c'est normal », affirme gaillardement un garçon.

– « Comment tu peux dire ça », rétorque une jeune fille.

– « C'est ce qu'elles savent faire », conclut un troisième.

Les médiateurs se retournent vers la classe : « Est-ce que tout le monde est d'accord avec ce qui vient d'être dit ? »

Deux élèves chuchotent.

– « Et si vous le disiez à haute voix ? »

La jeune fille se lance timidement : « Mais ça ne veut rien dire, il y a beaucoup de femmes qui travaillent et qui font tout. »

Le médiateur reprend la parole : « En effet, aujourd'hui les femmes ont accès à tous les métiers. Elles ne sont plus cantonnées aux travaux ménagers et à la cuisine. Depuis 1944, elles ont acquis le droit de vote. »

Un élève dit alors : « C'est vrai remarque, il y a même des femmes ministres, regarde Rachida Dati. »

Le médiateur revient vers le premier élève : « Qu'en penses-tu finalement ? »

– « Ouais, ouais d'accord. » Il ne va pas plus loin, on le sent interpellé et absorbé dans une réflexion interne.

Les médiateurs en profitent pour lancer le point de débat suivant.

– « Vous avez repris tout à l'heure l'association "les homos, il faut les brûler". »

Un élève dit : « Oui, j'aime pas les homos. »

Un autre : « Ça me dégoûte. »

Un troisième ajoute : « Les filles ne me dégoûtent pas, mais les hommes oui. »

Ces propos retiennent l'attention de la majorité de la classe. Les médiateurs laissent fuser les phrases assassines dans un premier temps.

Un élève s'insurge : « Pas les brûler quand même, c'est trop grave, mais les enfermer oui. »

Le médiateur interroge : « Les brûler, les enfermer, mais pour quels motifs ? »

Deux élèves osent alors dire : « Ben oui, chacun peut faire ce qu'il veut, ça ne nous regarde pas, ça n'a rien de dégoûtant. »

Le médiateur dit, en se tournant vers le premier élève qui souhaitait tuer les homos : « Est-ce que tu connais des homosexuels ? »

Il répond : « Non. »

Un élève dit : « Ça se trouve que tu en connais mais tu ne le sais même pas ! »

L'élève semble ébranlé.

Il dit : « Oui, bon, les brûler c'est exagéré mais quand même ils sont dangereux. »

Le médiateur demande : « Tu te sens menacé ? »

L'élève répond : « Je ne sais pas, oui, enfin non ! »

Le médiateur explique alors l'homophobie, la loi et pointe les expressions homophobes qui ont été utilisées. Il parle de lois et de sanctions à l'égard de certains propos publics. Il met l'accent sur le lien « apparemment » ténu qui peut se consolider verbalement et par la parole banalisée et répétée, qui finit par autoriser l'acte.

Un problème technique n'ayant pas permis le visionnage du sketch habituellement projeté à la fin du module, les médiateurs concluent en faisant une synthèse des différentes interventions et des nouvelles acquisitions.

Les élèves auraient bien continué malgré la sonnerie. Ici et là, ils expriment leur contentement et leur questionnement. Plusieurs d'entre eux se rapprochent des médiateurs pour exprimer leurs sensations. La professeure les rejoint.

Au milieu du débat, elle était intervenue, les propos exprimés par les élèves lui paraissaient insoutenables. Elle avait alors interpellé les élèves sur un ton quelque peu moralisateur, s'indignant des positions de l'un ou de l'autre. Un des deux médiateurs était venu alors discrètement s'entretenir avec elle, tandis que le second médiateur reprenait la parole. Elle revient sur cet épisode.

Il est difficile pour l'enseignante d'entendre qu'elle n'est pas jugée au travers des prises de position de ses élèves ou d'absence de savoir de leur part. Néanmoins, elle a laissé le processus se dérouler et à la fin du module elle s'en explique. Elle a aussi constaté que les élèves ont été intéressés et concernés. Elle se propose de reprendre certains sujets lors de son cours constatant que le module a suscité de nombreuses questions. Elle dit en souriant: « Je n'aurais pas cru mais ça a l'air de marcher! »

■ Témoignages de médiateurs

Intervention par J. (UEJF) et S. (Clubs Convergences) dans un collège à Bondy (93), classe de 4^e, texte de J.

Voici quelques thèmes abordés avec les enfants après la séquence du collectage des mots et des dessins; ils ont été travaillés ainsi :

Homosexualité: la majorité pensait que ce n'était qu'une préférence;
trois ou quatre pensaient que c'était contre nature et « dégueulasse »;
un a dit qu'il faudrait les interdire.

Je lui ai alors demandé s'il fallait mettre une loi pour cela parce que c'était le seul moyen. Or, une loi n'est-elle pas là pour éviter que certaines personnes fassent du mal aux autres? Il a répondu que si. Je lui ai demandé s'il pensait que les homosexuels faisaient du mal aux gens... flottement... « Non mais oui! À moi quand j'en croise un, après ça me gâche ma journée. » Je sentais bien qu'il avait compris, mais que pourtant il ne pouvait pas se contredire devant ses amis. Nous sommes passés à un autre sujet.

Français: « on se définit toujours par rapport à nos origines »;
« on a la nationalité, la culture ça on ne sait pas ».

Nous leur avons alors dit que rien que le fait de savoir parler la langue, avoir été à l'école française... tout ça c'est la culture française! Ils ont fini par dire c'est vrai. « Après tout, quand on va à l'étranger on nous considère comme des Français et pas comme des Algériens ou Turcs ou... donc ce n'est pas faux. » Je leur ai demandé si finalement ils n'avaient pas le réflexe de se définir comme français parce qu'à travers les médias ou les idées qui courent ou je ne sais pas, quelque part toutes ces choses les désignent comme français mais pas vraiment français? Ils ont dit oui. Je leur ai alors conseillé de ne pas coller aux étiquettes qu'on leur collait. C'est aussi à eux de définir ce qu'est la France car après tout c'est la population qui définit et qui fait vivre et construit le pays! Et c'est eux aussi cette population! Ils ont aussi dit que dans leur imaginaire les Français c'est les bourgeois...

Juifs: « piston, pouvoir, tous à la TV, crevards, fouteurs de merde... »

Dans un groupe, l'expression « fouteur de merde » a été utilisée, donc je leur ai demandé pourquoi ils disaient ça. Ils ont vaguement répondu. Je leur ai demandé s'ils pensaient que moi ou leur camarade (une fille juive du groupe) étions des « fouteuses de merde ». Ils ont répondu que non, mais que nous c'était différent. J'ai demandé à la fille ce que ça lui faisait d'entendre des choses comme ça pour que les autres se rendent compte par eux-mêmes de la portée de leurs mots. Mais elle n'a pas réussi à parler, et en poussant un peu ma question, la fille s'est mise à pleurer. Les autres se sont sentis gênés et ont pas mal discuté sur ça entre eux, puis avec S., moi je suis sortie rejoindre la petite qui était partie pleurer dehors. Elle m'a confié qu'elle avait quand même souvent droit à des réflexions.

Les enfants ont après dit que les « fouteurs de merde » étaient ceux qui sont en Israël..., qui font la guerre pour prendre la terre..., ceux d'avant. Bref, on est revenu à quelque chose de beaucoup plus mesuré !

Pour ce qui est de « crevard », ça venait d'une expérience vécue où un Juif n'avait pas voulu lui donner une clope. Ça s'est réglé assez facilement.

Conclusion : J'ai trouvé les enfants super sympas et attachants ! Nous nous sommes très bien entendus. D'autre part, ce fut un bon binôme. J'ai été surprise par le manque de vocabulaire énorme chez les élèves ! J'ai eu l'impression que certains manques de vocabulaire étaient à l'origine de certaines paroles simplistes et qui reflétaient des préjugés comme s'ils ne pouvaient pas exprimer ce qu'ils voulaient dire de façon plus modérée. Plusieurs fois, en leur donnant le mot qu'ils cherchaient, on sentait que ça évitait que ça dérape. Bon, je ne sais pas ce que ça vaut de dire ça, mais en tout cas c'est comme ça que je l'ai ressenti.

Voilà je crois que c'est tout.

En tout cas ce fut un immense plaisir ! »

Intervention de G. (UEJF) et C. (SOS Racisme) dans un collège à Vaulx-en-Velin (69), classe de 5^e, texte des deux médiateurs

Bonjour Auriane,

Comme promis, je t'envoie quelques mots sur les interventions d'aujourd'hui.

Nous avons globalement été bien accueillies. Il semble que les élèves de 5^e soient un petit peu jeunes pour aborder les sujets en profondeur, pour s'exprimer pleinement, pour mesurer l'intérêt que peut avoir l'intervention. Tout s'est bien passé avec G..., je trouve qu'on se complète bien.

Certains élèves des deux classes ne connaissent pas le sens du mot « génocide », il leur est donc difficile d'élaborer une réflexion autour de ce thème. Les génocides ne sont traités qu'en classe de 4^e donc on ne peut pas leur en vouloir. À part ce mot, les autres sont adaptés à la réflexion que nous souhaitons faire émerger autour des stéréotypes. L'opposition homme/femme est bien présente et marquée chez les élèves. Le mot « immigré » continue à faire réagir mais en analogie avec les sans-papiers, c'est ce qui est souvent revenu. Le mot « turc » est souvent associé au « kebab » ou à « musulman » ce qui nous a permis de refaire le point sur la différence entre religion et nationalité, sur le fait que tous les Turcs ne mangent pas de kebab...

Le matériel est approprié et suffisant. L'école nous a juste fourni un feutre Velléda pour le tableau. Nous avons tenu à changer la disposition de la salle que nous avons préféré en U puis en groupes pour favoriser l'échange et rappeler que nous ne faisons pas un cours et que c'est plutôt un temps d'échange. Nous avons tenté d'assouplir le cadre mais nous avons pu instaurer des limites pour que chaque élève ait des espaces de parole.

J'ai vraiment apprécié faire ces deux interventions, j'ai apprécié débattre, écouter, transmettre.

J'ai beaucoup appris. J'espère que nous leur avons, nous aussi, appris et apporté.

Première intervention : classe de 5^e A

En première heure, la prof était absente, donc un surveillant a assuré une présence. C'est une classe bruyante mais qui s'exprime et a des choses à dire. Ils se sont volontiers prêtés au jeu, ont eu des réactions excessives mais pas si surprenantes que ça. Il semble qu'une femme est pour eux forcément violée et battue par son mari, un Juif est forcément radin et avec un long nez. Autant dire qu'on a sauté sur l'occasion pour rebondir là-dessus.

En deuxième heure, leur enseignante de français a pris la relève. Elle a vraiment participé sans monopoliser la parole, nous a été d'une grande aide. Il me paraît important pour la suite que l'enseignante s'implique pour montrer qu'elle adhère au projet.

Nous avons fini l'intervention dans les temps, sans nous presser.

Deuxième intervention : classe de 5^e B

C'était une classe beaucoup plus calme. Par contre, ils ont complètement verrouillé leur discours, se refusaient souvent à écrire ou dire ce qu'ils pensaient vraiment. Il a été difficile de les faire débattre. Ils se sont sentis gênés d'être confrontés à certains tabous comme l'homosexualité ou la sexualité, ce qui s'est bien sûr traduit par beaucoup de ricanements et de sourires en coin. Ils ont eu du mal tout d'abord avec les associations d'idées, puis par la suite avec les dessins. Je pense qu'ils s'interdisaient certaines choses. Pendant les deux heures, le prof d'histoire-géo était présent. Lui aussi nous a bien aidés et soutenues. Il a pu prendre la parole pour des compléments d'information, a parfois ouvert le débat. Il nous a dit vouloir continuer cette action et s'en servir dans ses prochains cours.

Là aussi, nous avons pu terminer à temps, avec même quelques minutes d'avance.

Intervention de S. (UEJF) et de M. (Clubs Convergences) dans un collège à Aubervilliers (93), classe de 3^e, texte de S.

J'ai suivi la formation Coexist en mars dernier et aujourd'hui a eu lieu ma première intervention. Mon binôme est Malika, qui représente l'ancienne association Convergence, c'est sa dixième intervention, elle me met donc en confiance et c'est là un très bon point.

On rencontre la professeure dès mon arrivée, elle nous affirme que les élèves sont plutôt soudés, environ une vingtaine, parmi lesquels huit d'entre eux ont déjà participé à un travail sur le racisme...

On s'installe, la classe arrive, ils ont l'air un peu agités mais nous accueillent avec enthousiasme !

Pour la présentation, on réussit à tout placer, c'est-à-dire les financements, le fait que ce soit à la demande du collège... Et surtout, ce qui les inquiétait, à savoir que ce n'est pas un travail noté et ramassé.

On leur distribue les feuilles, la disposition des chaises fait qu'ils sont tous très proches, ce qui était peut-être une erreur (on aurait mieux fait d'être en rond), vu qu'ils s'agitaient, ne travaillaient pas du tout seuls, la prof a dû intervenir quelquefois pour calmer un peu l'ensemble. On repère vite les deux-trois élèves un peu provocateurs, on essaie de les canaliser un peu en les séparant. Le travail en petits groupes se passe plutôt bien, avec, quand même, pas mal d'agitation, on voit un peu quels sont les mots qui les font réagir, ils comprennent bien l'exercice.

Par contre, vers la fin de la séance en petits groupes, les élèves sont carrément dissipés. Il faut élever la voix... Chaque dessin est présenté, on choisit de réagir sur les mots en même temps. Dans cette classe, le premier thème qui arrive est celui de l'identité française. Pas mal d'entre eux ne « se sentaient » pas français, on leur demande pourquoi, on parle un peu de la définition du Français... L'un d'eux nous dit surtout que les autres le ramènent toujours à son origine donc il ne pouvait pas se sentir français, on pose quelques questions comme « qui est né en France ? », « qui a la carte d'identité française ? », « qui a déjà été victime de racisme ? », la discussion fait qu'on arrive, avec nos expériences identitaires personnelles, à leur faire

comprendre qu'on peut être français « d'origine », ou qu'on peut se sentir d'appartenance à plusieurs cultures, mais surtout que eux pouvaient s'opposer à ceux qui ne les considéraient pas comme français.

L'agitation fait que les présentations sont bruyantes, les élèves ne s'écoutent pas parler, ils réagissent en petits comités... Les mots « homme » et « femme » font débat avec les quelques provocateurs qui veulent surtout faire réagir leurs camarades féminines... mais ils n'avaient pas l'air de penser réellement ce qu'ils affirmaient. Au contraire, un élève commence à dire qu'il pense que les Juifs sont communautaristes et solidaires entre eux en me regardant, on en vient à mes origines et j'ai compris qu'ils ne concevaient pas le fait d'être juif maghrébin, et là je suis frustrée puisque le bruit et le temps nous ont empêché d'approfondir la question. Puis ils avaient l'air ravi de voir le sketch de Gad Elmaleh... On résume ensuite le but du module, on parle de ce qui les avait le plus touchés, qu'on ne devrait pas être ramené à notre seule origine, comme le décrit Gad Elmaleh... Les élèves commencent à dire que c'était bien... quand l'un d'eux dit « mais quand même, vous ne ferez pas changer d'avis sur les homos... » Deux minutes avant la sonnerie de fin, s'installe la discussion sur les homosexuels (or ils n'avaient pas été si virulents sur les feuilles). Et là, naît ma seconde frustration : tous étaient d'accord pour dire que l'homosexualité était « contre nature », une « maladie mentale » ou encore qu'il fallait « les exterminer »... On a alors fait notre possible pour déconstruire ces idées par des questions, des faits historiques... ce qui est plus ou moins passé, à cause du bruit, de la sonnerie et de leur agitation.

Au final, je me suis sentie plutôt à l'aide dans la classe et surtout à l'aise pour répondre à des idées préconçues. Je suis tout de même un peu frustrée de ne pas avoir pu parler réellement des « Juifs » et des « homosexuels », deux thèmes sur lesquels je pense qu'ils étaient sincères alors que le débat « homme-femme » était plus de l'ordre de la provocation.

Témoignages et analyse des professionnels de l'Éducation nationale

A. Guillaume Gicquel, professeur d'histoire-géographie au collège Pablo-Neruda de Stains (93)

Le contexte

Je suis professeur d'histoire-géographie et d'éducation civique au collège Pablo-Neruda à Stains. Depuis six ans, j'enseigne en Seine-Saint-Denis. Un métier et des matières que j'ai choisis, tout comme le département. Stains est une commune de banlieue populaire. 36 000 habitants dont la moitié dans quelques cités. Mes élèves en sont parfois issus. Une autre part habite les pavillons près du collège. La plupart viennent des « résidences » comme on les appelle, un habitat privatif près des cités. Le collège est classé ZEP et PEP IV. Pour les non-initiés, il s'agit de classements établis sur des critères sociaux, de réussite mais aussi de personnel. Les établissements PEP IV connaissent d'importants mouvements d'enseignants. Ils n'ont pas toujours bonne réputation. Les sept cent cinquante élèves sont très majoritairement issus de l'immigration. 70% auront le brevet, la moitié rentre au lycée général et la plupart obtiennent une orientation dont on sait peu de choses. Certains sont absents, d'autres violents et tous ont une histoire qu'on apprend à comprendre. Le collège tangué parfois sous les coups mais il baigne toujours dans la même dynamique, près des jardins ouvriers. La plupart des enseignants pratiquent leur métier dans le souci d'ouvrir les jeunes à l'excellence, en enseignant et en éduquant. Les projets sont nombreux, modestes ou plus audacieux. Ils s'inscrivent dans une démarche de coopération et partenariats locaux avec les collectivités territoriales et le milieu associatif particulièrement vivace en Seine-Saint-Denis. Les partenariats de la Fondation 93, le studio-théâtre de la ville et le Festival de Saint-Denis pour les arts, les

services de coopération décentralisée pour un échange avec une classe marocaine, l'association des résistants pour un débat sur la démocratie, des projets citoyenneté-justice enrichissent le parcours de collégiens dont beaucoup participent à des clubs presse, cinéma, nature ou photographie.

C'est dans ce contexte que nous avons retenu la proposition de l'inspecteur vie scolaire de l'Académie sur l'avis de madame Rusch, la principale. Alors que la demande institutionnelle de commémoration se renforçait, le projet Coexist a aiguisé ma curiosité. Je demeurais cependant prudent. Dans un contexte où tous nos élèves sont prêts à admettre que le racisme est politiquement incorrect tout en proférant à longueur de récréation voire de cours des propos racistes, je ne voyais pas l'intérêt d'accueillir une structure chargée de déverser un énième sermon républicain répété à longueur d'année et dont les enseignants et la vie scolaire s'acquittent la plupart du temps. L'approche extérieure et ses acteurs associatifs correspondaient toutefois à la culture de l'établissement et laissaient espérer qu'on puisse aborder la question de l'antisémitisme autrement. Une première réunion eut lieu en juin. La méthode et les contenus m'ont séduit. L'approche pédagogique mettait au cœur les représentations des jeunes et promettait leur confrontation à la réalité *via* le regard des autres et des médiateurs. La place laissée aux émotions personnelles me semblait une réponse appropriée à une prise de conscience de l'altérité, sinon son respect.

Ces problématiques rejoignaient le champ de mes préoccupations d'alors. Professeur principal d'une classe d'élèves en grande difficulté scolarisés dans le dispositif Aide et Soutien, je me heurtais moi-même à leur altérité. Originaire de province, j'étais pour la première fois confronté aux enfants issus de l'émigration. Le projet d'échange avec le Maroc m'avait déjà révélé deux choses. Le fait de partager quelques jours le quotidien de mes élèves et de leurs familles a modifié en profondeur les projections que je pouvais avoir sur eux et leur culture ainsi que les leurs sur la mienne. Depuis, j'envisage alors l'orientation de mes élèves comme un projet total dans lequel l'activation des réseaux de chacun a une importance primordiale. De manière plus anecdotique, j'ai pu permettre à deux élèves de s'entretenir sur les différences famille/société française, alors qu'elles s'isolaient pour manger lors d'une sortie scolaire. Peu à peu, nous sommes convenus qu'il existait un dedans familial qu'il ne servait à rien de brusquer et un dehors social, dans la société où elles vivaient, auquel elles avaient le droit de s'adapter sans trahir les normes de la maison. Le déplacement au Maroc m'a, en retour, fait comprendre les décalages perçus par les élèves entre l'oasis qui nous accueillait et les standards de la vie stanoise. Et cette perception fut vive ! Changer de mode alimentaire, surveiller ses déplacements surtout quand on est une fille ont été, entre autres, à l'origine d'incompréhensions réciproques exprimées en privé sur le mode raciste. Tout a fini par s'arranger. Plus fidèle que jamais à mes convictions multiculturelles, je cherchais néanmoins d'autres moyens de l'intégrer dans mon enseignement. Alors, vraiment, le projet Coexist dans sa configuration tombait à point nommé.

Une première intervention

À la rentrée suivante, Aude Lecat relançait le collège. Le projet était sur les rails et l'intervention d'Arielle et Nourdine prévue pour mars, il me semble. Une semaine avant le module, nous nous sommes rencontrés. Ils ont repéré les lieux, réglé les problèmes matériels et présenté le module de façon détaillée de telle sorte que leur intervention, la semaine suivante, s'est déroulée sans anicroche : je les sentais confiants, devant un groupe d'une douzaine d'élèves membres motivés du club presse. Tout ce petit monde s'installe après le déjeuner. Présentations brèves, Arielle et Nourdine retiendront les prénoms. Distribution de la première feuille et consignes : les élèves peuvent écrire tout ce qui leur passe par la tête sous « juif »,

« beur », « arabe », « feuj », « noir », « français », « homosexuel », « femme ». Oui, vraiment tout. Je m'installe auprès d'eux, prends une fiche et les commentaires cessent : je ne lirai pas ce qu'ils écrivent. Quinze minutes plus tard, trois groupes sont constitués rapidement. On respecte la parité et commence la mise en commun. Je m'assois avec Yousha, Hélène et Julie. J'en entends trois dans un groupe qui se bidonnent sur les homosexuels. L'émulation leur donne du courage, semble-t-il, puisqu'ils choisissent d'illustrer ce thème dans leur dessin. Les trois avec qui je travaille se censurent, je le sens, et je me demande si j'ai bien fait de m'asseoir près d'eux. Eux semblent le regretter en tout cas. C'est quand je me suis retourné quelques minutes après que ma conscience s'est soulagée à ce sujet. Les trois élèves toujours plus hilares me présentent leur œuvre avec bravoure : sur le dessin, on brûle des homos. L'autre groupe a également choisi ce thème. La majorité n'est jamais silencieuse sans doute. Arielle et Nourdine ne relâchent pas leurs efforts, tournent de table en table, parlent, expliquent et les élèves continuent de dessiner après avoir synthétisé leurs « mots » sur la fiche du départ, commune au groupe cette fois-ci. Chaque groupe désigne un porte-parole chargé de présenter les mots et le dessin. Nouvel éclat de rire quand les élèves aux velléités de crémateurs présentent leur œuvre. L'audace paye encore et je commence sérieusement à ronger mon frein. Arielle et Nourdine ne semblent pas choqués outre mesure mais ils ne sentent pas ma honte. Je leur adresse un sourire fataliste, j'espère qu'ils le prennent comme un encouragement. Marie intervient alors avec sa douceur habituelle. Ses phrases sont fermes et condamnent sans appel les homophobes. Elle finit en disant que ses vacances de l'été précédent n'avaient pas été perturbées par la présence de trois homosexuels. Ouah, elle connaît des homos. Des gars en plus. Arielle reprend la main. Elle demande à la bande provocatrice de s'expliquer. Religion, lien contre nature. Et c'est tout ? Oui. Enfin, madame toutes les religions sont contre... Yacine a parlé le dernier. C'est à lui qu'Arielle demande s'il connaît des homosexuels, vraiment. Affirmatif. Vraiment, comme Marie ? Hésitation. En fait si, il en rencontre tous les jours dans le métro. (Petit mensonge, Stains n'est pas relié au centre par le métro, Yacine prend le bus.) Et Yacine de prétendre qu'il sait les reconnaître dans le métro à leur manière de vouloir le toucher. Et Arielle de répondre qu'elle se fait réellement toucher les fesses dans le métro qu'elle prend tous les jours, par des hommes, et qu'elle n'en fait pas une raison suffisante pour renoncer à son hétérosexualité... SILENCE (je ris un peu quand même, Marie aussi). Yacine a plié, les dessinateurs replient leur infâme gribouillage. Nourdine et Arielle concluent en disant que les opinions présentées sur l'homosexualité sont des préjugés. Regard sur Marie et Yacine. Un préjugé exprime la peur de ce qu'on ne connaît pas. Le lien est fait avec les autres mots. On regarde un sketch des Guignols. La cloche sonne. Déjà fini. Récré, et Hélène en confidence : « Je savais que j'étais raciste mais maintenant j'en suis sûre » ou quelque chose comme cela.

Café, cigarette et rapide *debriefing*. Je suis impressionné par la maîtrise de la mise en activité et l'improvisation magistrale qui aboutit à une conclusion nette et sans concession. Je récupère tout mon monde. Ceux qui ont participé viennent me dire spontanément que c'était vraiment bien et puis plus rien...

Une réunion ponctue la fin de l'année. Les expériences dans différents collèges semblent avoir porté leurs fruits comme au collège et je me concentre justement sur ces fruits. Le module a permis de faire émerger la notion de préjugé de manière éclatante. La définition donnée par les médiateurs venait à point nommé après une séance où une large place fut laissée à l'émotion. Alors que je pensais que le module comme une propédeutique à un enseignement des différences, il me semblait alors se suffire à lui-même. Un objectif important avait été atteint. Rendez-vous est donné l'année suivante.

Une deuxième intervention

Même dispositif, nouveaux médiateurs que j'ai rencontrés en novembre en formation et qui visitent eux aussi le collège. Cette fois ils rencontrent des groupes classe au deuxième trimestre. Les élèves sont plus nombreux. Certains sont moins motivés, ce qui se ressent dans la première partie de la séance. Une classe n'ose pas écrire ses mots... Les médiateurs (?) les écoutent et libèrent leur parole. Une 3^e se concentre sur « être français ». Jambon beurre, babet, camembert, entre autres gracieusetés pour une classe où tous les élèves et leur famille ont leur papier. Il est aussi beaucoup question d'Afrique et d'homosexualité ainsi que d'antisémitisme. L'autre classe met l'antisémitisme en débat. Complot, richesse, pouvoir dans les médias, insulte, moquerie sur les perruques, pour finalement aboutir à la notion de préjugé dans les mêmes termes que la séance de l'année précédente, la forte émotion en moins me semble-t-il. Je pointerai trois différences : le nombre des élèves qui n'a pas aidé à la spontanéité ; les mises en commun étaient en effet très longues et les élèves moins captivés sur la fin d'une séance à rallonge ; enfin un groupe a peut-être été perturbé par la présence d'un photographe et d'une journaliste. Mon appréciation est toutefois extérieure car, bien que présent à la séance, je ne participais pas au module. Ce point me paraît décisif car contrairement à l'année précédente les élèves d'une classe m'ont demandé de poursuivre. Ils estimaient ne pas être allés au bout. Effectivement, les médiateurs n'avaient pas eu le temps de conclure.

Une troisième intervention

Fort de l'expérience de l'année passée, je sélectionnais le thème de la nationalité. La conception ethnique des élèves se confrontait aux normes juridiques qui établissent la citoyenneté et qui sont au programme d'éducation civique de 3^e. Le cours sur le sujet avait été fait en octobre et n'avait suscité aucune réaction particulière, si ce n'est quelques questions sur l'acquisition de la nationalité. Le module a donc fait apparaître un questionnement que les programmes enseignés ignorent. « Je suis française mais algérienne » soutient toujours une élève. Je décide alors un retour à l'émotion et je demande aux élèves de s'imaginer comment la soirée d'une famille française se déroulera entre 18 heures et 22 heures. Ils écrivent spontanément sur un bout de papier et certains me sourient pour me signifier qu'ils s'accaparent la méthode d'un module qui leur a plu. Résultats : les « Français » mangent de bonne heure, en buvant du vin et leurs enfants sont douchés avant de passer à table. Je demande à mon « Algérienne » si elle accepte qu'on sonde les représentations de ses camarades sur le même thème. Évidemment, ils mangent du couscous allongé (sans avoir pris leur douche). L'élève à l'origine de ma réaction se rend à l'évidence et admet les différences entre le discours provocateur et stéréotypé de ses camarades et les réalités familiales d'une famille stanoise. Je décide de poursuivre en demandant à une jeune Vietnamiennne de se plier au jeu. Pour les autres élèves, les Vietnamiens mangent très vite sur des nattes parce qu'un autre travail les attend. Plein de malice, l'élève répond que sa famille mange effectivement rapidement parce que sa sœur, en 1^{re} S, a beaucoup de travail. Par ailleurs, les repas se passent à table. Je peux alors enfin faire ressentir aux élèves les limites des conceptions ethniques et l'importance finalement beaucoup plus grande du mode de vie urbain et occidental dans leurs habitudes quotidiennes. Ces modes de vie dans une société donnée sont alors définis par des normes juridiques qui assurent à chacun des droits et des devoirs au-delà des différences stéréotypées. Une autre intervention de ma part fut nécessaire et menée sur le même mode quand un élève, voyant Gandhi, sursauta en disant qu'il était tout maigre (« keus » en vrai). Je commence à expliquer le pendant spirituel de la lutte politique gandhienne. Les questions et les préjugés fusent alors sur l'hindouisme. Je m'arrête et me mets à la place d'un hindou découvrant avec surprise le monothéisme. Les élèves me disent que « je ne peux pas dire ça ». Je leur rappelle que quelques minutes auparavant, eux ne se sont pas privés et que, n'étant pas hindou mais enseignant, je cherchais à leur démontrer d'une manière qu'ils connaissaient la vacuité de leurs

réflexions sur une religion inconnue d'eux. Comme avec ceux qui sont venus... Exactement ! Et de retourner leur point de vue sur celui, commun, des préjugés sur la religion musulmane, notamment... Le dernier avatar du module m'est revenu hier aux oreilles : une élève en seconde au lycée de Stains cette année a pu donner une définition posée et argumentée de la notion de préjugé lors d'une séance d'ECJS. Elle s'est rappelée en détail le module dont elle avait particulièrement apprécié la discussion finale.

Ces trois expériences menées sur deux ans m'ont finalement satisfait. Elles ont permis d'aborder des thèmes qui sont ignorés par l'enseignement comme la question des genres et les questions d'identité polarisées sur les religions et les nationalités, sur un registre émotionnel tout aussi peu commun dans nos cours. La méthode permet aux élèves de révéler leurs représentations, de les confronter pour le pire parfois avec celles des autres et de se rendre compte *in fine* de leurs limites, par eux-mêmes. Les médiateurs formalisent cette limite par le terme de préjugé, peur et ignorance de l'autre. Mais aussi peur et ignorance de soi. Les élèves ont appris qu'affirmer un préjugé en groupe peut déclencher une sorte de fureur passionnelle et étrangère à eux-mêmes. C'est pourquoi, aujourd'hui, la seule définition du préjugé à la fin de la séance me paraît être un peu courte. Les prolongements normatifs, menés en prolongation ou non de la méthode du module, me semblent tout à fait nécessaires. Normes sociales, juridiques mais aussi philosophiques dans l'enseignement. Le retour au droit naturel est le dénouement logique de la définition du préjugé. Nos élèves, nous-mêmes, ne pourront jamais connaître parfaitement l'autre, encore moins tous les autres et nous abstraire de l'altérité. En revanche, le fondement du respect de l'autre qui canalise par la raison le préjugé et proscrie le passage à l'acte violent, est accessible dans l'enseignement pour peu qu'il fasse sens à l'expérience d'élèves sollicités de toute part à se replier sur leurs identités et leurs territoires.

Martine Faure, principale-adjointe du collège Les Maillettes de Moissy-Cramayel, ville nouvelle de Sénart, présidente du Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté

Les quelques réflexions qui suivent reprennent et complètent un propos tenu au séminaire national de formation des médiateurs du projet Coexist, organisé conjointement par l'Union des étudiants juifs et l'Association des clubs musulmans Convergences. Rappelons que dans le cadre du projet, un module de deux heures, mené dans le collège par deux étudiants, l'un de l'association UEJF, l'autre de Clubs Convergences ou de SOS Racisme, en présence de membres de l'équipe éducative, a pour objectif la prise de conscience par les jeunes de stéréotypes dont ils sont porteurs, des moyens de les combattre pour leur permettre de mieux vivre ensemble, de coexister en harmonie sur le territoire qu'ils partagent. Des stéréotypes générant des discriminations de tous ordres : racisme, mais aussi sexisme et des discriminations dont les adolescents n'ont pas conscience : homophobie, traitement à l'écart des handicapés par exemple. Les étudiants formés à la médiation par les organisateurs et les concepteurs du module recueillent l'expression spontanée des élèves par divers modes (associations d'idées, croquis) et les aident à prendre conscience dans une mise en commun (recueil collectif, débat). Mon témoignage et ma réflexion s'expriment aujourd'hui avec un recul de trois années, pendant lesquelles j'ai beaucoup observé et écouté les élèves bénéficiaires du module, avant et après. Je leur donne la parole entre guillemets tout au long de ces lignes.

À quoi sert le projet Coexist au sein d'un collège ?

« J'aime bien parler de culture, les trucs comme ça ! »

Nous sommes au centre de documentation et d'information du collège. Les deux heures du module Coexist organisées pour une classe de 4^e s'achèvent. L'un des élèves, connu pour n'être pas parmi les plus calmes de l'établissement ni des plus concentrés en cours, me lance en sortant : « Ah ça m'a plu, madame ! » Étonnée de l'ardeur manifestée par l'élève pour communiquer

avec une représentante de l'autorité (pour me prendre à témoin ou me remercier, le sait-il lui-même ?), je lui demande ce qu'il entend exactement par « ça ». « J'aime bien parler de culture, les trucs comme ça ! », répond l'élève au large sourire, sous le regard interloqué du professeur de la classe, témoin de la scène. Le professeur viendra m'en parler peu après, tant l'élève l'avait déjà surpris par sa participation active au module. Nous venions d'assister en direct à l'une de ces fulgurances de compréhension, à l'un de ces « déclics » auquel nul pédagogue ne reste indifférent. Si nous avions des doutes sur l'utilité d'un tel module au collège, la rapide évaluation de notre élève nous aurait déjà pleinement rassurés. Les jeunes sont demandeurs de « parole » sur la « culture ».

Développons l'idée de notre élève : ne s'agit-il pas de « diversité culturelle » ou encore de « compréhension interculturelle » ? Nous avons, entre adultes encadrant le projet, respecté une consigne du projet : ne pas expliciter auprès des élèves le but du module, mais y revenir ensuite avec les élèves. Or cet élève a compris d'emblée où nous voulions en venir et nul besoin de le solliciter pour qu'il s'exprime. Prendre conscience des stéréotypes dont nous sommes tous des véhicules malgré nous, puis comprendre qu'ils génèrent par leur portée généralisatrice des actes ou des propos discriminatoires, c'est commencer à comprendre comment on peut permettre aux différences culturelles de s'exprimer et de coexister sur un même territoire dans le respect mutuel. Tel est bien notre objectif d'adulte. Mais c'est tout simplement pour notre élève lui fournir des repères culturels qui s'adressent directement à lui, c'est lui révéler des clés de compréhension de sa propre culture composite de jeune Sénartais, celle qu'il construit pour demain dans l'interaction avec les autres jeunes et qu'il ne sait pas « dire », pas « nommer » : « ça » c'est « sa » culture. Suite à cette remarque, je consulte le *Robert collège* offert à chacun de nos collégiens par le maire de Moissy-Cramayel à son entrée en 6^e. Au cas où notre élève aurait la curiosité d'aller chercher une définition, encouragé éventuellement par nos soins, qu'y trouverait-il ? Notons la définition suivante au paragraphe « Didactique ». « Culture : ensemble des formes acquises de comportement dans les sociétés humaines. » Notre élève ne s'y est pas trompé.

À la recherche de la « société humaine » de proximité : le contexte d'évolution des élèves

« Nous ne sommes pas des jeunes de banlieue. » « Nous ne sommes pas des blédards. » « Nous ne sommes pas de la racaille. » « Nous ne sommes pas des Français. »

Reprenons les éléments de la définition et recherchons une description par les élèves de leur propre petite société de proximité, celle qu'ils forment eux-mêmes entre eux. Nous constatons par les propos précédemment cités que les élèves ne savent pas exprimer ce que cette société représente sauf à dire ce qu'elle n'est pas. Au début du module, nos jeunes ne veulent en effet en rien se référer aux catégories que les médiateurs leur proposent de commenter : une liste de termes utilisés par les jeunes de leur âge ou relayés par les médias à leur sujet. Nos jeunes ne veulent pas être comme les autres, ceux des clichés, « de la télé », disent les plus clairvoyants. Rappelons qu'ils résident à Moissy-Cramayel, une petite ville de la grande couronne en Seine-et-Marne passée en trente ans – date de création de la ville nouvelle – de 2 000 à 16 000 habitants. Elle constitue avec neuf autres communes le territoire de la ville nouvelle de Sénart. Territoire semi-rural selon des catégories d'adultes, il est clairement urbain pour mes élèves qui sont tous sauf des « blédards », même si l'un d'entre eux soutient cependant que « tous les Noirs sont des blédards ». Ils ne sont pas non plus des « jeunes de banlieue », puisqu'ils « ne brûlent pas de voitures » même s'il est exact que « quelques voitures brûlent maintenant à Moissy mais c'est la racaille qui fait ça » et résident somme toute « un peu à la campagne » ; beaucoup ne se situent pas non plus parmi les Français puisque « les Français sont tous blancs ». Aucun groupe de référence, rien ne s'applique à eux, semble-t-il. Ils ne sont vraiment d'accord que sur un point : ils sont de culture « jeune », celle que « vous ne connaissez pas, madame, c'est des trucs entre

nous que vous ne pouvez pas comprendre». «D'ailleurs les adultes font tous du jeunisme», «c'est vrai ça ils nous discriminent». Et les élèves de s'enfermer dans une tautologie qui leur sied : les jeunes Moisséens... sont... jeunes et habitent Moissy.

Notre collège de grande couronne s'inscrit dans un territoire complexe à décrire, l'immeuble voisinant la ferme rénovée, les petites rues bordées de pierres briardes se mêlant aux avenues rectilignes de la cité-dortoir. Parmi les 100 000 habitants de la ville nouvelle de Sénart, les nouveaux arrivants viennent de toute part : beaucoup sont issus de l'immigration, d'autres viennent d'autres régions et départements, de métropole ou d'outre-mer. Les parents de mes élèves sont confortablement installés dans des petits pavillons au jardin verdoyant, d'autres habitent dans des habitats sociaux à quelques étages, d'autres encore se sont beaucoup endettés pour s'installer dans un des nouveaux quartiers livrés par la ville nouvelle. Le petit village briard a gardé un cœur de ville vivant, et certaines populations retrouvent avec plaisir une vie de village qu'ils transforment et animent à leur façon, en particulier lors des jours de marché.

Le collège assez ancien est entouré d'un parc arboré. C'est dans ce cadre, somme toute assez agréable, qui n'a rien à voir avec certains univers bétonnés, que notre collège accueille une population à forte hétérogénéité sociale et culturelle. Situé dans le dernier quart des collèges de Seine-et-Marne pour la proportion de catégories socioprofessionnelles défavorisées représentées (régulièrement plus de 40%), le collège reçoit une population scolaire métissée, sans qu'on puisse affirmer qu'une communauté s'impose aux autres numériquement. La ville de Moissy compte notamment des personnes d'origine africaine, maghrébine, turque, kurde, iranienne, indienne, pakistanaise, des populations de l'océan Indien, et pour finir plus récemment des populations de la péninsule indochinoise (une pagode juxta le collège). Je pourrais encore citer des populations relevant aujourd'hui de pays de l'Union européenne et provenant des vagues successives de migrants que toute la France connaît bien et dont les enfants se réclament à travers les drapeaux qu'ils dessinent d'eux-mêmes lors des modules du projet.

Pourquoi avoir organisé des modules du projet «Coexist au collège ?

«Madame, il y a du racisme ici ! »

Au collège des Maillettes, le Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC) que j'anime a d'emblée accueilli le projet Coexist avec beaucoup d'intérêt. Le collège a été choisi comme collège expérimental en 2006 par l'inspection de Seine-et-Marne pour implanter les modules du projet en raison de la forte implication de notre comité dans la lutte contre le racisme et toutes les formes de discrimination. En accord avec le comité et les professeurs, j'ai choisi d'organiser le projet au niveau des 4^{es}, en raison des conflits récurrents entre élèves : violences physiques et verbales isolées, puis regroupées autour de clans à dominante communautaire, actes humiliants, sexistes, propos discriminatoires, racket et autres comportements d'influence et de domination.

Avant l'implantation du projet, les jeunes questionnés sur ce qu'ils souhaitaient traiter dans le cadre du CESC avaient répondu prioritairement : « le racisme » ; les filles avaient ajouté : « les rapports entre les garçons et les filles ».

De plus en plus en effet, le vivre ensemble du collège était menacé par des secousses issues du quartier, une forme de ce qu'il est convenu d'appeler « loi de la cité » s'infiltrant dans le collège. Depuis les événements urbains de novembre 2006, la ville de Moissy-Cramayel a enregistré une hausse importante d'actes de délinquance dont les auteurs ont l'âge du collège. Les équilibres sont fragiles : d'une communauté à l'autre, les enfants se reçoivent peu entre eux à

l'extérieur du collège, note l'Association de solidarité africaine de Sénart (ASAS). Dans un clip vidéo tourné par des élèves suite au module, ils mettent en scène une situation de discrimination où des jeunes filles noires sont exclues d'une fête organisée par d'autres jeunes. Des règlements de compte en récréation prolongent des problèmes de voisinage, des regroupements après les cours non loin du collège sont fréquents, avec à la clé parfois « les jeux dangereux », où l'on s'abat à plusieurs sur un autre jeune pour lui « faire sa fête » à l'occasion de son anniversaire. Petit rite initiatique pouvant vite tourner à la rixe. Des groupes de jeunes circulent dans les rues, et on les retrouve dans la même composition au collège. Mes dialogues avec mes élèves me renseignent qu'« être ami de » ne se dit plus, que « traîner avec », même s'ils affirment par ailleurs dans le module que les « jeunes de banlieue », ce qu'ils ne sont pas (voir ci-dessus), sont « des personnes qui traînent »... Des effets de bandes se créent également entre jeunes de différentes communes de Sénart, plus d'ailleurs qu'entre jeunes de différentes communautés, l'appartenance territoriale semblant prévaloir sur la référence de l'origine.

Quand on dialogue avec les jeunes, des injonctions floues ou paradoxales les habitent, des situations familiales complexes et mal explicitées les hantent, créant une sensibilité à fleur de peau. Les cadres de référence manquent pour nuancer le propos et la violence verbale, faute de mots pour dire le mal-être éclate. Je cite quelques paroles recueillies dans mon bureau, écrites tour à tour par agresseurs et victimes à ma demande. Après s'être « traités » : « il m'a regardé », « il m'a insulté », après avoir « traité la famille » : « fils de... » – premières phases du rituel –, les jeunes implorent : « vas-y », « faut pas m'énerver », frappent : « je peux pas laisser passer ça », reçoivent des coups en retour, se font aider, solidarité oblige, « c'est normal, je tiens avec lui, je traîne souvent avec », menacent : « on t'aura », « on se retrouvera », et terminent éventuellement par : « espèce de... race ! » Provocation, montée d'adrénaline, passage à l'acte, réaction, regroupements, généralisation... Retour au *Robert collège*. Dans la signification précédente « ensemble de comportements acquis dans une société donnée », le dictionnaire suggère des exemples d'usages que je cite : « nature et culture », « le choc des cultures ». La culture s'opposant à la nature et les cultures s'entrechoquant, j'interroge les catégories utilisées en étiologie. Nos jeunes, avant de bien assimiler les comportements culturels attendus sont-ils donc bien poussés par la « nature » ? Je me risque à une comparaison comme m'y invite le langage commun. Tels de jeunes cerfs de la forêt de Fontainebleau toute proche, je vois les collégiens qui s'« affrontent » en entrechoquant leurs têtes (leurs « bois », leurs cultures ?) pour conquérir leur territoire ; je les vois, verbalement puis physiquement se jauger, puis – je les cite – « regarder de travers », et « foncer tête baissée » s'efforçant de « ne pas céder de terrain ». On pourrait continuer le rapprochement à propos d'autres conquêtes de nos adolescents, que l'éveil de leur sexualité met en mouvement dans des comportements de possession et de sauvegarde plus ou moins conscients. C'est ce qu'on découvre souvent à l'origine des luttes de bandes intercommunales à la porte de nos collèges. « Vous pouvez pas comprendre, madame, c'est parce qu'une telle, elle va avec un mec de... » (suit l'évocation d'une autre commune de Sénart) ; les garçons, ça les énerve », murmurent des filles à voix basse, regrettant déjà d'en avoir trop dit, partagées entre le désir de dire et de ne pas dire, flattées sans approuver. La position « ni pute, ni soumise », comme le propose l'association du même nom, n'est pas simple pour les adolescentes. « Meuf », ça veut dire « ma » copine, écrit un garçon de 4^e, sollicité dans l'exercice d'association d'idées du module Coexist. Y a-t-il choc de plusieurs « cultures » ou désir de différenciation dans l'appartenance à des microsociétés, désir de recréer des différences culturelles choisies et non subies ?

Sénart, un territoire multiculturel qui rend les citoyens vigilants

« Les Français ? Ils sont tous blancs » ont répondu beaucoup d'élèves. « Oui, nous sommes tous nés en France », répondent encore en cœur les élèves. « Donc nous sommes... tous... »

blancs ? » La troisième proposition du syllogisme passe sous forme de question muette dans les têtes perplexes.

« Le médiateur nous a bien eus », s'esclaffe soudain l'un d'entre eux. « C'est bien la preuve que la couleur n'a pas d'importance », affirme bruyamment un autre traversé par l'un de ces éclairs de compréhension dont nous avons déjà parlé plus haut. « C'est évident », soupire un jeune aux cheveux roux (très roux), dont j'observe le malaise depuis le début de la séance et toujours volontaire dans les séances d'éducation à la citoyenneté.

En l'espace de trente ans, les communes briardes de Sénart ont formé progressivement un territoire multiculturel. Des citoyens vigilants essaient d'en tirer les conséquences et travaillent à inventer un vivre ensemble. « Des parents prennent leur responsabilité et réfléchissent à la situation de leurs enfants qu'ils ont décidé de faire naître en France en tirant toutes les conséquences », m'explique Fatou M'Baye, présidente de l'ASAS. J'ai ainsi été amenée à représenter le collège au comité de pilotage du projet de lutte contre toutes les formes de discriminations de la ville nouvelle de Sénart, projet initié par cette association, financé par le FASILD – aujourd'hui l'ACSE – et le contrat de ville de Sénart, ce qui amené le récent CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale) de Sénart à choisir cette thématique comme l'un de ses axes de travail. Ce projet a rassemblé des associations, des centres sociaux et trois établissements scolaires, un collège (celui des Maillettes), un lycée, un lycée professionnel. Nous avons créé une enquête auprès des habitants et au collège, dans laquelle il est apparu que le sentiment de discrimination raciste dominait largement dans les esprits, avant toute autre forme. En liaison avec les professeurs de français de 3^e, une émission littéraire animée par Fatou M'Baye filmée en vidéo par des partenaires associatifs a été créée au collège sur le thème des discriminations, par laquelle les élèves nous ont prouvé qu'ils étaient capables d'un registre de langue soutenu. Quand ils sont attentifs à contrôler leur parole, nos élèves ont la compétence et leur soudaine maturité nous étonnent, cachée jusque-là pour rester encore le plus longtemps possible dans un monde hors de portée des adultes. Pour finir, tous les adultes encadrant les mêmes jeunes sont nécessairement nourris par ce contexte. La fonctionnaire d'État que je suis, dans l'animation du projet Coexist au sein de l'établissement, tire ses réflexions de l'expérience territoriale vécue quotidiennement. Cette nécessaire vigilance que je m'applique aussi à garder en tant que citoyenne de Sénart m'a amenée à présider le Réseau d'échanges réciproques de savoirs de Moissy-Sénart, une association dont le but est de contribuer au lien social et à la compréhension mutuelle par l'entraide et l'échange des savoirs. De fait, l'équipe d'animation, en privilégiant de rester un réseau résolument ouvert à tous, observe que les échanges sont devenus largement interculturels. J'observe aussi moi-même que, par le fait même de résider sur le territoire de Sénart, comme tant d'autres, je me suis mise en mouvement : j'agis, j'invente comme les élèves, comme les autres habitants, un mode de vie qui fait progressivement « culture », pour reprendre les propos de mon élève de 4^e.

Issus des citoyens, portés par le monde associatif, soutenus et relayés par les collectivités locales, les projets de Sénart relèvent de la même dynamique que le projet Coexist. Le projet autorise la « parole », comme le projet sénartais de lutte contre les discriminations, comme le Réseau d'échanges de savoirs, comme essaie de le faire notre CESC au sein du collège, comme le souhaite enfin notre élève de 4^e.

Des jeunes actifs et de bonne volonté

« C'est l'heure, déjà ? On n'a pas fini de parler »

Je reprends maintenant les propos que j'ai tenus au séminaire de formation des médiateurs et tirés de mes premières observations lors de la première implantation du module.

Trois générations de collégiens de 4^e ont pu suivre le module Coexist au collège avec le même enthousiasme à la sortie de la session et l'on peut parler d'un réel succès auprès de nos jeunes, qui ont dans leur ensemble accepté de participer avec beaucoup de bonne volonté et souhaitent poursuivre le dialogue.

Quelques moments délicats doivent néanmoins être surveillés par les médiateurs. Les jeunes peuvent souffrir d'être mis en vedette sous le regard des autres, comme le montre les deux exemples qui suivent. Un jeune se trouble dans un groupe lors de la mise en commun des écrits individuels. Sous le regard inquisiteur des autres, cet élève, déjà mentionné, aux cheveux roux et de complexion très pâle, a peut-être revécu un épisode dans lequel il s'est senti discriminé ; mais il n'en parlera pas, car il est le seul dans la classe de sa catégorie. Un élève porte-parole lors de la restitution d'un dessin collectif se trouble également : c'est lui dont on se moquera car c'est lui qui a exprimé l'idée dessinée par le groupe et dont le cliché assez grossier se révèle au grand jour.

Parfois piégés, toujours bon public

Mes élèves sont d'abord méfiants lorsqu'on leur demande d'écrire individuellement, puis s'animent et deviennent de plus en plus ouverts dans la discussion de groupe. Le passage à l'écrit est un exercice qui leur coûte, la parole est privilégiée : une parole qui fuse, au départ peu contrôlée, et c'est ce qui permet de travailler les stéréotypes à peine contenus. Au-delà des clichés racistes dont l'existence et la visibilité sont bien connues, je livre ci-dessous quelques exemples de stéréotypes énoncés avec force et qu'il faudra retravailler, car solidement ancrés dans les têtes adolescentes.

« Il faut mettre tous les homos en prison. » Plus tard à la médiatrice qui anime le module : « Madame, je veux pas vous vexer, vous êtes... lesbienne ? » « Quoi vous aussi ? C'est le monde à l'envers ! Mais non la prison, pas vous ! Vous, c'est pas pareil, vous êtes sympa ! » L'homophobie est la forme de discrimination exprimée de façon la plus caricaturale, notamment de la part des garçons. Elle s'exprime dans une grande violence verbale et des moues de dégoût. Une fois les énormités proférées, les adolescents comprennent vite le piège dans lequel ils sont tombés : l'étudiante médiatrice insiste effectivement beaucoup sur le sujet. Elle représente elle-même la catégorie qu'ils discriminent, c'est l'un des ressorts du module. Bon public, ils acceptent silencieusement la leçon. Les médiateurs n'auront plus besoin d'insister.

« Les handicapés, c'est pas leur faute s'ils sont pas normaux. » « Il faut les aider. »

Dans l'exemple précédent, les élèves comprennent donc de façon immédiate et révélée qu'ils sont tour à tour discriminés et discriminants. Ils comprennent également la souffrance qu'ils génèrent dans des comportements soulignant la différence de l'autre, des attitudes dominantes d'un groupe sur l'individu isolé. Tel jeune homme noir, conscient d'être victime d'une discrimination sur sa couleur, vient en effet de comprendre (exemple précédent) qu'il était porteur de stéréotypes générant l'homophobie, la haine et l'exclusion de tout un groupe. Tel autre élève s'aperçoit qu'un élève handicapé a besoin, plus que de compassion, d'une égalité des chances et d'une égalité du regard. Il comprend que la répétition d'une simple allusion à un détail physique particulier peut être discriminante et source de souffrance.

« Mais, madame, vous avez vu qui c'est ! Je ne vais pas me battre avec elle, je la domine ! »

La jeune fille qui vient de prononcer la phrase dans mon bureau est convaincue qu'elle évitera par sa remarque une sanction de ma part. Elle a été amenée jusque dans mon bureau par une autre qui se plaint que la première « la tape », cette dernière étant par ailleurs une candidate habituelle à la victimisation. Les deux attitudes recevront un traitement approfondi de ma part,

avec l'aide de l'adulte relais école-quartier en fonction dans mon établissement. Nous observons qu'il est de plus en plus prisé pour les filles d'être une « caïd ». Nous expliquons donc aujourd'hui au collège qu'il y a urgence à travailler l'égalité des sexes autrement. Je constate pendant le module Coexist que la même jeune fille « dominante » est restée silencieuse (leçon comprise ?), pendant qu'une autre jeune fille s'est lancée courageusement, la voix vibrante d'émotion et de souffrance mêlées, dans une longue explication sur l'aspect discriminant du mot « ménage » associé par ses camarades à « meuf ». Ménage déjà subi à la maison ? Des garçons resteront silencieux, échangeant de longs regards, d'autres parleront de ménage « normal pour une fille », d'autres essaieront de le faire taire, déjà un peu gênés.

Poursuivons avec ce terme qu'affectionnent tant nos jeunes gens : « normal ». « Arabe : une moitié immigrée, l'autre normale », lit-on dans l'exercice d'association d'idées. N'est-il pas « normal », le malaise de beaucoup de nos jeunes... quand on lit une telle association d'idées ? Et toujours aussi « normal », le cri de telle jeune fille dans mon bureau : « Madame, il m'a discriminée, c'est pas normal ! » Quand on comprend que « normal » signifie pour nos adolescents tantôt « juste » tantôt « conforme », les parents immigrés seraient donc pour eux dans une situation injuste ou peu conforme. Ce qui explique bien des comportements de nos adolescents concernés, dont la provocation première entre eux est l'insulte à parents. Des adolescents qui cherchent soigneusement à cloisonner les univers et coupent également d'eux-mêmes le dialogue entre l'établissement scolaire et leur famille. Des parents qu'ils veulent protéger et dont, dans une grande ambivalence, ils ne veulent pas partager la souffrance.

Impact sur le collège : un espace de médiation et de parole

Comment caractériser l'impact du module sur le collège ? Je donne ci-après quelques exemples prometteurs d'actions et de réactions suite aux modules.

Nous avons déjà indiqué qu'en cours d'art plastique, à la demande spontanée des élèves à l'issue du module, des clips vidéo ont été réalisés par les élèves sur la question du racisme, clips dans lesquels ils se sont mis en scène dans leur vie d'adolescents.

Dans le Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté, les demandes des élèves ne portent maintenant plus sur des problèmes à résoudre, mais davantage sur des actions de solidarité à construire : une demande forte s'exprime pour être initié au secourisme, d'autres proposent un spectacle au bénéfice d'une œuvre humanitaire...

La fonction de médiateur interculturel s'est installée dans le collège. Dans le cadre du CUCS, nous avons mentionné qu'un adulte relais école-quartier avait pu être recruté. Diplômé en médiation interculturelle, il permet de donner un moment privilégié de parole aux élèves pour résoudre des conflits ou parler de leur mal-être. D'autres projets sont à l'étude, dans le cadre de l'accompagnement éducatif en fin de journée, en associant les parents. La parole des élèves se libère et l'imagination des adultes suit.

En conclusion, voici un florilège de réactions sur les modules Coexist organisés sur trois ans au collège.

Les suivants écrits ont été recueillis à ma demande par M. Viguié, professeur d'histoire-géographie-éducation civique, qui n'avait pas assisté au module et a déclaré avoir été surpris lui-même « par l'enthousiasme des élèves et leur désir de communiquer ».

« On a appris à ne pas juger les gens par leur religion, leur origine et qu'il ne faut pas écouter les clichés. »

« C'était très marrant et intéressant, on pouvait tout dire sans avoir peur. »

« Nous avons pu débattre et discuter et se rendre compte que nous avons plus de préjugés sur les personnes étrangères ou de banlieue et j'en passe... que nous le pensions. »

« Cette intervention était intéressante car j'ai retenu une chose, même si on n'est pas raciste, on a des clichés sur les gens, ce qui est une sorte de racisme. »

« Cette séance était bien car [...] on pouvait dire tout ce qu'on voulait. [...] Ce qui n'était pas bien c'est que certaines personnes de la classe (je ne cite aucun nom) se moquaient des Blancs et des Noirs. Cela m'a étonné d'eux. On pouvait dire des gros mots et certains en abusaient. Ce que ça m'a apporté, c'est que beaucoup de gens disent qu'ils ne sont pas racistes et que quand on les entend dire ces méchancetés, on croit qu'ils le sont. »

Je donnerai maintenant pour finir la parole aux professeurs, une parole directe sans langue de bois, parfois inquiète, parfois étonnée ou laudative, toujours intéressée et impliquée. Une enseignante de lettres me dit avoir mal accepté la « vulgarité » des élèves et se trouver « choquée par leur discours discriminatoire ». D'autres, comme Mme Baptista, professeure d'espagnol, qui assistait à une autre séance du module avec une autre classe de 4^e a été « agréablement surprise par leur culture, étonnée par ses élèves qui s'intéressent et cherchent le sens des mots ».

Le professeur d'art plastique, Fabien Rafowicz, déjà mentionné, a été sollicité par mes soins pour rédiger les quelques lignes qui suivent et auxquelles je m'associe. Elles me serviront de conclusion.

« Travailler en partant de nos clichés afin de faire émerger lors d'un échange collectif notre rapport à l'autre est l'objectif déclaré de l'atelier Coexist. Objectif atteint lorsqu'à l'issue d'un atelier avec une classe de 4^e, je note un nombre important de clichés racistes. Stéréotypes dangereux véhiculés par des élèves au demeurant sympathiques et agréables. De ce paradoxe vécu dans mon collège, je mesure l'urgence et l'importance de cette initiative citoyenne. »

Une expérience citoyenne pour les jeunes médiateurs

Les jeunes intervenants du programme Coexist soulignent l'importance de cette expérience pour eux-mêmes. Les conditions de formation d'accompagnement et de mise en œuvre y contribuent fortement. En effet, aujourd'hui, le financement consacré par l'ACSE à ce programme permet de créer ces conditions : réalisation de séminaires en internat, regroupements de jeunes issus de plusieurs villes de France, l'équivalent d'un poste salarié pour coordonner le programme, rémunération des formatrices. L'analyse de l'ensemble des données montre que cet investissement a contribué fortement à l'élaboration et à la mise en œuvre concrète de ce programme. Les jeunes intervenants sont particulièrement sensibles à cet accompagnement et à l'attention qui leur est portée. Soutenir l'investissement sur la durée d'un certain nombre d'entre eux nécessite une grande permanence d'intervention des coordinateurs auprès d'eux. Il est à noter que les modes de structuration et de militantisme des Clubs Convergences et de l'UEJF sont très différents ; il a fallu aux militants de l'UEJF prendre la mesure du programme et parfois se décaler de leur identification forte à l'UEJF pour rencontrer les autres jeunes représentants de Clubs Convergences ; inversement, l'investissement sur la durée, l'implication dans le programme ont demandé un grand travail des coordinateurs auprès des jeunes invités par les Clubs Convergences ; beaucoup d'entre eux n'étant pas dans une identification importante à ce mouvement. Progressivement, les positions de certains d'entre eux, par cette expérience au sein du programme Coexist, se sont impliquées davantage dans Convergences. L'implication actuelle de SOS Racisme provoque encore d'autres changements. Ce programme présente de véritables enjeux dans son animation et une attention importante aux dynamiques à l'œuvre.

Aujourd'hui, il existe un groupe d'environ trente intervenants du programme Coexist, qui constitue un point d'appui important pour développer le programme dans différents sites. La participation de certains d'entre eux dans les nouvelles formations est très bénéfique et permet de transmettre leur expérience et leur savoir-faire.

Nous retiendrons particulièrement les points suivants dans les acquis de leur participation à ce programme : les médiateurs saisissent l'implication personnelle qui est en jeu à travers leur participation dans ce programme. En effet, il apparaît clair pour eux qu'il ne s'agit pas d'acquérir des connaissances afin d'enseigner un cours dans une matière donnée mais bien de s'associer à une démarche et que cette démarche consiste à opérer une réflexion et un travail personnel qui aura pour fruit une progression individuelle par rapport à la question des stéréotypes et des préjugés. Ils paraissent conscients de cette progression et semblent sensibles à l'idée que c'est aussi cette progression qui leur permet de transmettre de manière efficace le module dans les classes.

Une expérience intergénérationnelle de transmission

Lors des séminaires de formation, l'implication d'un groupe d'adultes composé de représentants des deux institutions, des formateurs et des coordonnateurs du programme leur permet d'exister, en fonction de leur âge, de leur position de jeunes adultes, souvent en cours d'études, se confronter à l'entrée dans le monde du travail ou dans des parcours complexes. La responsabilité qui leur est donnée souvent les intimide mais les mobilise aussi beaucoup. Tous ont exprimé leur intérêt et leur souci de mener un travail pédagogique sur ces thèmes auprès d'adolescents. La préparation et l'accompagnement de leurs interventions s'avèrent centrales à ce propos.

Beaucoup d'entre eux, pour des raisons diverses, ont parlé de leurs surprises, de leur intérêt et de leur satisfaction à avoir mené ce travail avec des adolescents. La plupart n'étaient pas sûrs que « cela marcherait ». Après coup, leurs réflexions leur permettent de relire l'ensemble du processus de travail auquel ils ont été investis. Cette rencontre réalisée par la transformation des préjugés, par les risques de racisme, d'antisémitisme, a aussi ouvert à l'échange et à la mise au travail des rapports intergénérationnels, et des responsabilités que chacun tient, en fonction de son âge et de sa place. C'est une caractéristique et un acquis central de ce programme.

Ce programme, par le temps qui lui est donné, par la mise en place de séquences de formation en internat, permet de créer la rencontre entre des jeunes de milieux sociaux souvent très différents, ayant des histoires de vie, des parcours traversés par les conflits et les guerres de l'histoire, visant des projets de vie très divers. Rien que par rapport à cela, ce programme a une fonction de médiation très importante. Elle permet pour les jeunes eux-mêmes de dépasser des peurs, des appréhensions, des préjugés réciproques et renforce ainsi l'implication et la reconnaissance interne à la jeunesse. Des conflits d'origine sociale, de cultures, de croyances, peuvent s'exprimer et se parler, mais ils sont construits par l'expérience concrète et la rencontre de l'autre. La pédagogie et la dynamique de groupe mises en œuvre lors de ces séminaires visent à définir et à construire les conditions positives de cette rencontre et de son élaboration.

Témoignages de jeunes médiateurs

Témoignage de A.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenue ? Où ?

Je suis intervenue une fois, en fin d'année scolaire 2005-2006, avec Bokar, au collège Pablo-Neruda à Stains, dans une des classes de M. Gicquel, qui connaissait déjà bien le module.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ?

Mon intervention a confirmé mon idée que les adolescents ont une grande capacité à réfléchir intelligemment par eux-mêmes mais que la plupart du temps ils ne le font pas pour des raisons de conditionnement. Ils choisissent de suivre plutôt que d'être autonomes dans leur réflexion. J'ai été surprise de constater que les élèves reproduisaient des clichés dont eux-mêmes ne voulaient sûrement pas, ou qu'ils pouvaient être dans une situation d'inconfort par rapport à ce qu'ils représentaient (ex : « femme/ménage » énoncé par des jeunes filles ; « arabes/profiteurs » par des Arabes ; « noirs/esclaves » par des Noirs...). En outre, le problème d'une crise d'identité m'a semblé flagrant dans le discours des jeunes « issus de l'immigration » au sein de cette classe. Le fait de ne pas se sentir français me paraît être l'une des problématiques sur laquelle il faut travailler, car je pense que cela provoque plusieurs conséquences, notamment un racisme « anti-français ».

A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

D'une part, j'ai été très fière de réaliser cette intervention, je me suis sentie agir, être active. Je suis très sensible au fait de créer un espace de liberté et d'échange entre les élèves, et dans un cadre précis. Je ne sais pas concrètement ce que l'intervention a pu apporter aux élèves, mais elle a le mérite de tenter de faire davantage réfléchir et discuter des adolescents qui, manifestement, en ont besoin actuellement. Je retiens également d'après moi une envie profonde de fraternité entre les jeunes, mais qui ne trouve pas encore forcément de matérialisation. C'est comme s'ils en avaient envie dans le fond, mais n'avaient pas encore intégré en eux la façon de la rendre concrète dans la forme. Il m'a semblé que les jeunes ont de très belles idées mais qu'ils n'ont pas compris que ces idées nécessitent un effort et une écoute de l'autre énormes au quotidien. La fraternité m'a paru relever aussi de l'ordre du cliché en eux.

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ? Peux-tu le décrire ?

Le débat final concentre particulièrement les enjeux de lutte contre le racisme. Confronter les idées des uns et des autres permet aux élèves de discuter ensemble, et non pas de créer un discours unilatéral (médiateur parlant aux élèves). Les élèves peuvent discuter leurs points de vue, et être en réflexion ensemble. Les expériences de chacun multipliées par le nombre d'élèves amènent des discours forcément hétérogènes. On offre ici aux élèves un espace-temps de remise en question de leurs idées toutes faites. Les préjugés, naissant d'un *a priori*, peuvent, par définition, être contredits par les situations, les faits réels, et la rencontre personnalisée d'individus qui, par leur existence, infirment les *a priori* (exemple : une adolescente associant « filles grosses » à « juif » a bien dû se rendre à l'évidence que, manifestement, étant juive, je n'en étais pas pour autant grosse.) Voilà ce qui peut rendre possible une acceptation du fait que les *a priori* ne sont pas fondés.

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

J'étais préparée au fait d'entendre des discours assez durs envers, non le judaïsme, mais les Juifs. Il n'y avait pas de Juifs dans la classe, et les élèves ont « naturellement » associé l'argent et le pouvoir aux Juifs. Je m'y attendais. Je m'attendais également à ce que j'ai énoncé plus haut, à savoir un problème d'identification à la nationalité française des jeunes issus de l'immigration. Il y a un travail énorme à faire de ce côté-là selon moi. Se pose alors également la question du rôle des médias. Dans quelle mesure le conflit du Moyen-Orient, dont les jeunes ne cessent d'entendre parler, parasite les relations entre les jeunes musulmans et juifs français ? Aujourd'hui ces jeunes sont conditionnés à prendre position très tôt, ce qui implique malheureusement souvent, selon moi, de pointer l'« ennemi » par un raccourci simpliste et dangereux.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

N'ayant fait qu'une intervention, je n'ai pas de repères complets. Cette intervention m'a donné envie de continuer, je me sens encore bien novice en la matière. Cette forme d'engagement semble bien répondre à mes motivations initiales. Je conseille à certains de mes amis de participer à Coexist, mais ce n'est pas une décision facile, il faut être sûr d'être assez sensibilisé à cette problématique et assez convaincu du dispositif et de son utilité pour s'y engager.

Témoignage de M.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenue ? Où ?

Je suis intervenue une fois dans une classe de 5^e du V^e arrondissement de Paris.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ?

Peut-être que les interventions pourraient être plus ciblées ; les enfants que j'ai eus en intervention avaient des propos très consensuels, néanmoins ils ne semblaient pas forcés. Il y a certainement des thèmes qui les auraient fait réagir différemment.

A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

Je me suis intéressée à ce programme parce que je pensais pouvoir l'appliquer aux élèves. Je constate le poids des préjugés dans les relations entre les élèves, et leur construction (ça fait quatre ans que je travaille dans le même établissement). Ce que ça m'a apporté c'est un dialogue avec des cultures et des communautés qui ne faisaient pas partie de mon entourage, et une prise de conscience des préjugés que j'ai pu moi-même intégrer.

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ?

Peux-tu le décrire ?

Cette façon de dire que l'autre est différent de soi, participe forcément à une méfiance envers celui-ci. Révéler aux élèves, par le moyen de la déconstruction des préjugés, le lien entre « semblables » que nous sommes permet donc de lutter contre le racisme. Le moment qui me paraît le plus riche est forcément celui de la discussion autour des mots qui sont mis en avant. C'est le moment où nous, les médiateurs, nous pouvons, en donnant la parole aux élèves, en leur posant des questions pertinentes et en mettant en avant des points de leur réflexion, peut-être les faire avancer dans la représentation qu'ils peuvent avoir du monde.

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

J'ai beaucoup appris autour de ces questions de rejet entre ces communautés, alors qu'elles ne me touchent pas personnellement. Ce qui me touche c'est la discrimination en général, dont moi aussi, en tant qu'homosexuelle ou femme, je suis victime. Et c'est aussi ce que j'apprécie dans ce programme.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

Je suis heureuse de participer à ce programme, car en plus de pouvoir participer à la lutte contre le racisme et l'antisémitisme (autrement qu'en achetant un badge une fois par an...), je trouve aussi ici un cadre pour lutter contre l'homophobie ou le sexisme. Je regrette d'ailleurs que d'autres associations ne participent pas au programme. Je pense, effectivement, que je conseillerais le programme à quelqu'un qui manifesterait de l'intérêt pour ce genre de combat.

Témoignage de R.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenue ? Où ?

J'ai participé au programme avec Sarah dans un petit collège dans le 77 à Crécy-la-Chapelle et je suis intervenue trois fois dont deux dans la même journée, une le matin et une l'après-midi.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ?

Les réflexions étaient diverses autant sur les Juifs que sur l'homosexualité que sur les Maghrébins et les stéréotypes par rapport aux blacks et sur les arabes « ce sont des voleurs ».

Mais la plus remarquable ça a été sur les homosexuels une fille m'a dit pardon, nous a dit que ça « la dégoûte de voir deux homos ».

A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

Je retiens que c'est une expérience à laquelle il faut bien être préparé avant car on a un impact sur les jeunes des établissements dans lesquels on intervient. Je retiens que j'ai des lacunes énormes sur le peuple juif et le pire sur mon propre peuple, certaines lacunes ont été comblées par les formations que j'ai faites et par les discussions que j'ai eues avec les gens qui ont participé à ces formations. (Merci !)

Elle me paraît intéressante car les élèves au départ prennent presque tous ça comme un devoir qui va être noté et au fur et à mesure ils se lâchent et certains d'entre eux osent des choses qu'ils n'auraient jamais pensé dire ou écrire. Le dialogue à la fin est un très bon moyen d'échanger, de débattre et d'éclaircir certaines zones d'ombres. L'impact de cette formation n'est pas immédiat, il faut le temps de la réflexion et des échanges entre eux mais ils vont en retenir quelque chose et j'en suis sûr.

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ? Peux-tu le décrire ?

Ce travail nous permet de lutter contre le racisme, déjà il nous explique que tout le monde a des préjugés et ce n'est pas parce qu'on a des préjugés qu'on est raciste. Il permet un dialogue qui risque d'être « houleux » mais grâce à cela il va permettre un échange et un regard différent sur certaines personnes et sur certaines communautés.

Oui, il y en a plusieurs quand les élèves parlaient des Arabes en écrivant « arabes = voleurs », c'étaient les élèves eux-mêmes qui reprenaient ça presque sans notre intervention.

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

Je retiens de ce travail que, comme tout le monde, j'ai des préjugés mais que maintenant j'y fais plus attention et quand je suis avec des amis ou collègues de travail je fais attention à ce qu'ils disent et je les reprends quand j'entends des aberrations sur les Juifs, sur les Arabes, sur les Noirs ou sur tout autre communauté. Oui, pour moi, il y a une grande évolution et je regarde les Juifs différemment, et maintenant j'ai des connaissances et des collègues de formation juifs alors qu'avant je n'en connaissais pas, pas à cause de leur religion mais je ne sais pas pourquoi ou peut-être par rapport aux préjugés.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

Oui, ça y a répondu en grande partie mais je pense avoir encore beaucoup de choses à découvrir durant les formations et les rencontres qu'on va avoir avec les gens de Coexist.

Oui, je conseillerais à mes amis d'y participer et c'est ce que je fais et j'espère qu'il y en a qui vont participer à la prochaine formation.

Témoignage de Y.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenu ? Où ?

Je suis intervenue deux fois en banlieue de Strasbourg dans des classes de 3^e.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ? A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

J'ai pris conscience que ce travail de réflexion est bénéfique à ces jeunes. À la fin d'une intervention, une élève est revenue nous voir en pleurs, elle venait de se rendre compte que ses camarades avaient certaines positions extrêmes dont ils n'avaient pas parlé auparavant. L'intervention leur permet de débattre entre eux par la suite, ce qui est également le cas pour les médiateurs. Après une intervention j'ai eu envie de partager mon expérience avec mon entourage et des discussions parfois animées y font souvent suite. Le débat prend alors de l'ampleur...

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ? Peux-tu le décrire ?

Le plus souvent les gens vous disent « non, je ne suis pas raciste ». Or, quand on se prend au jeu du programme, on se rend compte que nous sommes tous empreints de préjugés. Ainsi, sans pour autant être racistes nous avons tous à un moment ou à un autre des stéréotypes. Un tel travail nous permet d'en prendre conscience et de ce fait d'être vigilants quant à nos *a priori*.

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

Je n'ai personnellement jamais eu de problèmes de liens ou d'entente avec les personnes ayant une autre confession religieuse que la mienne et ce travail m'a conforté dans mon engagement en ce sens.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

J'avais réellement envie de m'engager dans un travail de lutte efficace contre le racisme et je n'ai pas été déçue. En effet, nous sommes au contact direct des jeunes, un réel dialogue s'installe. J'avais peur de me retrouver dans un programme comme il en existe beaucoup où l'on se contente de débattre entre nous et de soulever inlassablement les mêmes questions sans faire avancer les choses. Ici, nous sommes au cœur de l'action, dans les collèges où les jeunes élèves sont en train de se forger leurs propres idées sur le monde dans lequel ils vivent, il est donc indispensable de les amener à se poser les bonnes questions sans pour autant leur imposer nos propres convictions. Et c'est là je pense le réel intérêt de ce programme.

Témoignage de A.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenue ? Où ?

J'ai participé au programme en tant que médiatrice pour l'UEJF. Par ailleurs, dans un deuxième temps, j'ai été référente UEJF pour Paris. Je suis intervenue trois fois. La première fois au collège Pablo-Neruda à Stains en mars 2005. Deux autres fois au collège des Maillettes à Moissy-Cramayel en avril 2006.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ?

Ces interventions montrent que les élèves répètent des discours tout faits que parfois ils ne comprennent pas ou ne pensent pas. Ils répètent des préjugés, conceptions de l'autre que manifestement ils n'intègrent pas toujours dans leur comportement. La déconstruction que nous proposons avec Coexist quand nous arrivons dans les classes est donc particulièrement

adaptée : les élèves comprennent facilement le décalage qu'il peut y avoir entre leur discours, leurs actes, leurs préjugés... Certains ressortent manifestement assez marqués par le module, d'autres auront probablement un déclic plus tard. Pour le médiateur, c'est très rémunérateur de voir les élèves évoluer au cours des deux heures. Ils sont parfois agités, parfois pas assez impliqués, mais ils jouent le jeu et se posent des questions. C'est une grande responsabilité pour les médiateurs que de faire réfléchir ces jeunes et que quelque chose se passe dans la classe. Il faut éviter l'écueil tentant du discours bien pensant sur le racisme. Les élèves, les médiateurs et les professeurs le connaissent par cœur et cette solution semble plus confortable. C'est donc à nous, médiateurs, pendant l'intervention de ne pas tomber dans un mode didactique et de pousser les élèves à réfléchir par eux-mêmes et sur eux-mêmes. Je me suis sentie parfois dépassée, parfois touchée par ce qui pouvait être dit ou écrit. L'autre médiateur doit savoir et, dans mon cas, a su prendre le relais dans ces moments.

En sortant des interventions j'étais un peu sonnée par tout ce que j'avais pu entendre dans la classe, j'avais une certaine envie de raconter mais aussi de revenir dans les locaux de l'UEJF, comme un réflexe de repli en quelque sorte, après une perte de repères. Dans le même temps, j'avais une impression très positive du travail que nous faisons. La classe renvoie des choses très difficiles au début de l'intervention mais on voit les élèves s'interroger, certains nous font part après l'intervention de leurs doutes et montrent à quel point le module a permis une remise en question de préjugés pourtant bien ancrés.

Plus tard, dans un deuxième temps, je repense plus à ce que les professeurs ou proviseurs ont pu me dire avant l'intervention, leur description du collège, de ses problématiques, leur regard sur l'actualité... Je lis les informations différemment et je me demande toujours comment ce que je vois au journal est perçu/vécu par les élèves et les professionnels sur place. Les retours des professeurs sont aussi très encourageants et nous confirment le bien-fondé de notre travail par leurs commentaires et leur demande de nouvelles interventions. Coexist m'a sensibilisée à ces questions de façon plus aiguë encore et avec une certaine connaissance du terrain. J'ai l'impression que ce que nous faisons a vraiment du sens et une utilité pour ces jeunes et les collègues.

A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

Cette expérience m'a permis de me confronter aux idées de l'autre. J'ai réalisé que la tolérance ça se construit et que ça n'est pas une idée vague que tout le monde soutient. Lorsque je me suis rendue à la toute première session de formation en novembre 2004, je pensais que tout allait être simple et facile puisque nous étions entre personnes motivées, impliquées et avec une réelle volonté de combattre le racisme et l'antisémitisme. Ces quelques jours se sont effectivement très bien passés, mais ils ont demandé une capacité à écouter et à entendre chacun dans sa différence ce qui en fait n'est jamais simple quelles que soient les personnes concernées !

Cette expérience m'a aussi donné l'occasion d'aller sur le terrain, à la rencontre des élèves et des acteurs sur place, de mieux comprendre les « quartiers », leur vie et leurs jeunes. J'ai par ailleurs rencontré des jeunes d'origine maghrébine, de Clubs Convergences, qui mènent le même type de combats que moi, leur façon de faire, leurs idées et les obstacles qu'ils pouvaient rencontrer.

Pour les élèves, il me semble qu'elle leur donne l'occasion d'interroger leurs certitudes, de voir un exemple de travail en commun entre deux personnes et deux organisations (UEJF et Clubs

Convergences). Il est trop tôt pour conclure sur le long terme, mais ce que j'ai vu en classe, les réactions à chaud des élèves et professeurs, à froid des professeurs et directeurs d'établissements, permettent de penser que Coexist est un déclic sur le moment ou à plus long terme, un travail particulièrement efficace sur les représentations et les préjugés des élèves. Les médiateurs ne leur donnent pas un discours général et inadapté, nous sommes formés pour prendre du temps pour chacun, être à l'écoute de leur vision quelle qu'elle soit pendant deux heures. Coexist crée un lieu d'expression libre dans un cadre bien défini et les élèves n'ont peut-être pas souvent cette liberté et cette attention qui leur est portée personnellement dans leur vie de collégiens.

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ? Peux-tu le décrire ?

Ce travail a pour objectif de ne pas laisser les élèves (et les médiateurs au cours de la formation) se convaincre qu'il y a des « méchants » racistes et antisémites dont ils seraient plus ou moins victimes. L'enjeu est de faire prendre conscience à chacun de ses propres préjugés et de nous pousser, nous, et les élèves dans un deuxième temps, à remettre en question nos propres représentations les plus ancrées. Ce travail sur les préjugés permet à chacun de comprendre en quoi certains stéréotypes peuvent être ou amener à être raciste et antisémite et que la lutte contre le racisme commence par soi.

En plus de cette remise en question, le principe de Coexist permet de déconstruire ces préjugés et stéréotypes une fois qu'ils sont pointés comme tels, et d'enclencher un mécanisme qui sera adaptable à tout autre représentation par la suite. C'est par là que passe aujourd'hui le racisme et c'est donc par là que Coexist passe pour lutter contre.

Je trouve que le moment le plus fort est celui où l'on se penche sur un mot plus ou moins symbolique pour la classe (un mot qui a soulevé de nombreux préjugés communs ou bien des débats vifs) et que l'on commence, avec les élèves, le travail de déconstruction. À ce moment-là, en tant que médiateur, on ne sait pas où la discussion va mener, on fait confiance en la capacité d'écoute et de réflexion des élèves pour avancer et aboutir à une conclusion, un déclic. C'est à partir de cette discussion que tout le reste du module et de la généralisation du mécanisme va pouvoir suivre ou pas...

C'est souvent un moment assez tendu, il faut que les élèves puissent comprendre ce qui se passe tout en acceptant de perdre un peu pied un instant. Il faut utiliser toute la confiance et le travail déjà établis depuis une heure et mener un raisonnement réutilisable tout au long de l'intervention.

Lors de ma première intervention, je me souviens que Nordine et moi avons choisi le mot « homosexuel » pour commencer la déconstruction. Ce choix s'est avéré ensuite assez fin, car il cristallisait toutes les craintes, tentations de violence débridée des jeunes de la classe. En même temps, il permettait de prendre un peu de recul dans la mesure où, *a priori*, aucun élève de la classe ne se définissait comme tel ni n'était considéré comme tel par ses camarades. La question de l'inconnu et de la peur était flagrante pour beaucoup de sujets dans cette classe et en particulier pour le concept « homosexuel ». Nous avons ainsi pu pointer du doigt cette peur de l'inconnu, le discours entendu et répété sans le penser. Les élèves étaient capables d'entendre tout cela sur ce sujet en particulier, et nous avons ensuite eu tout le loisir de leur faire appliquer le même type de raisonnement sur les autres mots plus compliqués pour eux comme « juif », français », « noir » ou « arabe ».

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

Ce projet m'a donné l'occasion de rencontrer les membres de l'association Clubs Convergences, de comprendre leurs combats, leurs motivations et leurs visions du monde. Certains m'ont surpris tant ils avaient une bonne connaissance de l'identité juive. J'ai réalisé la difficulté que pouvait représenter pour certains l'implication dans un tel projet et la conception que leur entourage pouvait avoir des Juifs.

Coexist a été l'occasion de prendre conscience de ce qui nous rapproche entre personnes se référant au judaïsme et celles issues de la multiplicité des immigrations, mais surtout de ce qui nous sépare : des différences culturelles, des modes d'implication dans ce projet même, des motivations et des parcours identitaires.

Nos liens n'en ont été que plus francs, solides et moins idéalistes. Je voudrais pouvoir transmettre ces idées aux élèves de collègue : que personne ne doit se considérer comme étant à l'abri du racisme, que nous avons tous nos préjugés, que nous sommes effectivement très différents, que cela demande une grande volonté pour eux de faire des choses ensemble et que cela peut évidemment se faire, à condition d'être capables de déconstruire et de remettre en question ses représentations.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

Oui, cet engagement a répondu à mes motivations initiales, j'ai toujours pensé que seul un programme pour les jeunes pourrait faire changer les choses et que tout se passait à l'école. Par ailleurs, Coexist a réussi à relever le défi de ne pas rester un très beau projet pilote, mais de s'étendre géographiquement, en nombre de collèges de classes et de médiateurs. Ainsi, nous, les médiateurs, avons réellement l'impression de participer à un travail de grande ampleur qui fera tache d'huile et permettra vraiment, à notre échelle de bénévoles, de faire changer les choses en France.

J'ai découvert l'intérêt de la formation, presque comme un projet en soi. J'ai aussi découvert le monde militant des personnes issues de la multiplicité des immigrations. J'ai aussi commencé à découvrir la vie dans les quartiers en général. Coexist m'a donné envie de mieux connaître et faire connaître ces quartiers dans le cadre d'actions que nous menons depuis à l'UEJF.

Aujourd'hui, mon rôle dans le projet consiste justement à faire participer des amis ou militants de l'UEJF. Je pense que c'est évidemment une cause importante, un projet efficace et bien mené, mais aussi que cela apporte beaucoup à ceux qui s'y impliquent.

Témoignage de S.

Comment as-tu participé au programme ? Combien de fois es-tu intervenu ? Où ?

J'ai participé à une rencontre avec les principaux et proviseurs des collèges et lycées, à l'inspection académique, en présence de l'inspecteur adjoint de l'Académie. J'ai de plus rencontré deux fois les professeurs et principaux. La première fois, c'était au collège Émile-Malfroy de Grigny. Nous avons rencontré, avec Jamel, deux professeurs, ainsi que la principale, à qui nous avons exposé tout deux le programme. La deuxième fois c'était au collège Jean-Perrin, Lyon IX^e, où j'ai rencontré, seul, une prof de musique, à qui j'ai donc exposé le programme. Celle-ci s'avérait avoir déjà fait des opérations dans ce sens-là il y a quelques années. Cela s'était mal terminé, elle voulait donc retenter le coup avec nous. Nous sommes

donc intervenus, avec Jamel, au collègue Émile-Malfroy. Nous avons donc eu affaire à deux classes de SEGPA. Une classe de 5^e et une classe de 4^e. Au collègue Jean-Perrin, nous sommes intervenus, avec Noredine, dans une seule classe de 3^e.

Quelles réflexions t'a suggérées ton intervention dans la classe ? Juste après ? Après coup ?

Est-ce que j'ai été bien ? Est-ce que j'aurai de l'influence sur eux ? Est-ce qu'ils ne me verront pas comme l'un des deux « mecs lourds qui sont venus me parler du racisme » ? Après coup, je pense que l'on ne peut pas tout changer dans une classe, mais au moins faire penser. Peut-être lorsqu'ils diront « ah ce Juif, le radin » ils se diront au fond d'eux que c'est pas toujours vrai. Leur conscience sera éveillée à une autre vérité je pense, même s'ils continueront à répéter les mêmes choses. Alors cela changera avec le temps où ils auront dépassé ce stade où l'image est trop importante chez les adolescents, et où ils adhéreront finalement entièrement à cette vérité.

A posteriori, que retiens-tu de cette expérience ? Que t'a-t-elle apporté ? En quoi te paraît-elle intéressante pour les élèves ?

Les fausses représentations naissent dès l'enfance, cela se retrouve dans les classes dans lesquelles nous intervenons. Il faudra tout un travail sur toute une génération pour faire abdiquer ce mal dont souffre la France aujourd'hui. Si l'on travaille avec les élèves dès l'enfance, ils ne changeront peut-être pas tous leur façon de penser mais au moins, je pense que l'on peut éveiller les consciences en dialoguant. Il faut dialoguer pour éliminer ces stéréotypes, voilà ce que j'en retiens. Prendre le temps de dialoguer avec les enfants, les écouter. Je pense aujourd'hui que les enfants ne sont pas assez écoutés. On leur donne un maximum d'infos à emmagasiner mais on ne les écoute pas assez.

En quoi ce travail sur les préjugés et les stéréotypes permet-il de lutter contre le racisme ? Dans le cadre de l'intervention y a-t-il un moment d'échanges qui te paraît particulièrement significatif ? Peux-tu le décrire ?

Je pense que ce programme permet réellement de lutter contre les préjugés et les stéréotypes, car il s'attaque directement à eux. En effet, cette méthode socratique, celle multipliant les questions dans l'espoir de trouver la vérité et ainsi prouver à son interlocuteur la fausseté de ces arguments est la bonne. Car ce n'est pas nous qui disons, à celui à qui on parle qu'il se trompe, mais c'est lui-même qui se rend compte qu'il a tort, et je pense que cela a nettement plus d'effet que le fait de lui dire « c'est pas bien le racisme », « il ne faut pas être raciste », etc. Tout cela est trop général, trop abstrait par rapport à la méthode que l'on emploie dans ce programme.

Par rapport à tes représentations initiales des rapports identitaires, de liens, mais aussi de rejet entre les personnes se référant au judaïsme, et ceux issus de la multiplicité des immigrations, que retiens-tu de ce travail ? Y a-t-il des évolutions ? Lesquelles ?

Les mots peuvent avoir des connotations tellement différentes selon les personnes qui les utilisent. Je pense par exemple au mot « feuj » qui est considéré comme utilisable, et usé par les jeunes Juifs mais non utilisable car irrespectueux pour d'autres. Les mots font toute la différence aujourd'hui en ce qui concerne les représentations des communautés, ils reflètent l'énorme disparité entre toutes les visions des appartenances et d'autrui. C'est pourquoi il faut les utiliser avec attention. Car c'est aussi ce que j'ai appris, il y a trop de représentations pour les généraliser.

Par rapport à tes motivations initiales, cet engagement y a-t-il répondu ? As-tu découvert d'autres intérêts ? Lesquels ? Conseillerais-tu à un ami de participer à cette activité ?

Cet engagement n'a répondu que moyennement à mes motivations initiales. J'espérais, en

effet, faire plus d'interventions, et en plus de cela, j'aurais aimé organiser une intervention dans le collège où je suis assistant d'éducation. J'espère que cette année, un binôme aura l'occasion d'y intervenir. En effet, c'est un collège de campagne, et je pense qu'il est tout aussi utile d'y intervenir que dans les collèges urbains. Dans ces derniers les élèves sont plus mélangés, alors que dans les campagnes, beaucoup d'élèves n'ont par exemple jamais vu de Juifs. Le mot « feuj » est utilisé pour désigner le terme de radin, crapule, mais beaucoup de ceux qui l'utilisent ne savent même pas d'où ce mot vient au départ. Je suis aujourd'hui référent Coexist à Lyon et secrétaire aux relations interreligieuses de l'UEJF à Lyon. Cet engagement Coexist m'a lancé dans ce projet de l'UEJF, où je pense organiser plusieurs choses dans cet esprit de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Je conseillerais fortement à mes amis de participer à ce projet, et encore plus si le programme était officiellement ouvert aux gay, babtou, etc.

Des perspectives

Aujourd'hui, le programme Coexist a fait la preuve de son existence et de ses capacités d'intervention. C'est pourquoi, il nous est possible, grâce au soutien de l'ACSE, de communiquer cette expérience collective et de formaliser des acquis qui, nous l'espérons, peuvent être transposables et nourrir d'autres dynamiques de lutte contre le racisme et l'antisémitisme.

Les suites du programme

Actuellement, ce programme, défini et mis en œuvre par les associations Clubs Convergences, UEJF, SOS Racisme, et soutenu par l'ACSE, se constitue en association Coexist. D'autres associations, comme l'AFEV (Association de la fondation étudiante pour la ville), étudient leur participation. Ce collectif aura pour but de développer ces premiers acquis et de pérenniser cette option éducative de lutte contre le racisme et l'antisémitisme par des coopérations associatives, avec le soutien des institutions publiques, actuellement l'ACSE et l'Éducation nationale.

Afin de développer les actions de Coexist, les responsables de ce programme visent, dans les années 2008-2009, à le décentraliser davantage. Des pôles de Coexist sont en cours de création avec les mêmes associations à Lyon, Marseille et Toulouse. La présence active sur la région parisienne sera confortée. Ceci permet d'ouvrir cette expérience à de nouveaux médiateurs et de mener cette pédagogie dans un nombre de classes et d'établissements plus important. C'est aussi à terme la possibilité de renforcer les coopérations avec les responsables et les enseignants des établissements scolaires, et de tisser des liens pour analyser les effets du travail produit, pour inventer de nouvelles pédagogies. Une formation de formateurs est prévue en 2009 afin que le relais de formation des médiateurs puisse être pris par d'autres personnes, en particulier pour les nouveaux pôles de développement.

Déjà de nouveaux projets d'intervention pédagogique se dessinent et seront pour certains mis en œuvre dès 2008. Ainsi, la mise en œuvre des pédagogies présentes dans cet ouvrage a montré leur intérêt pour les élèves des collèges publics, une population très multiple, aux origines géographiques, culturelles, aux religions diverses. Au fil du temps, nous avons adapté ces pédagogies à ce contexte d'intervention. Les séminaires avec les jeunes militants de l'UEJF ont mis au jour une autre perspective de travail : comment mener un travail pour déconstruire les stéréotypes dans un contexte où l'entre-soi est affirmé dans nombre de situations de socialisation, en particulier à l'école ? Les modalités de la pédagogie définies actuellement doivent être réétudiées.

C'est pourquoi, Judith Cohen-Solal et Joëlle Bordet sont actuellement en train de définir un nouveau module pédagogique d'intervention dans les écoles juives. Ce travail est en cours d'élaboration.

Les enseignants ont plusieurs fois souligné leur intérêt pour ces expérimentations pédagogiques. Certains d'entre eux ont situé leur portée dans la vie de l'établissement scolaire (*cf.* le texte de Mme Faure, pp. 52-59) ou ont créé des articulations avec leur enseignement (*cf.* le texte de M. Gicquel, pp. 48-52). Il pourrait être intéressant de créer un module d'échanges et de formation à destination des professionnels de l'Éducation nationale, dans le cadre des formations continues.

Les enseignements du programme

La réalisation de ce programme, sa définition, sa mise en œuvre ont été source à la fois d'expériences et de réflexions intellectuelles. Pour tous les participants à ces travaux, dont les formateurs, il a suscité et nécessité une grande implication personnelle et professionnelle. De fait, la dimension à la fois clinique et pédagogique du programme est à l'œuvre dans son animation, dans les séminaires de formation mais aussi dans l'accompagnement des médiateurs au sein des collègues. Actuellement, nous envisageons la réalisation d'une formation de formateurs pour le développer; les capacités à accompagner ce processus clinique et pédagogique seront acquises pour y participer. En effet, lors de nombreux moments de ce programme, nous avons dû entendre, faire face, élaborer les difficultés identitaires et émotionnelles générées par cette pédagogie. Progressivement, chacun de nous a renoué pour lui-même et les autres avec ses propres investissements identitaires, et a travaillé sur les mécanismes projectifs défensifs présents pour tous dans ce type de programme. La dernière séquence de travail avec les médiateurs, qui sont intervenus plusieurs fois auprès des élèves des collèges publics, avait pour but de les préparer, avec une nouvelle pédagogie, à intervenir dans les écoles juives. Nous avons pu alors apprécier leur évolution à la fois sur le plan conceptuel et psychosocial. En fonction de cette expérimentation menée sur plusieurs années, nous pouvons identifier plusieurs axes de travail que nous poursuivons actuellement dans le cadre de ce programme ou d'autres travaux.

La mise en œuvre du programme nous a confirmé que pour aider à des prises de conscience à propos des préjugés et du racisme, il ne suffit pas de les dénoncer, au nom de la morale ou de la loi. Cependant, le partage de valeurs citoyennes, républicaines a été extrêmement important pour mener avec l'UEJF, Clubs Convergences et SOS Racisme ce programme. Cela a été source de nombreux débats. Nous avons alors choisi d'identifier un processus psychosocial à l'œuvre dans le racisme quotidien. Pour les collèges publics des quartiers populaires, nous avons choisi de travailler sur le processus à la fois du stigmatisme et des préjugés. Cette hypothèse de travail a été largement confirmée et a ouvert à de nouvelles investigations sur la concurrence des mémoires et des victimes.

Pour les collèges privés juifs, cette hypothèse a été relativement modifiée. La vie entre soi, la peur de l'autre ont été identifiées comme des caractéristiques dominantes, la peur de l'autre pouvant conduire à des difficultés de rencontre et d'ouverture, parfois de rejet. C'est pourquoi, aujourd'hui, nous inventons une nouvelle pédagogie ayant à la fois pour thème « la question de l'antisémitisme » et le rapport à la peur de l'autre. Nous travaillons particulièrement à identifier des processus de réassurance, et de liens d'altérité avec l'autre. C'est un nouveau chantier.

D'autres travaux menés dans le cadre d'un programme de recherche-action contre le racisme sur plusieurs sites en France (Toulouse, les écoles de formation de travailleurs sociaux, Saint-Jean-de-la-Ruelle, la municipalité, Blanc-Mesnil, le centre social des Tilleuls) et soutenus par l'ACSE et le MSJSVA confirment cet intérêt à identifier les processus à l'œuvre dans les situations de racisme, pour créer des pédagogies qui fassent sens à la fois pour les pédagogues et pour les personnes, destinataires de ces pédagogies. Ce travail animé par Joëlle Bordet, CSTB, et Bernard Bier, INJEP, est en cours et fera l'objet de travaux écrits.

La dimension intergénérationnelle et militante de ce programme ouvre des champs de réflexion. Nous avons été très impressionnés par l'implication, le sérieux et le dynamisme de nombre de médiateurs. Pour beaucoup d'entre eux, ce programme a constitué une opportunité très positive pour être actifs dans une dynamique sociale et citoyenne. De nombreux médiateurs, présents dans cette dynamique, sont des militants associatifs; cependant, la rencontre avec d'autres militants, d'autres associations, ayant des cheminements identitaires,

culturels parfois très différents, ont été source d'échanges et de transformations pour ces jeunes adolescents. Ils ont souvent exprimé leur intérêt pour la confiance et la responsabilité qui leur ont été conférées, à la fois par les responsables des associations, les formateurs, les responsables institutionnels de l'ACSE et de l'Éducation nationale, de pouvoir intervenir directement auprès des élèves dans cette position de pédagogue-médiateur. Ainsi, la présence active des présidents des associations, souvent du responsable de l'ACSE, a constitué un point d'appui essentiel à ces formations, et a donné sens à ce rôle de « médiateur ». Leur témoignage, leur attention aux élèves, leur découverte souvent de ces derniers, de leurs écoles, parfois des quartiers où ils vivent, ont été au cœur de cette dynamique. Ceci ouvre à de nombreuses réflexions sur les dynamiques, les cadres institutionnels à créer par les adultes, par les militants de l'éducation, pour que de jeunes adultes expérimentent leur place, leurs capacités auprès de plus jeunes qu'eux et s'inscrivent ainsi dans des dynamiques de transmission, de dialogue et d'affiliation. Nous retrouvons là un des grands acquis de l'animation, en particulier dans le cadre des centres de vacances auprès des enfants et des adolescents. Pour nombre d'entre eux, c'est le lieu d'expériences et de reconnaissances intergénérationnelles.

Avec ce programme, nous avons poursuivi cette dynamique et identifié tout l'intérêt à créer dans la vie citoyenne, sur des enjeux aussi importants que le racisme, de telles dynamiques pédagogiques.

La pédagogie définie dans ce programme n'ouvre pas à des espaces consensuels, mais plutôt à des espaces d'échanges, de confrontations, voire de conflits. L'expérience menée par Judith Cohen-Solal, à ce propos, en Israël, a été très importante pour soutenir cette approche. En effet, les travaux menés chaque année, depuis maintenant quatre ans avec l'association Beit-Ham⁶ (Maison chaleureuse), dans le cadre de séminaires franco-israéliens-palestiniens, nous a conduits à expérimenter, à travailler pour nous-mêmes la complexité des identités ; la réalité sociale, sociopolitique et identitaire, en Israël, par rapport aux Palestiniens, mais aussi au sein même d'Israël, nécessite de mettre en lien ces dimensions à la fois sociopolitiques, identitaires et sociales. Pour dépasser les ruptures et les violences, des pédagogues comme ceux de Beit-Ham, comme Judith Cohen-Solal, se sont confrontés à la fois aux complexités identitaires, sociopolitiques et à la nécessité d'assumer les différences et les conflits. Chemin complexe, intéressant et souvent difficile... Ce programme est influencé par ces expériences et ces acquis. Il donne à réfléchir sur notre approche, en France, des identités, des rapports à la fois de liens et de conflits. Depuis plusieurs années, en appui sur les travaux de la Ligue de l'enseignement, de chercheurs comme Jacqueline Costa-Lascoux, nous réfléchissons sur la laïcité, enjeu important de notre société. Dans son ouvrage *Les trois âges de la laïcité*⁷, Jacqueline Costa-Lascoux montre le travail à mener pour que la laïcité continue à constituer à la fois une visée éthique et politique ; cela suppose de pouvoir entendre, se confronter, mettre en lien ces différents rapports aux identités, aux parcours de vie. Nous continuons aujourd'hui à explorer cette piste de réflexion, car elle est très importante dans le contexte de ruptures et d'ethnicisation de notre société. Joëlle Bordet est actuellement impliquée dans une recherche-action ayant des finalités pédagogiques avec la Ligue de l'enseignement à ce propos.

Ce programme ouvre, ainsi, pour nous à de nouvelles implications, de nouvelles élaborations d'enjeux éducatifs et pédagogiques importants. Nous espérons qu'il sera source d'inspirations et d'initiatives pour les lecteurs de ce *Cahier de l'action*. Il est à souligner que la possibilité donnée par l'ACSE d'avoir pu écrire, formaliser ce programme et de le publier contribue beaucoup à son élaboration intellectuelle.

⁶ Beit-Ham : association d'éducateurs créée en 1981 œuvrant auprès de 5 000 jeunes en Israël.

⁷ COSTA-LASCOUX J., *Les trois âges de la laïcité*, Hachette, Paris, 1996.

Bibliographie

- GOFFMAN E.,
Stigmate. Les usages sociaux des handicaps,
Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, 1975.

- LÉVI-STRAUSS C.,
Race et histoire,
Gallimard, coll. « Folio Plus Philosophie », Paris, 2007.

- MEMMI A.,
Le racisme,
Gallimard, coll. « Folio Actuel », Paris, 1994.

- SALE-WUILLEMIN E.,
La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale,
Dunod, coll. « Sociale », Paris, 2006.

- BORDET J., COSTA-LASCOUX J., DUBOST J., MICHELOT C.,
Colloque sur le thème : émergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation,
rapport transmis à l'ACSE et sur le site du CSTB
(http://desh.cstb.fr/file/rub22_doc43_1.pdf)

Sitographie

- www.cstb.fr/
CSTB (Centre scientifique et technique du bâtiment)

- www.uejf.org/
UEJF (Union des étudiants juifs de France)

- www.sos-racisme.org/
SOS Racisme

- www.coexist.fr/
Coexist

Le recours aux explications « ethniques » ou « culturelles » : un racisme discret de la bourgeoisie ?

Jean Dubost
psychosociologue, professeur émérite Paris X

Le racisme et la xénophobie n'ont évidemment pas disparu avec la destruction militaire du nazisme. La victoire alliée et la découverte des conséquences inimaginables de l'entreprise hitlérienne – dont on savait bien qu'elle avait été aidée par l'antisémitisme de Vichy et d'une partie des Français – avaient interdit pour un temps, au moins dans notre pays, l'expression publique de ces formes collectives de haine. Pourtant il fallait plus que les procès de Nuremberg, les témoignages de survivants, les recherches des sciences sociales, la réflexion des philosophes et toutes les formes d'expression diffusées par les médias pour que s'entreprenne et s'approfondisse un travail de pensée sans doute inachevable parce qu'il restera toujours à reprendre, à refaire. Parvenons-nous aujourd'hui, individuellement et collectivement, dans la vie privée et dans la vie publique, à prendre toute la mesure de l'événement et de ceux qui lui ont succédé, à comprendre la place qu'ils occupent dans notre siècle et dans notre civilisation, à élucider ce qu'ils révèlent de nous-mêmes, des caractères de notre espèce, de notre histoire, de nos États, à imaginer où et comment agir pour rendre plus improbable leur répétition et, tout d'abord, pour savoir comment lutter, dans notre propre pays, contre l'accroissement actuel des tendances qui relèvent bien du racisme et de la xénophobie et qui semblent parfois ne pas épargner nos sphères dirigeantes ?

Car si, en France tout au moins, dans l'immédiat après-guerre, racisme et antisémitisme étaient devenus tabous, les besoins de la reconstruction et de la croissance provoquaient aussi un flux migratoire qui répondait aux demandes de l'économie. Pendant « les Trente Glorieuses », Maghrébins, Antillais ou Africains francophones – et pas seulement Espagnols ou Portugais – étaient les bienvenus dans plusieurs secteurs du marché du travail. Ils paraissaient déjà « intégrés » ou en voie de l'être et les écoles, les collèges et les lycées accueillaient sans broncher les enfants issus d'une « immigration de famille ».

Pour autant les inégalités et les attitudes héritées de – ou fortifiées par – l'époque coloniale n'avaient pas disparu ; les événements des guerres d'indépendance, notamment celle d'Algérie, l'ont démontré au cœur même de la métropole. Mais le retournement progressif du marché du travail à partir du milieu des années soixante-dix a redonné du tonus aux discours xénophobes à connotations clairement racistes et antisémites. Le développement assez rapide du chômage puis de la précarisation du travail a atteint davantage et plus vite le secteur manuel et les travailleurs peu qualifiés ; des pratiques de recrutement qui écartent sans autre examen les candidatures de jeunes diplômés, français ou non, sur la seule base de leur nom et prénom ou de leur adresse, justifient l'usage du terme exclusion. Le fait d'invoquer « le handicap culturel » des élèves « issus de l'immigration » pour expliquer les échecs scolaires (ou les comportements de violence), en constatant que dans certains établissements la totalité des exclusions définitives concernent des élèves d'origine maghrébine ou d'Afrique noire, en invoquant la faillite éducative de leurs familles et la dégradation du tissu social de leur quartier est un autre exemple d'exclusion qui invoque aussi comme raison des considérations « ethniques ».

On ne peut pas confondre racisme, xénophobie et ethnicisation, mais il faut bien reconnaître leur proximité ; dans les trois cas, on caractérise l'autre comme étranger à nous non pas du

fait de sa nationalité mais en tant que porteur de caractéristiques quasi naturelles et immuables, associées aux « indigènes » d'anciennes colonies, et désignées d'ailleurs comme ethnies dans ce contexte. Dans ces trois cas, par le seul fait de les nommer Maghrébins ou Noirs⁸ (la « nation » étant sans doute réservée aux États « développés »), on crée une entité d'apparence naturelle que l'on réifie. Même en énonçant son caractère minoritaire (dans l'expression « minorité ethnique ») ce qui est rare dans ce contexte, on spécifie le groupe en omettant la relation dont il n'est que l'un des termes, on globalise, on substantialise, on assigne aux individus une appartenance qui n'est pas forcément la leur, on leur dénie la qualité de Français s'ils ont juridiquement cette nationalité et on réduit la représentation que nous en avons à une simplification abusive, un « cliché », qui a tendance ici à disqualifier pour justifier l'agression, le rejet ou la mise à distance.

Il ne s'agit pas de suggérer non plus que les origines culturelles (de classe sociale ou de nation) sont sans effet sur les comportements professionnels ou scolaires, ou encore moins qu'il n'existe pas de problèmes graves dans certains quartiers d'habitat social, mais simplement que leur nature est trop complexe pour que leur analyse et leur résolution puissent s'opérer heureusement sans que les agents d'étude parviennent à prendre conscience de leurs propres stéréotypes et de ceux qui traversent ou parfois même structurent leur champ de travail avant même que commence celui-ci. Racisme ou ethnicisation (les participants du séminaire FAS-DIV 1999-2000 ont confirmé l'hypothèse du développement de cette forme plus ou moins voilée de racisme au sein même de leurs milieux professionnels) méritent d'être étudiés en tant que processus psychologiques, nous y reviendrons rapidement plus loin. Mais ces comportements ne s'affirment pas toujours et partout sous les mêmes formes et avec la même acuité. Et quand ils apparaissent, il faudrait surtout :

- Tenter de comprendre pourquoi ici et pas là, pourquoi en ce moment, pourquoi surtout chez tels acteurs ? De quels rapports sociaux résultent-ils ? Quelles fonctions de protection assurent-ils ? Quelles angoisses révèlent-ils ?
- Veiller à ce que les formes de pensée qui en résultent ne polluent pas la préparation et la prise des décisions politiques ; au stade des études, par exemple, tenir à distance ces fausses logiques dans la façon de formuler l'enveloppe du problème et des buts, quitte à rechercher parallèlement de l'information sur les formes d'ethnicisation à l'œuvre et la façon dont elles évoluent, si cette direction d'investigation paraît pertinente dans le contexte et nécessaire au processus de recherche.

D'autres, également convaincus des dangers de l'ethnicisation, chercheront des formes de lutte plus directes ; il n'est pas certain que l'argumentation polémique, le combat d'idées entre débatteurs, soit une bonne stratégie quand les stéréotypes assurent des fonctions qui ne relèvent pas seulement du cognitif. Mais la participation volontaire à des rencontres entre acteurs concernés à des titres différents, sur un même terrain, préparées par des entretiens et des réunions au sein d'un même « collège » de participants, facilitées et accompagnées par des animateurs méritant la confiance des participants et soutenues par des enjeux à l'échelle de l'effort consenti peuvent constituer une voie fructueuse à la fois pour la recherche et pour l'action.

Psychologie et sciences sociales peuvent-elles nous aider à répondre à ces questions ?

Rappelons quelques-unes des pistes qu'elles nous proposent :

- sur le plan notionnel, pour dater et situer la place de l'idée d'ethnicisation ; pour examiner les rapports entre ethnicisation, communauté, communautarisation ;
- sur les processus psychosociologiques à l'œuvre et leurs fonctions ;
- esquisse d'hypothèses sur l'actualité des phénomènes.

8/ Deux désignations qui ne correspondent d'ailleurs pas à une « ethnie » ni à une « culture » au sens de l'anthropologie ou du Petit Larousse, ni même à une nation, mais qui renvoient pourtant à de « l'ethnicité » ou à une étrangeté d'ordre culturel considérées comme la cause d'un « handicap » ou d'une différence jugés insurmontables.

■ Contexte notionnel

En français, le mot **ethnie** est un dérivé savant du grec *ethnos* (« groupe », « nation », « peuple »...) qui n'apparaît qu'au tournant du XIX^e siècle et qui tend à remplacer certains emplois abusifs de race. Mais le terme **ethnique** (XIII^e) est beaucoup plus ancien puisqu'il reprend le latin chrétien *ethnicus* pour désigner le « païen », le « gentil », jusqu'au XVIII^e siècle. En 1787, Chavannes, à Lausanne, propose le mot **ethnologie** pour désigner l'étude des « divers corps de communautés ».

On redéfinit à la fin du XIX^e siècle cette discipline comme la science des groupes humains, notamment des groupes sociaux appartenant aux civilisations préindustrielles. **Ethnicité** comme **ethnisation** sont des dérivés contemporains pour parler de groupes porteurs d'une différence culturelle, vivant au sein des sociétés occidentales. On peut définir l'ethnisation comme le processus par lequel se construit l'altérité au sein d'une culture donnée. Il m'a semblé que dans notre séminaire, on entendait surtout par ethnisation le fait d'attribuer la cause d'un phénomène (le taux de chômage, d'échec scolaire, de délinquance...) à un groupe identifié par une origine étrangère (les jeunes issus de l'immigration...) et une autre culture, trop différente de la nôtre (les Maghrébins, les Noirs africains, les Antillais).

Bien entendu, ce mode de catégorisation implique toujours l'idée d'inégalité : la différence est un handicap pour l'autre ; notre culture, notre civilisation, nos enfants, sont forcément supérieurs, ou encore les autres souffrent d'un « déficit culturel ». Il est donc aussi porteur explicitement ou non d'une affirmation identitaire : la France, et d'une croyance dans sa supériorité.

Les mots ethniques, ethnicité, ethnie sont trop chargés péjorativement pour que l'on entende parler d'ethnie française, mais on peut rattacher la notion d'ethnisation à l'idée plus générale d'**ethnocentrisme** ou de **sociocentrisme** proposée en 1906 par Williams G. Sumner pour désigner le fait de répudier les formes culturelles paraissant éloignées, parce que l'on considère son groupe comme le centre de tout (le peuple élu, l'empire du Milieu, la race des Seigneurs, la République des droits de l'Homme, etc.). L'opposition de Sumner entre *in group/out group*, ou entre *we group/others groups*, se recoupe ou se relie aussi avec les phénomènes fusionnels décrits par la psychologie sociale clinique, l'illusion groupale d'Anzieu, le mécanisme psychanalytique de clivage bon objet/mauvais objet de Mélanie Klein, qu'elle décrit comme la défense la plus primitive contre l'angoisse, etc.

En tant que phénomène psychosociologique, sans doute universel, l'ethnocentrisme peut être considéré comme virtuellement générateur d'intolérance (adhésion aveugle et exclusive à ses propres valeurs, modes de vie, croyances, etc.) donc de racisme, de xénophobie. Il peut s'arrêter au patriotisme de village, de province ou de nation, et aux vertus citoyennes prônées par la Révolution ou conduire aux ignominies de l'ultra nationalisme et de la « purification ethnique ». La notion d'identité est évidemment inséparable de ces processus et quand l'identité est supposée donnée par le sang ou par la culture héritée, l'idée de pureté et d'impureté habite l'intolérance, indépendamment même des facteurs psychologiques inconscients qui surdéterminent cette présence.

L'ethnocentrisme n'a pas épargné nos disciplines ; au XIX^e siècle c'était une norme scientifique reconnaissant la diversité culturelle « dès lors qu'elle était hiérarchisée soit logiquement (mentalité prélogique), soit ontologiquement (primitivisme), soit encore historiquement (stades de civilisation), soit enfin réthoriquement (« sociétés appelées à disparaître ») a remarqué F.-M. Renard Casevitz⁹. La notion de

9/ Cf. BONTE P., IZARD M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, Presses universitaires de France, Paris, 1992.

développement et de « sociétés en voie de développement », associée à celle de progrès, poursuit, si l'on peut dire, cette tradition qui identifie l'appartenance de notre propre État au stade supérieur de la civilisation.

L'ethnisation a donc d'abord été un instrument de la colonisation, puis une norme scientifique de l'anthropologie et de la sociologie, norme sans doute encore présente aujourd'hui dans bien d'autres disciplines dont l'économie. Dans le champ social, on ethnise l'autre pour l'exclure et, comme on vient déjà de le suggérer, pour glorifier son propre groupe, justifier ses agressions, sa volonté de dominer, maintenir sa position dominante ou la distance sociale qui nous sépare d'une autre classe, mais ce mot peut aussi être utilisé à d'autres usages et notamment pour reconnaître à l'autre, afin de mieux les respecter, ses différences culturelles ; au risque de l'enfermer, d'ailleurs, dans un état qui n'est déjà plus le sien ; car les cultures et les caractères que nous nommons « ethniques » n'arrêtent pas de changer, en particulier à travers les processus migratoires. Les races aussi, bien entendu, ou plutôt, puisque cette notion a été fortement rejetée par la biologie autant que par l'anthropologie contemporaine, les types physiques de l'espèce humaine.

C'est pourtant, comme on l'évoquait au début de ce texte, dans l'idée de races et d'inégalité qu'une large partie de l'Occident a voulu encore au XIX^e siècle justifier ses rapports de domination et ses pires entreprises de destruction et de mort. Mais si l'expression de positions racistes a été réprimée ou refoulée dans les discours de la classe dirigeante, elle réapparaît sous la forme voilée de l'ethnisation.

■ Ethnisation et communauté

Ethniciser l'autre en le catégorisant par son appartenance réelle ou supposée à une « ethnie », i.e un groupe censé partager la même origine géographique, la même histoire, les mêmes mœurs, les mêmes croyances, c'est aussi le caractériser comme membre d'une « communauté ».

Il est difficile d'éviter d'examiner, à cette occasion, quels rapports les deux notions entretiennent. On est tenté dans un premier temps d'établir une équivalence entre les deux termes ou de considérer la communauté comme la catégorie générale dont l'ethnie serait une classe particulière. Pourtant il est évident que les membres d'une ethnie ne vivent pas forcément en communauté et qu'ils sont par exemple déjà intégrés dans des sociétés ouvertes, dans des États dont ils ont acquis depuis longtemps la nationalité. De même beaucoup d'usages du mot communauté s'appliquent à des groupes qui n'ont pas de caractère ethnique ; ce qui peut cependant rapprocher les deux noms c'est que les conduites d'ethnisation individuelles, collectives, institutionnelles rejettent l'ethnisé hors de la communauté de l'ethniseur, par exemple celle des « Français de souche », ou hors de sa strate ou classe sociale ; ethniser l'autre c'est implicitement s'ethniser soi-même, s'affirmer comme membre d'une communauté. C'est aussi pousser l'autre à se communautariser, à rechercher un nouveau groupe d'appartenance et/ou de référence, à s'approprier et à affirmer une nouvelle identité, par exemple en transformant des jeunes laïcs en fidèles musulmans, revendiquant des mosquées ou des salles de prière (10 en France il y a 20 ans, 1 500 aujourd'hui).

Dans les phrases qui précèdent nous utilisons le mot communauté dans le sens que lui donnent beaucoup d'usages français actuels dans les médias ou les sciences sociales. Ce n'est évidemment pas le seul, on en parlera plus loin, mais celui qui prédomine sans doute quand on aborde des questions sociales ou politiques. Le nom communauté et ses dérivés – communautaire, communautarisation, communautariens – est mis en opposition avec le syntagme

« société ouverte » pour désigner un groupement humain fermé sur lui-même, ethnocentriste, rigide, peu tolérant – ou franchement intolérant –, résistant au progrès, à l'intégration, à la modernité, traditionaliste, se « repliant » sur l'identité que leur donne leur appartenance à une religion, une langue, des rites, des coutumes.

Cette opposition communauté-société (*Gemeinschaft-Gesellschaft*) a été systématisée à la fin du XIX^e siècle par F. Tönnies, par Max Weber et, dans un autre langage, par É. Durkheim, elle est liée à d'autres dualismes (holisme-individualisme, homo hiérarchicus-homo aequalis, socialités du passé – socialités du présent et de l'avenir, solidarité mécanique-organique, rural-urbain, statut-contrat, etc.) et à un schéma évolutionniste (des communautés – ou de la horde – primitives à la société moderne, en même temps que l'individuation, l'individualisation, l'individualisme se développeraient au fur et à mesure que le holisme régresserait). Elle constitue un des paradigmes, peut-être même le paradigme fondateur de la tradition sociologique.

Chez F. Tönnies et malgré son ambition de construire des catégories scientifiques, on sent sa préférence pour les formes d'organisation sociales qui comportent un engagement moral garant de solidarité, d'égalité dans l'appartenance au groupe, d'un « nous » social harmonieux et son hostilité à la société capitaliste, à la destruction des liens sociaux « naturels », à l'urbanisation qui réserve des taudis aux anciens paysans prolétarisés par l'industrie.

Chez Durkheim qui admire cependant le travail de Tönnies, les préférences sont aussi explicites mais inversées. D'autre part l'antinomie créée entre les deux termes à la fin du XIX^e siècle rompt plus de deux millénaires de synonymie; non seulement cette innovation intervient au plus fort de la question sociale et en liaison avec l'un des axes les plus importants des débats philosophiques et politiques de tout ce siècle (l'individu et la société, l'individualisme et le socialisme...) mais elle est chargée dès le départ d'usages à références politiques qui risquent d'en faire un idéologue.

Il n'est pas sans intérêt de remarquer les périodes où, en France au moins, la notion de communauté revient fortement à l'ordre du jour: dans les années trente, au moment de la grande crise (en Allemagne un peu plus tôt, quand la droite et l'extrême droite de la république de Weimar s'emparent du syntagme « communauté du peuple » trouvé chez Tönnies pour lancer des mouvements de jeunesse et dont on sait quel usage en fera le nazisme un peu plus tard); bien entendu pendant les années quarante sous Vichy et un peu après; à la fin des années soixante quand la jeunesse secoue un peu partout les mœurs et la société de consommation; quand enfin la question sociale réapparaît avec de plus en plus d'insistance à partir du milieu des années soixante-dix et surtout après l'implosion de l'URSS et la destruction du mur de Berlin.

C'est depuis 1980 que le thème occupera une place de plus en plus importante. Tout semble se passer comme si les usages allaient d'une fonction d'exorcisme de l'anomie et des autres conséquences de la dégradation du lien social, ou de déculpabilisation quand on commence à penser qu'on y contribue directement, à celle de stratégie politique de mobilisation des masses dans un régime autoritaire ou une dictature, en passant par l'invention d'un mythe des origines de la modernité et d'un idéologue pour se penser elle-même depuis la position de la bourgeoisie. Mais en examinant les œuvres d'hommes comme Babeuf, Fourier, Proudhon, Cabet, Marx, Morgan, Engels, Owen, Freud, les réalisations où ils se sont impliqués (toutes les expérimentations communautaires dont certaines vivent encore, kibboutzim inclus, l'utopie communiste, le mouvement ouvrier, le mutualisme, la coopération) et en examinant ensuite

les événements qui ont marqué le xx^e siècle, on finit par penser que la communauté, le communautarisme, sont des enfants de la modernité, de l'individualisme, des droits de l'homme, des États-Nations, des conflits qui structurent les sociétés capitalistes, de la massification et du totalitarisme, beaucoup plus que des premiers groupes humains, de la cité antique, des tribalismes barbares, des féodalismes ou du paysannat de l'âge classique.

Ces remarques et celles qui découlent de la polysémie du terme et de l'élasticité de ses emplois (« communauté » est construit à partir de « commun » sans préciser la nature de ce qui est commun ni ce qui en résulte pour les éléments qui composent l'ensemble, leurs rapports avec le contexte, leurs relations internes...) devraient décourager les sciences sociales européennes d'en faire un concept technique. Jusqu'à une période récente, le terme était d'ailleurs sinon tabou, du moins absent de la psychosociologie française; des sociologues allemands ont milité pour l'exclure du vocabulaire de leur discipline.

Heureusement les scientifiques n'ont pas eu jusqu'à présent le pouvoir de régir les formes linguistiques communes et la littérature, les médias, les débats politiques, le langage administratif, le travail philosophique et surtout les événements se chargent de mettre en circulation des nouveaux termes ou de nouveaux usages de mots anciens. Comme « ethnie », « ethnicité », « ethnicisation », « race, racisme, antiracisme », et beaucoup d'autres noms issus de l'époque moderne, on ne peut s'en débarrasser dans la conjoncture actuelle. Au risque de participer à la formation de stéréotypes qui ne peuvent évidemment épargner, ni l'activité intellectuelle en général ni les scientifiques.

Comme d'autre part les outils conceptuels pour étudier le « lien social », l'évolution des formes de sociabilité – par exemple de solidarité, de domination, d'ethnicisation, de rapports conflictuels – et pour élucider leurs significations, leurs enjeux ou leurs fonctions, comme les outils pour réaliser ces tâches ne sont pas si nombreux, c'est une autre raison de ne pas rejeter la théorie descriptive des fondateurs avant de l'avoir « revisitée ».

Il est par exemple possible de contester le schéma évolutionniste à partir des travaux historiques et de ne plus considérer les phénomènes communautaires et sociétaires comme consécutifs mais comme dimensions co-présentes dans tout groupement humain; de tester la validité des deux idéaux types par une approche plus analytique pour vérifier les corrélations entre les variables qui les composent; de se demander si les totalitarismes du xx^e siècle sont réductibles à une conception dialectique des rapports entre communauté et société ou s'ils ne doivent pas être à l'origine d'un troisième pôle indépendant de chacun des deux autres; de rechercher dans quelle mesure la notion de communauté (dont la première figure peut être la relation mère-enfant et les processus d'attachement puis de détachement étudiés à la fois par la psychanalyse et l'éthologie et la figure plus actuelle la question de l'être-ensemble sous la pression de la mondialisation libérale) est transpécifique aux différents niveaux micro-, meso, macro-social et faciliter les communications entre disciplines. Ce dernier point consiste par exemple à rechercher dans quelle mesure les mécanismes mis en évidence par la psychanalyse, la psychologie, la psychosociologie sont pertinents à tous les niveaux.

Pour revenir juste un instant aux problèmes pratiques qui se rencontrent quotidiennement dans les cités d'habitat social, il me semble que beaucoup d'acteurs des institutions concernées (élus locaux et politiques, éducation nationale, justice, police, bailleurs, etc.) sont exposés à une image très négative des relations de type communautaire, comme si les phénomènes de ce genre représentaient toujours une menace pour notre société. Une partie de cette représentation est un héritage de 1789 qui n'utilisait pas le même lexique mais voulait

abolir en même temps les ordres, les corps intermédiaires, les corporations de métier, etc. Plus particulièrement de la tradition jacobine ou montagnarde qui était plus exigeante pour l'établissement d'une république laïque, une et indivisible, un État fort, centralisateur, adversaire résolu de toute régionalisation et même de toute association de salariés (loi Le Chapelier) il faut un rapport direct entre l'individu et l'État (et entre l'entrepreneur et l'employé). Une autre source est la peur du groupe, de ses dynamiques, du pouvoir qu'il peut prendre, que l'organisation bureaucratique théorisée par Weber tente aussi d'interdire, d'ignorer, de réprimer.

D'autres représentations ont été aussi construites à partir de l'idée d'autonomie appliquée à des groupes, des collectifs, des associations spontanées, des structures informelles des organisations, de la coopération, de l'autogestion, etc. En particulier de nombreux travaux ont pu montrer le rôle indispensable des groupes primaires dans les processus de socialisation, d'activités instituantes, d'intégration, d'adaptation, d'évolution, de régulation, d'innovation... Les groupes de pairs des « Jeunes de la cité » étudiés par Joëlle Bordet¹⁰ peuvent être dans certaines situations des impasses dont il est très difficile de sortir mais aussi, dans d'autres situations, le moyen de s'arracher à l'adolescence et d'accéder au statut d'adulte et de citoyen. C'est donc aussi sous ces aspects et celui de l'apprentissage de la citoyenneté qu'il faut considérer les choses.

■ Aspects psychosociologiques

Parmi les mécanismes cognitifs qui sont mis en œuvre dans l'ethnicisation, on peut rappeler d'abord les procédés de simplification et de réduction perceptive propres aux stéréotypes¹¹ (ou clichés) évoqués précédemment :

- Stéréotype élémentaire : résulte de l'exagération d'un trait pour simplifier la perception de stimuli complexes.
- Catégorisation : lorsque deux groupes se différencient sur un critère – par exemple la religion, le sexe ou la couleur de peau –, la perception sociale s'étend à d'autres critères ; d'où la tendance à développer un processus qui accentue les différences entre catégories, accroît les ressemblances au sein de chaque catégorie et produit le stéréotype.
- Polarisation collective : par opposition aux situations où l'individu est seul, au sein d'un groupe, les deux sortes de clichés précédents polarisent les jugements soit pour les rapprocher des valeurs centrales (« convergence modératrice », conformité aux normes du groupe), soit pour les distribuer sur deux pôles. Dans les deux cas, plus l'implication des individus dans le groupe est forte, plus les jugements ou les attitudes sont extrémisés. L'effet de polarisation de groupe s'accompagne d'une simplification du champ cognitif (réduction du nombre de catégories d'évaluation). Ces phénomènes sont évidemment accentués dans les rapports entre groupes concurrents ou adversaires : les processus de cli-vage *in group/out group* déjà évoqués y contribuent fortement.
- Attribution causale : les explications de sens commun, à quelle cause attribue-t-on spontanément un comportement, un événement, un échec ou une réussite... Par exemple, à nous-mêmes ou aux autres, à la situation ou à la personne, aux capacités innées ou acquises. Une erreur d'attribution fréquente consiste à accorder trop peu de poids à la situation, aux facteurs externes et trop de poids aux personnes, à leurs dispositions internes. Mais dans certaines conditions, en particulier quand le comportement ne répond pas aux attentes, ce sont les facteurs situationnels qui sont surestimés. Les attributions sociales et causales protègent ou renforcent les stéréotypes, les images identitaires de soi, de son groupe, des « gens de l'autre » ; elles préservent la croyance que l'on peut anticiper l'événement, le contrôler.

¹⁰/ BORDET J., *Les jeunes de la cité*, Presses universitaires de France, coll. « Le Sociologue », Paris, 1998.

¹¹/ En termes d'imprimerie, le stéréotype (ou cliché) désignait l'empreinte d'un texte déjà composé qui permettait des tirages ultérieurs tout en libérant les caractères utilisés pour sa composition.

- Dissonance cognitive : quand deux éléments de connaissance se contredisent, le malaise ressenti entraîne un effort pour le réduire : déni, fuite en avant, évolution des stéréotypes concernés ou au contraire renforcement. L'interaction sociale est une source très courante de dissonance, mais aussi de moyens pour la réduire, par exemple quand un ami ou un de nos groupes d'appartenance ou de référence peuvent nous apporter des éléments nouveaux en consonance avec la croyance menacée par des informations qui nous apparaissent d'habitude dignes de foi. Bien entendu, le sentiment d'une dissonance peut toucher un grand nombre de personnes et comme le stéréotype devenir un phénomène de masse.
- On peut considérer que les clichés, la catégorisation sociale, etc. expriment de manière très filtrée, simplifiée, appauvrie, des représentations, attitudes, opinions, jugements, plus nuancés, plus complexes, mais aussi plus difficiles à mobiliser et à formuler dans des échanges courts et rapides ou quand on nous presse de prendre position. Ils permettent de faire l'économie cognitive et affective d'un raisonnement, d'une réflexion, d'un effort d'analyse. De ce point de vue, ils sont nécessaires à nos processus d'adaptation à l'environnement physique et d'orientation dans notre univers social en même temps qu'ils tendent à durcir nos réactions, à accroître nos préjugés, à augmenter notre rigidité mentale, à réduire notre tolérance à l'ambiguïté.
- En tant que mécanismes cognitifs, ils fonctionnent généralement à notre insu faute d'y prêter attention, mais ils restent souvent accessibles à un examen critique, notamment si on accepte de reconnaître à la fois leur caractère inévitable et la nature de leurs effets ; si, en outre, on prend un certain plaisir à repérer l'écart entre nos propres clichés, préjugés, etc., et ce qui nous paraîtrait par ailleurs raisonnable de penser ou plus conforme à nos valeurs, nos engagements, au respect de la loi, ou encore à nos intérêts à long terme, l'activité de repérage peut même prendre pour certains un aspect ludique.

En outre, quelle que soit l'importance des biais et distorsions qu'entraîne la stylisation abusive d'une perception stéréotypée, la possibilité d'un débat pour tenter de démêler les parts de vérité et d'erreur présentes dans tout cliché reste ouverte en s'étayant sur les différentes sources d'information disponibles et les motivations des groupes concernés. On peut se rapprocher ainsi d'un travail d'exploration des fonctions psychosociologiques de ces mécanismes cognitifs et de leurs enjeux affectifs. Mais au fur et à mesure que l'on passe des uns aux autres, ou plutôt des éléments préconscients à ceux qui ont été l'objet de refoulement, la progression vers une conscience plus claire de son propre fonctionnement exige des conditions qui excèdent la pédagogie et qui se diversifient aussi selon les structures de personnalité et la demande des acteurs.

Plus les processus qui utilisent ces mécanismes cognitifs assurent une fonction défensive du moi en même temps que des images identitaires collectives liées aux appartenances familiale ou domestique, de quartier, de classe, de cursus, de nation... plus ils mobilisent aussi des mécanismes inconscients de rationalisation, clivage, projection, identification, introjection, déni... plus ils protègent contre l'angoisse, les doutes sur soi-même ou ses institutions, moins on est en droit – et moins il est pertinent – de les attaquer par des interprétations « sauvages », plus les possibilités d'intervention psychologique et sociologique dépendent à la fois d'une demande des acteurs, d'ailleurs susceptible de se révéler progressivement et d'exigences de progressivité qui sont à l'opposé du volontarisme militant.

Néanmoins, puisque les recherches-actions dans ce domaine ont été à ma connaissance beaucoup plus rares que les travaux à visées descriptive ou théorique – de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm à Bob Altemeyer, Birgitta Orfali, Michael Billig ou Julia Kristeva en passant par Henri Tajfel ou B.L. Duncan¹² – il nous semble pertinent de construire des

^{12/} On trouvera les références bibliographiques de ces auteurs dans le chapitre 17 (« Racisme, préjugés et discrimination », par Michael Billig) in Moscovici S., dir., **Psychologie sociale**, Presses universitaires de France, Paris, 1998.

projets où les processus d'intervention (s'appuyant sur les connaissances déjà acquises et sur les savoirs des acteurs du terrain) seront simultanément des objets et/ou opérateurs de recherche¹³.

Cette orientation ne doit pas être exclusive. Outre la direction social-historique qui est évoquée plus loin, on pense aussi à l'intérêt des analyses de discours pour mettre en évidence ce que M. Billig appelle les « dilemmes idéologiques du racisme contemporain » ou les ambivalences mises en évidence aux États-Unis et en Grande-Bretagne par des psychosociologues et des théoriciens du discours et de la rhétorique.

■ Esquisse d'hypothèses

On a vu que l'on peut interpréter les comportements d'ethnicisation comme un acte de réaffirmation identitaire face à ce qui est ressenti comme une menace pour notre culture, par exemple dans certaines sphères de l'Éducation nationale. Ce n'est pas tellement l'étranger à la nation qui est rejeté que celui qui vit chez nous, dont les enfants fréquentent nos écoles, parlent notre langue et menacent notre culture de l'intérieur en imposant à nos professeurs des adaptations pédagogiques qui affaibliraient ou empêcheraient la transmission de notre propre héritage culturel. Comme si le devenir de ce patrimoine était menacé comme l'a été auparavant notre statut de puissance coloniale, ou le rayonnement culturel de notre langue. On en oublie, l'élitisme aidant, l'ambition d'universalisme de la Révolution. On voudrait ramener la société que l'on veut protéger à une communauté nationale pour Français (bien) élevés dans notre culture et qui aiment assez celle-ci pour prendre du plaisir au travail de l'école, du collège, du lycée...

Que dans certains établissements scolaires la culture française, sous des formes de transmission traditionnelle, ne soit plus spontanément un objet de respect, d'admiration, d'envie pour les jeunes dont les pères ou grands-pères ont perdu leur dignité de travailleur, dont les aînés n'ont eu accès à aucun emploi malgré leurs diplômes et quand l'économie souterraine apparaît à certains comme la seule alternative, n'a rien d'étonnant : on voit mal comment elle pourrait rester un objet d'identification suffisamment investi pour empêcher le découragement, la frustration, la colère, l'agressivité ou le retrait par absentéisme ou par provocation violente à l'exclusion. On voit mal ensuite comment cette ethnicisation ne conduirait pas à son tour à encourager en réponse d'autres manifestations identitaires (repli communautaire sur un groupe local, intériorisation de la catégorie ethnique, religieuse ou raciale à un niveau plus global, exigences de reconnaissance institutionnelle des différences culturelles construites à cette occasion...) même dans le cas où l'expérience d'un retour au pays natal des aîeuls est vécue de façon très négative.

Dans la perspective qui vient d'être esquissée, déjà rapidement évoquée au début de ce texte, et qui reste encore un schéma très réducteur, et si l'on refuse d'envisager le pire sous ses différentes formes, les conséquences logiques des discriminations « ethniques » conduisent en fait à terme à une société multiculturelle, à la fois contre la volonté de nombreux républicains et sans doute contre le vœu de la plupart des jeunes « issus de l'immigration » (qui ne demandaient au départ qu'à s'intégrer pleinement à la société française). Car même si la culture d'origine à laquelle les renvoie la stigmatisation ne conserve plus d'éléments vivants pour les « ethnicisés », le fait qu'ils les affirment assez fortement pour exiger qu'ils soient reconnus et respectés (et c'est sans doute le plus souvent dans une telle dynamique que les affaires de foulard islamique se sont inscrites) peut être vécu comme une façon de reconquérir de la dignité.

13/ Cf. DUBOST J., *L'intervention psychosociologique*, Presses universitaires de France, Paris, 1987.

Mais déjà une telle évolution suppose des progrès, en matière d'accès à l'emploi pour commencer puis d'un minimum de mobilité sociale ascendante. Cela implique un coût matériel pour « nos propres jeunes » – une compétition plus grande pour l'emploi – et un affaiblissement éventuel des bénéfices secondaires tirés des représentations et des comportements discriminatoires – réassurance identitaire, confiance dans sa propre valeur et dans la stabilité de sa position, de son rang, maintien de la distance sociale, projection sur l'autre des tendances que l'on ne veut pas reconnaître en soi, etc. On examinera donc dans le paragraphe suivant une hypothèse que nous craignons plus réaliste.

■ La voie d'un apartheid français ?

Le racisme anti-arabe ou anti-noir n'est pas nouveau, mais le processus plus subtil en cours se développe notamment au sein des sphères dirigeantes de l'économie, de l'administration publique et de la politique, et il risque de nous entraîner vers un état de ségrégation tout à fait comparable à celui que des travaux sociologiques des États-Unis appellent *American Apartheid*¹⁴.

On peut en effet considérer que les représentations stéréotypées des « jeunes issus de l'immigration » se concentrent surtout sur les migrants ou les descendants de migrants d'un seul continent, noirs ou blancs, de nationalité française (parfois depuis au moins trois générations) ou étrangère, et dont l'histoire renvoie à notre passé colonial. Formellement, il ne s'agit donc à proprement parler ni de racisme ni de xénophobie (puisque d'autres continents sont épargnés), mais l'enjeu est d'autant plus important que la période cumule trois formes d'exclusion : – Morale : les modes de catégorisation les excluent de notre culture, de notre histoire (oubliés par exemple les images de l'Algérien après 1914 : fidèles, dévoués, travailleurs, courageux jusqu'à l'héroïsme, de nos braves tirailleurs sénégalais, etc., en même temps que reculent dans le passé sous la pression de l'utilitarisme libéral les représentations d'une République ouverte à tous, démocratique, généreuse, terre d'asile). En leur attribuant la cause de plusieurs de nos problèmes de société, nos clichés conduisent directement au phénomène du bouc émissaire. Ce que nous avons appelé exclusion « morale » recouvre évidemment les aspects politiques et sociaux, notamment une citoyenneté très difficile à vivre. On leur assigne le devoir d'avoir un comportement citoyen et on leur retire les occasions de le mettre en œuvre.

– Économique : si l'on met à part les emplois jeunes, au fur et à mesure que la création de nouveaux emplois diminue le chômage, la preuve est faite à nouveau que le refus de recruter des Maghrébins, quel que soit leur niveau de diplômes, est un comportement réel. Le fait que cette exclusion du marché du travail transgresse délibérément la loi et reste toujours impunie aggrave évidemment une situation déjà alourdie par la plainte selon laquelle les employeurs ne trouvent pas la main-d'œuvre dont ils ont besoin.

– Résidentielle : le comportement des bailleurs et la résistance de la bourgeoisie à accepter la construction d'immeubles sociaux dans les communes où elle réside maintient nécessairement ceux-ci dans des zones urbaines périphériques où la classe la plus pauvre se trouve assignée. On observe donc inévitablement des concentrations qui évoquent les ghettos nord-américains et dont les habitants ne parviennent plus à sortir (bien que leur adresse contribue à leur exclusion sociale) faute d'alternative.

Les aspects psychosociologiques de la discrimination ne se traduisent pas seulement par des paroles et des écrits, mais par des comportements qui risquent de former système, de fonctionner comme une machine anti-intégratrice, de mettre en échec la justice et la loi, de rendre de plus en plus difficile les interventions

14. Titre d'un ouvrage de Douglas S. Massey et Nancy A. Denton traduit en français et publié en 1995, *Descartes et Cie*.

éducatives, de prévention, de formation quel que soit le niveau qui les inspire ou les finance, de privilégier toujours davantage la stigmatisation et la culpabilisation des exclus, l'ordre, la répression et d'accélérer la spirale de la violence.

■ Remarques terminales

Les réflexions qui précèdent s'appuient sur un recensement et un examen des recherches qui paraissent à première vue pertinentes, pour un psychosociologue, mais qui sont loin d'être exhaustifs. Une première tâche consiste donc à poursuivre le rassemblement d'un corpus documentaire à la fois théorique et empirique sur le sujet. Les centres de ressources et de recherches représentés dans le groupe du séminaire, le CEVIPOF, etc., ont peut-être de leur côté déjà réalisé et tenu à jour un tel travail. Une mise en commun sera utile.

Comme on l'a remarqué souvent lors de nos rencontres, l'observation du phénomène « ethnisation » doit se poursuivre de façon suffisamment méthodique en liaison avec ses effets sur les acteurs qui subissent la discrimination et avec les différentes sortes d'action entreprises à l'initiative de la DIV, du FAS, de la PJJ, des ministères concernés, des élus, des associations, des syndicats, etc., pour tenter d'intervenir utilement. Notre connaissance du phénomène sera meilleure si elle peut s'appuyer sur une analyse rétrospective du dernier demi-siècle (ou au moins des trois dernières décennies) guidée par un historien. Une fois choisis les critères de périodisation, on pourrait par exemple sur un échantillon restreint et contrasté de bassins d'emplois, de villes ou même de quartiers d'habitat social, tenter de mettre en rapport toutes les données accessibles pour chaque période dans le champ économique, démographique, politique, social, urbanistique... suivre par sondages dans la presse ou d'autres médias l'évolution des discours relatifs aux migrants, aux quartiers d'habitat social, à la « violence urbaine » ou « scolaire ».

À défaut d'un tel repérage historique mais *a fortiori* en profitant de son éclairage, il sera intéressant dans les projets éventuels de recherches-actions d'écouter les analyses que peuvent faire rétrospectivement les responsables institutionnels, les élus, les professionnels et les représentants de la société civile (habitants, animateurs et militants associatifs, chefs d'entreprise, DRH, commerçants, prêtres et religieux, bailleurs, etc.).

Des recherches de ce type enrichiraient les formations de sensibilisation visant à faciliter le repérage et l'évolution des stéréotypes; elles apporteraient également des matériaux utiles à l'organisation de débats publics; elles pourraient également faire partie des recherches-actions de terrain, en constituer par exemple la première étape.

– Par recherche-action on entend ici :

- Un processus visant un changement déterminé (par exemple pour un échantillon de groupes homogènes puis hétérogènes d'acteurs locaux, la découverte des mécanismes cognitifs à l'œuvre dans les stéréotypes, précédant un travail de réflexion sur leur origine, leur contenu, leur ancienneté, les circonstances qui auraient contribué à les produire, leurs significations, le jugement que l'on porte sur eux, l'idée que l'on a de leurs effets)...
- Ce processus est soit le moyen même par lequel s'effectue une investigation destinée à accroître notre connaissance (par exemple de la nature ethniciante ou non des clichés ministères concernés, des élus, des associations, des syndicats, etc.), pour tenter d'intervenir utilement. Notre connaissance du phénomène sera meilleure si elle peut s'appuyer sur une analyse rétrospective du dernier demi-siècle (ou au moins des trois dernières décennies) guidée par un historien. Une fois choisis les critères de périodisation, on pourrait par exemple sur

un échantillon restreint et contrasté de bassins d'emplois, de villes ou même de quartiers d'habitat social, tenter de mettre en rapport toutes les données accessibles pour chaque période dans le champ économique, démographique, politique, social, urbanistique... suivre par sondages dans la presse ou d'autres médias l'évolution des discours relatifs aux migrants, aux quartiers d'habitat social, à la « violence urbaine » ou « scolaire ». relatifs aux jeunes chômeurs, aux Maghrébins, aux Africains noirs, aux Antillais, aux Gitans, etc. ; des fonctions psychologiques et des fonctions sociales de ces stéréotypes ; des conditions à remplir pour qu'un travail collectif sur les clichés et les représentations entraîne ou non une évolution de ceux-ci... soit le processus d'action est couplé à une recherche (par exemple pour contribuer à suivre historiquement l'évolution du phénomène de discrimination).

- Un autre trait, ici, de la recherche-action est son caractère participatif ou de coproduction ; la démarche n'est pas préparée, décidée, planifiée et conduite par un chercheur ou une équipe poursuivant pour eux-mêmes, ou pour leurs commanditaires, et pour la communauté scientifique une investigation donnée. La démarche repose sur une association entre des acteurs (les professionnels, les élus, les habitants...) et des chercheurs à tous les stades de sa mise en œuvre. Non seulement les acteurs participent à la préparation, aux décisions de poursuivre ou d'interrompre, etc., mais leur propre savoir a le même statut que celui se réclamant d'une scientificité quelconque ; d'autre part, l'une des conditions de possibilité de certaines recherches-actions, dites cliniques, réside dans l'existence d'une demande que les acteurs ou une partie d'entre eux adressent aux praticiens de la recherche en tant que consultants.
- Encore une remarque au sujet de l'expression de recherche-action : elle désigne souvent la collaboration proposée par des scientifiques à des acteurs ou à des institutions pour participer à l'étude non des problèmes de recherche définis par la logique du développement de la discipline concernée mais des problèmes d'action ou des problèmes d'existence qui surgissent dans la vie quotidienne des acteurs, dans le fonctionnement d'une société. Exemple d'un problème d'action : comment faire évoluer les stéréotypes qui contribuent directement à exclure les Maghrébins ? Exemple de problèmes d'existence : quels sont nos buts à propos de l'exclusion ? Quelle place ont-ils par rapport à notre finalité intransitive ? Ou, pour le Français dont le grand-père est né en Kabylie : quelle est mon identité aujourd'hui ? Comment vivre ? Puis-je me marier ? Avec qui ?

De l'époque coloniale aux violences des banlieues

Jacqueline Costa-Lascoux
directrice de recherche CEVIPOF – Sciences politiques

J'ai rencontré l'ethnisation dans les années 1960-1970, quand j'animais un séminaire de doctorat en Droit privé africain et malgache, à la faculté de droit de Paris. Les étudiants, qui allaient constituer les élites des États nouvellement indépendants, posaient la question du « comment s'émanciper des divisions ethniques », premier obstacle à la démocratie. À l'époque, après les débats auxquels avait donné lieu la « doctrine de l'intégration » de Jacques Soustelle, doctrine qui n'avait pas eu le temps d'être réellement appliquée en Algérie, les concepts de « développement intégré » et d'« intégration » étaient revendiqués par les militants de l'Indépendance : il s'agissait de s'affranchir de la vision purement économique du « décollage », du « *take off* », pour mieux prendre en compte la dimension culturelle des transformations sociales et notamment l'évolution des coutumes et traditions. Celles-ci pouvaient, en effet, être aussi bien des freins que des leviers pour la « transition démocratique » – François Perroux était l'un des théoriciens du « développement intégré ». Les cadres, hauts fonctionnaires et magistrats africains, qui ont, par la suite, suivi les cours de l'Institut international d'administration publique (ancien Institut des hautes études d'outre-mer) exprimaient la même préoccupation : édifier des entités politiques, qui dépassent les clivages ethniques et empêchent que ceux-ci ne dégénèrent en affrontements meurtriers. Plusieurs d'entre eux périrent dans les combats ou les prisons de ceux qui jouèrent sur les rivalités ethniques pour asseoir leur pouvoir.

Les États indépendants ont cherché à se libérer des « modèles » de l'ancien colonisateur, mais aussi de l'usage que celui-ci avait fait de l'organisation en tribus et en ethnies, qu'il considérait comme l'apanage des sociétés « primitives » – au XIX^e siècle, on parlait fréquemment de « sociétés inférieures ». Le tribalisme et « l'ethnification », expression de la colonisation, justifiaient une gestion pragmatique des populations, avec la collaboration de quelques chefs traditionnels, dans le rôle d'informateurs et de médiateurs. Les deux termes, tribu et ethnie, avaient des connotations sensiblement différentes : le premier désignant un type d'organisation sociopolitique et institutionnel, le second renvoyant davantage aux mentalités et aux croyances, aux structures de parenté. Le tribal était plutôt de l'ordre du politique, l'ethnique était de l'ordre des mœurs et du culturel, le droit coutumier reliant l'un à l'autre – les ethnies étaient souvent présentées comme des subdivisions à l'intérieur du système tribal.

Devant les premiers échecs du développement, dès les années 1970, l'idée que les « sociétés lointaines » devaient trouver leur propre voie, sans reproduire les institutions et les façons de vivre « occidentales », conduisit à valoriser le « droit à la différence ». La justification d'une reconnaissance institutionnelle des appartenances ethnocoreligieuses dans l'organisation sociale et politique prit alors pour exemple les modèles... libanais et yougoslave ! On sait quel sera l'avenir de ces États multiethniques et multiconfessionnels. Dans les années 1980, un projet d'« ethnodéveloppement » sera élaboré par un groupe d'ethnologues principalement américains, pour favoriser la survie de certaines cultures « menacées de génocide culturel ». Et cette fois-ci, ce sont tous les continents qui étaient sommés d'organiser la protection de leurs « minorités ethniques ». Les instances internationales, particulièrement l'UNESCO, mettront un terme au projet de recensement systématique des « ethnies » (pour la France : les Alsaciens, Corses, Basques, Tsiganes étaient recensés parmi les « ethnies » à protéger).

C'est donc avec une familiarité de plusieurs décennies sur le thème de l'ethnicité, que j'aimerais parler de « l'ethnicisation » dans nos sociétés, aujourd'hui. L'étude des méfaits de l'assignation identitaire, à laquelle le colonisateur s'était livré, et ses conséquences dans les soubresauts de la démocratie en Afrique, donne un éclairage évidemment très critique des phénomènes d'ethnicisation. Catherine Coquery-Vidrovitch, qui a continué à travailler sur le continent africain, en parlerait mieux que moi. Vous comprendrez alors notre étonnement de voir resurgir la terminologie coloniale, que certains intellectuels ont cru bon d'exhumer en passant par la sociologie américaine ! L'ignorance de l'histoire conduit parfois à de curieuses naïvetés. Elle engage aussi la responsabilité de ceux qui, partiellement du moins, contribuent à légitimer le mouvement de fragmentation sociale et de « disqualification » de certains groupes.

Ce bref rappel historique est une invitation à mettre en perspective quelques-unes de nos réflexions sur « l'ethnicisation du lien social ». L'éclairage qui m'a été demandé est plus particulièrement juridique et institutionnel. Celui-ci permet, en effet, de souligner ce que le professeur de droit Gérard Lyon-Caen a si bien décrit : comment l'immigration a pris le relais de la colonisation, non seulement en tant que force de travail, mais aussi comme référent, dans les mentalités et les imaginaires collectifs, d'une altérité discriminée. Le « complexe du colonisé » et le « sentiment de supériorité de l'ancien colonisateur » se prolongent dans les phénomènes de discrimination à l'encontre des immigrés venus des anciennes colonies. L'ethnicisation se développe désormais à l'intérieur des sociétés d'immigration, reproduisant les hiérarchies culturelles qui sous-tendent le développement inégal.

Si l'ethnicisation, en tant que processus de différenciation sociale, s'inscrit dans notre mémoire, le processus aujourd'hui à l'œuvre, avance masqué : il se pare de la différence culturelle. Il suppose que les institutions répondent d'autant mieux aux besoins et aux aspirations de certaines populations, qu'elles les constituent en sous-ensembles, présentant une certaine homogénéité et des traits caractéristiques. Les identités collectives ont, certes, une fonction heuristique et les marqueurs sociaux de l'identité ne sont pas des reconstructions purement abstraites ou arbitraires. En cela, l'ethnicisation n'est pas simplement le fruit d'une politique volontariste de séparation de certains groupes ; elle s'adapte le plus souvent à des manières de vivre et à des revendications identitaires fortes. Mais leur instrumentalisation procède de l'ethnicisation. La question est alors de savoir à partir de quand le raisonnement par analogie enclôt des personnes dans un groupe de référence au mépris de leurs libertés fondamentales : liberté d'appartenir ou de ne pas appartenir à tel ou tel groupe, de changer d'appartenance ou de ne se réclamer d'aucune, d'en posséder plusieurs, juxtaposées ou métissées.

Les travaux du séminaire ont clairement montré que l'ethnicisation est un processus de catégorisation, d'interprétation ou d'explicitation, de marquage social. Et, au-delà, c'est un processus identitaire qui s'inscrit dans la dialectique de la victimisation. L'ethnicisation accompagne et favorise la discrimination, mais elle ne se résume pas au racisme. Celui-ci repose sur un jugement global dépréciatif à l'encontre d'une personne ou d'un groupe de personnes. L'ethnicisation opère aussi une catégorisation avec des jugements *a priori*, mais sans nécessairement emporter une volonté de rejet. Remarquons, cependant, qu'on ne parle jamais d'ethnicisation pour les personnes ou les groupes ayant le pouvoir social, politique, économique, intellectuel. Les dominants n'ont pas d'ethnie. La désignation par l'appartenance ethnique définit l'ensemble de ceux qui, historiquement ou actuellement, ont été ou sont victimes de discriminations.

Le problème essentiel que nous avons mis en lumière est celui d'un processus de catégorisation qui, au bout du compte, peut devenir un processus de ségrégation. Or tout juriste, tout

décideur, tout administrateur, sait que la réponse à des besoins sociaux, économiques, culturels, adopte nécessairement une logique de classification, de hiérarchisation des besoins, assortie de motifs, qui se transforment en critères d'inclusion ou d'exclusion. C'est même le propre d'un décideur, d'un responsable politique, d'un gestionnaire, que de savoir ordonner, mettre en relation, établir des corrélations ou des causalités, qui permettent de faire des prévisions. Cependant, répétons-le, tout ce qui est discriminant n'est pas discriminatoire.

La question est de savoir à quel moment certains traits caractéristiques, récurrents, qualifiant un groupe deviennent-ils systématiques ? À partir de quel moment l'ethnisation fait système, avec reproduction à l'identique de schémas de désignation et d'interprétation ? L'analyse critique des catégories, de leur pérennisation et de leur « absolutisation », est donc un travail nécessaire pour éviter que la prise en compte de la diversité des conditions et des modes de vie ne favorise l'ethnisation. Il semble préférable d'explicitier les critères auxquels on a recours, plutôt que de faire semblant de n'en avoir aucun. Car, c'est alors que la catégorie risque d'entraîner un second processus, celui de l'explication de toute situation individuelle par l'identité collective d'appartenance ou d'origine. Reprenons plus précisément les phases essentielles du processus d'ethnisation.

En premier lieu, l'ethnisation s'appuie sur un raisonnement par analogie, qui est le même que celui qui est à l'œuvre dans la logique discriminatoire. Partant d'une expérience vécue, on étend le modèle explicatif à tous les cas similaires rencontrés, par simple analogie. Le raisonnement permet de qualifier les comportements d'un groupe de population pris comme une entité homogène. Il suffit de prononcer un mot pour désigner le collectif avec ses principales caractéristiques – l'expression « les Maghrébins », par exemple, peut constituer un bloc de stéréotypes englobant un ensemble de signifiants particuliers. Le processus d'ethnisation est alors d'autant plus aisé qu'il simplifie les interprétations. En cela, il rassure, il sécurise, il réduit la complexité, gomme les contradictions et les nuances. L'ethnisation est facile d'accès et donne l'illusion d'une rationalité qui permet d'« aller à l'essentiel » et d'avoir une efficacité prédictive.

En deuxième lieu, l'ethnisation entre dans une logique de récurrence, les choses se reproduisent à l'identique. « Avec ces gens-là, on sait ce qui va se passer. » Les mécanismes de défense sont déjà en place. L'identité est prescrite, les rôles déterminés à l'avance. Les méthodes sont rôdées une fois pour toutes. L'ethnisation fige les situations en minimisant les évolutions. Contrairement à ce qui est souvent avancé, la distinction des groupes sociaux selon le critère de l'ethnicité ne favorise pas la diversité culturelle : elle fixe des « *patterns* » (patrons, modèles), limités à quelques signes inscrits dans un conformisme et un rapport inégalitaire atemporel.

En troisième lieu. L'ethnisation est un processus de généralisation. On généralise y compris à d'autres groupes voisins... soit avec de bonnes raisons ou en croyant avoir de bonnes raisons, comme pour faire plaisir ou satisfaire à la demande identitaire, soit pour disqualifier un groupe *a priori*. Le paternalisme *versus* la discrimination participe d'une même logique différentialiste. Ce processus se développe particulièrement dans les relations « de guichet », dans les contacts entre les agents de l'administration et les usagers : « On sait déjà, quand on voit venir la personne, ce qu'elle va vous dire et comment elle va se comporter... » Dans la vie quotidienne des administrations, et dans la nôtre aussi, le phénomène se reproduit jusqu'à l'intériorisation par les deux parties en présence. La personne va effectivement finir par se conduire comme on attend qu'elle se conduise. Ce phénomène « en miroir » est un des effets les plus pervers de l'ethnisation. Chaque protagoniste se comporte comme si tout était déjà joué d'avance. Raisonnement par analogie, récurrence,

généralisation, se confortent pour définir des « publics » et pour qualifier des territoires, des « zones », où se concentre tel ou tel type de population.

La concentration géographique rend visible ces diverses lignes de force qui développent la même argumentation, car l'ethnisation procède non pas seulement d'un regard mais d'une argumentation. L'exemple des ZEP est éclairant. Face à la massification de l'enseignement, la construction de catégories de l'action sociale et éducative, est parfaitement légitime : elle se fonde sur une série de critères socio-économiques, qui permettent de rationaliser certains moyens d'intervention spécifiques, qu'il s'agisse de budgets, de structures ou de personnels, spécialisés. Mais le critère de l'origine des populations concernées (« nationalités étrangères », « immigrés ou d'origine immigrée ») a fini par l'emporter, son caractère symptomatique jouant comme un indicateur.

Les politiques compensatoires des inégalités et des handicaps se justifient pleinement lorsqu'elles reposent sur des données objectives (chômage, taille des familles, conditions de logement...). Mais à partir du moment où les critères se veulent « culturels », ils deviennent rapidement des modes explicatifs de comportements, de croyances et de façons de vivre, qui enclenchent un processus d'ethnisation. Il devient dès lors très difficile d'en combattre les effets stigmatisants : même si les inégalités sociales venaient à disparaître, les « caractéristiques culturelles » subsisteraient, comme « naturalisées » dans des schémas interprétatifs. La logique explicative va jusqu'à l'extrême simplification : l'analogie, la récurrence, la généralisation accentuent la disqualification sociale par le culturel. Quels que soient les efforts pour trouver des mots qui opèrent une certaine euphémisation de la discrimination, tout est rapporté à la seule origine « ethnique ». Les approximations terminologiques et sémantiques peuvent alors se multiplier. Des expressions courantes « font sens » pour le plus grand nombre : elles sont opératoires parce qu'englobantes. Ainsi, les « Blacks, Blancs, Beurs » (y compris pour ceux qui sont nés dans des familles venues de Kabylie), les « jeunes immigrés » (nés en France), alimentent des catégories qui justifient des mesures ou des actions des pouvoirs publics.

La division topographique se surajoute, aujourd'hui, à la catégorie ethnique. L'une et l'autre accentuant la visibilité sociale. Celle-ci devient parfois caricaturale au point d'être instrumentalisée, de façon plus ou moins consciente, à travers des phénomènes de mode, de médiatisation des images, de constitution de « sous-codes linguistiques et culturels » – reprenons l'exemple du mot « beur » ou « beurette » termes repris par dérision, par autodénigrement. On « bricole » des identités reconstruites à partir d'une visibilité sociale « à l'envers », comme l'inversion des lettres dans le verlan. Or, le phénomène est décuplé par le processus d'imitation, dont parlait le sociologue Gabriel Tarde, jusqu'à des formes d'aliénation collective comme ceux décrits par Tchakotine et par Hannah Arendt, montrant l'emprise totalitaire du collectif sur la pensée individuelle. Quelques critères explicatifs sont plaqués sur les comportements de certains groupes de population, leur visibilité sociale et culturelle favorisant le rôle de « bouc émissaire ».

Le processus de marquage social, le *labelling* comme disent les sociologues américains, institue une identification à partir d'une origine ou d'une appartenance. On est défini et on se définit dans des termes similaires ou qui se correspondent. Plus un groupe est ainsi identifié, plus les traits caractéristiques de ce *labelling* se prolongent dans ses solidarités internes. Il se produit une sorte d'identité sur la défensive, en défense, mais qui se conforme au regard extérieur. C'est une question cruciale, qui a été peu abordée dans le séminaire, qui est celle de savoir pourquoi tout le monde a intérêt à recourir aux mêmes représentations. Cela a été rappelé par Jean Dubost, les mécanismes de l'identité engagent un processus d'autodéfense, qui engendre ses propres solidarités.

En quatrième lieu, le processus d'identité collective est proche de celui de la stigmatisation lorsque le groupe concerné est dans un rapport de force défavorable, lorsqu'il est minorisé ou déprécié. Cette stigmatisation est l'inverse de la reconnaissance du citoyen, du sujet de droit à part entière. Il serait souhaitable, sur ce point, de travailler davantage sur la dialectique identité/citoyenneté. Celle-ci est au centre de nombreux malentendus sur le soi-disant « modèle républicain ». Tels les deux visages de Janus, l'identité et la citoyenneté construisent une même personne, mais si elles se correspondent, elles ne peuvent être confondues. L'une est de l'ordre de l'affectif, de la mémoire, de la filiation et de l'héritage... l'autre est de l'ordre du politique, de l'histoire, du choix et du droit... Il ne suffit pas que les politiques se réclament de la citoyenneté, si elles mettent en œuvre une logique identitaire stigmatisant certains groupes.

Ce dernier processus regroupe tous les autres pour instituer une ethnicisation durable: il y a une catégorisation, des processus d'explication, de marquage social, de reconnaissance identitaire, qui conduisent à une dialectique *labelling/victimisation*. Être minorisé par un tiers et se comporter soi-même en victime noue une relation forte, souvent perverse, entre le dominant et le dominé. Une sorte de complémentarité s'établit, qui se renforce dans la rationalisation explicative de la situation: ceux qui offensent disent toujours que leurs victimes ont accepté d'être traitées comme telles, « l'ont bien voulu »; et les victimes finissent par culpabiliser ou croire elles-mêmes à une fatalité de leur condition. En littérature, Dostoïevski est peut-être l'auteur qui a le mieux décrit cette intériorisation du rôle de victime chez les « humiliés et offensés ». Mais la phase ultime de la stigmatisation intervient lorsque les victimes renvoient l'image du stigmaté à ceux qui leur ont imposé pour leur faire prendre conscience du caractère intolérable de l'injustice subie. Cette « revendication du stigmaté » engendre la rébellion. Les mécanismes de la discrimination ethnique et raciale entraînent fréquemment cette protestation de la victime: elle se dit discriminée y compris lorsque l'accusation de racisme n'a pas lieu d'être, pour toutes les injures antérieurement infligées. Le recours à la loi et au juge pour faire valoir sa dignité prend alors tout son sens.

Dans l'ethnicisation, tout est affaire de regard, certes, mais tout est aussi affaire de traitement et donc, de légitimation par les institutions. Le droit donne à lire ce traitement différencié par la loi et par les institutions, qui influencent inévitablement les comportements. Il donne une valeur normative à une certaine lecture des réalités sociales, de soi-même ou de son groupe. C'est aussi une question de réponse des autorités. D'où la question essentielle que nous avons étudiée du « signalement », qui est à la jonction des deux mécanismes d'autodéfinition et de désignation par les institutions. Le terme signalement indique lui-même le jeu de signes et de signifiants, qui guide l'action sociale ou éducative. Or, le processus d'identification ethnique donne corps aux représentations, aux attitudes et aux actes, qui justifient les mesures prises par les pouvoirs publics. C'est pour cela que les phénomènes d'intériorisation des processus d'ethnicisation culturels peuvent conduire à des effets pervers destructeurs, autant pour les intéressés, prisonniers de cette clôture identitaire, que pour les institutions confrontées à des particularismes, qui ont tendance à se perpétuer et à se rigidifier. L'ethnicisation traverse alors tous les niveaux de l'analyse des phénomènes sociaux et l'ensemble des secteurs de l'intervention sociale.

Il est important d'étudier pourquoi ces modes d'explication et d'action ont, aujourd'hui, une telle force. D'une part, il y a la bonne conscience, qui était déjà celle des administrateurs coloniaux. Elle revêt toutes les apparences du respect du droit à la différence. En réalité, le paradoxe est que ce prétendu respect de l'autre homogénéise les groupes, les enferme dans des stéréotypes, dans des particularismes figés. C'est au moment où les différences culturelles sont proclamées, que l'uniformisation des modes de vie opère. Certains l'ont remarqué avec

ironie : aujourd'hui, on dénonce le système « républicain », qui aurait gommé la diversité culturelle (ce qui reste à prouver au regard de tous les artistes, créateurs, scientifiques... qui disent avoir eu besoin de vivre en France pour s'exprimer), sans voir que le « modèle américain » s'impose à la planète aussi bien dans les visions du monde que dans les modes de vie, avec une ampleur et une efficacité inégalées – la distance culturelle entre des adolescents d'origines différentes est-elle plus grande que celle qu'ils ont avec des personnes de la génération de leurs parents issus du même milieu ? Tout se passe comme si un jeu de masques se substituait à la libre expression des identités, pour mieux en conjurer la complexité et la rapide évolution : la différence affichée voile la pluralité des expressions individuelles.

D'autre part, l'ethnisation semble apparemment rendre hommage à l'altérité, c'est pour éviter d'explicitier les rapports de domination ou d'inégalité qui peuvent l'engendrer. On oublie, comme le remarquait Abdelmalek Sayad, que la différence opère par soustraction, le chiffre supérieur étant celui de la culture dominante. On ne parle jamais de la différence des dominants, puisque c'est eux qui indiquent la norme de référence. Là encore, on retrouve les analyses du début des Indépendances : c'était parce qu'il y avait rapports d'inégalité et de domination, qu'il était si difficile, pour les pays en développement, de sortir de l'ethnisation.

Enfin, un dernier point est essentiel. L'ethnisation donne l'illusion de la maîtrise de l'interprétation des phénomènes et des solutions apportées. Elle fait croire à une identification précise et cohérente d'un ensemble de facteurs. Pendant la colonisation, on recherchait les bons interlocuteurs parmi les chefs traditionnels, chefs de villages ou de lignages : quand on avait déterminé les quelques traits qui semblaient caractériser les populations, cela évitait d'aller plus avant dans des situations plus complexes. L'usage des stéréotypes, dont a parlé Jean Dubost, a une double fonction : la simplification administrative des problèmes ; un paternalisme du décideur qui se donne des allures de bienveillance. Or, la simplification se révèle rapidement un leurre et le paternalisme devient vite insupportable. L'idée que l'on puisse mieux entendre la demande de populations à partir de leurs caractéristiques ethniques, revient à nier les procédures démocratiques de consultation, de concertation, de participation. L'ethnisation tend, d'une certaine façon, à faire l'économie des procédures démocratiques, puisqu'elle résume ce que sont ces populations, ce qu'elles veulent, comment elles vont réagir et ce qui leur convient.

Les philosophes grecs avaient déjà distingué le « *demos* », le peuple démocratique, l'« *ethnos* », le peuple ethnique, et le « *laos* » le peuple des non-clercs. Or, à confondre l'*ethnos* et le *demos*, on perd le sens de la démocratie, on cristallise les représentations sur des groupes par origine, par appartenance, par visibilité sociale, en négligeant la représentation démocratique. Les communautarismes codifient les comportements collectifs, certes avec des solidarités momentanément efficaces, mais en faisant passer au second plan la volonté et les responsabilités individuelles. La fatalité des origines et des appartenances, inscrites dans les inégalités sociales, conduit à une dramaturgie de l'exclusion, si remarquablement analysée dans la littérature américaine à propos des « *Afro-americans* », autrefois qualifiés de « *Negros* », puis de « *Blacks* », parmi les « *ethnic minorities* » pratiquant l'« *ethnic business* »...

La richesse des revendications identitaires ne peut aujourd'hui se confondre avec la vision réductrice qu'impose l'ethnisation. Prenons l'exemple de l'islam « ethnisé », dont on présente une image simpliste, au mépris de la diversité des écoles, des courants, des sensibilités, des modes de vie, dont sont porteurs les musulmans qui vivent en Europe. Au lieu de parler en leur nom, n'est-il pas plus opératoire de mettre en place des procédures démocratiques de consultation et de participation pour que s'épanouisse cette diversité, dans le respect de la laïcité, plutôt que de jouer une identité collective qui privilégie toujours un camp contre un autre

en multipliant les risques d'affrontements ? La conception ethnicisante des problèmes sociaux conduit inévitablement à l'instrumentalisation de ceux dont on veut défendre les intérêts et, par la suite, à leur déception. Le ministre de l'Intérieur, M. Jean-Pierre Chevènement, avait clairement indiqué son souci de dialogue avec les différentes sensibilités représentées par les musulmans de France, lorsqu'il a mis en place, en 1999, une nouvelle procédure de concertation sur la base des principes fondamentaux de la République. Or, il est symptomatique que les communautaristes y ont vu un danger de banalisation de leurs revendications.

On ne saurait travailler sur les inégalités et sur les violences sociales, en ignorant les conflits de cultures et les conflits normatifs qui y sont attachés. Cela a souvent été rappelé lors du séminaire. Il est essentiel de travailler sur les lieux et les moments d'émergence des conflits culturels, y compris pour en dessiner les aspects les plus positifs, ceux qui sont annonciateurs d'une évolution. Alors, la dynamique du pluralisme se substitue au processus d'ethnicisation : une pluralité d'appartenances, parmi lesquelles celle des origines a sa part, mais une part non exclusive ; de nouvelles expressions avec une large palette de sensibilités, des formes inédites de mobilité et de création, parfois avec des ruptures et des changements de statuts, permettent de sortir du cercle vicieux de la disqualification sociale « ethnicisée ».

Lorsqu'on observe, dans les établissements scolaires dits « violents », la façon dont se constitue un phénomène de bouc émissaire, au cours d'un jeu (« la mêlée », « le petit pont » ou « le bonnet ») par exemple, on découvre comment le collectif finit par annihiler l'élève-individu ; cette négation de l'autre engendre une violence, qui prend parfois la forme d'une émeute... Mais, lorsque la dissolution du groupe intervient, les élèves retrouvent leur personnalité. Les plus agressifs se révèlent plutôt sympathiques, plutôt gentils, heureux de retrouver des relations de camaraderie. La violence apparaît avec le collectif d'appartenance lorsque tout se noue dans une logique du « eux et nous ». Le moment où « les choses basculent » est toujours celui où l'appartenance à un camp, un clan, l'emporte sur la relation de dialogue, la relation individuelle.

L'analyse des faits ne suffit pas, cependant, pour combattre le processus d'effacement de la personne derrière le masque des origines ou des appartenances. Comment empêcher, notamment, que cette logique s'impose à la décision politique elle-même ? Le séminaire a rappelé l'importance d'un double choix : celui de la vigilance dans l'interprétation des réalités sociales ; celui du principe d'une certaine distance critique dans les politiques publiques pour ne pas céder à la tentation de l'ethnicisation. Mais il est vrai que la tâche est difficile tant les mots sont aujourd'hui imprégnés des conceptions culturalistes à la mode. Le mot intégration, si valorisé autrefois pour la démocratisation des pays en développement ou la construction européenne, rêve des « élites » qui désirent intégrer une grande école, la fonction publique ou un grand corps de l'État, est un terme rejeté par les jeunes des « quartiers sensibles » : ils ressentent l'intégration comme une injonction à entrer dans une culture ou une société dont ils seraient exclus... autrement dit, l'inverse de l'intégration ! Or, à partir du moment où le mot est rejeté et qu'il n'est plus entendu dans son sens initial, il est nécessaire d'analyser le glissement de sens. Pourquoi la philosophie de l'intégration n'a pu être entendue ? Pourquoi son délai de vie a-t-il été si court, malgré des moments forts dans la réflexion politique, comme lors du Bicentenaire de la Révolution française, malgré le débat sur la citoyenneté, malgré les réformes qui s'en inspirent ? L'ethnicisation, qui s'est accentuée au cours des années 1990, a de fait triomphé de tout un ensemble de réflexions et de mesures prises par les pouvoirs publics. Parallèlement, le terme discrimination a subi lui aussi les aléas d'une évolution sémantique.

Le vocabulaire de la discrimination est devenu ambivalent avec la notion de discrimination positive. En France, cela s'est accompagné de propos parfois péremptifs sur « le modèle

républicain », pour le défendre ou pour le critiquer. En réalité, la France pratique la discrimination positive depuis longtemps, avec une prise en charge par l'État-providence nettement plus importante que dans les pays anglo-saxons. Simplement, la discrimination positive « à la française » répond à des besoins sociaux, culturels, économiques, clairement identifiés et distingués, qui ne relèvent pas d'une catégorie englobante formée sur l'appartenance ethnique. Les budgets de compensation des inégalités et des divers types de handicaps sont nettement supérieurs à ceux alloués par le gouvernement britannique à ses « *minorities* », assistés par leurs communautés et par les Églises. Les pouvoirs publics, en France, tiennent compte d'un grand nombre de critères et les combinent pour justifier telle allocation ou telle mesure spécifique, pour déterminer des « zones prioritaires » et nommer des personnels spécialisés... Mais la dérive vers un vocabulaire de plus en plus disqualifiant (zones, agglomérations, grands ensembles, barres...) et vers des catégories réduites à la question de « l'immigration » a eu des effets négatifs. La fiabilité de nos statistiques officielles s'en est trouvée mise en cause. Il est dommage que l'on n'ait pas su expliquer la notion clé de « politiques compensatoires des inégalités », liées à une certaine conception de la citoyenneté. La lutte contre les discriminations n'est qu'une conséquence de cette philosophie de l'intégration, non la voie royale d'entrée dans la citoyenneté.

La notion de discrimination positive est apparue dans des pays, comme les États-Unis, là où les notions de race et ethnies font partie traditionnellement du discours officiel, des institutions... et du recensement national. On demande à tout citoyen américain de décliner sa race, sa religion. Et le système démocratique, fondé sur le *lobbying* de groupes d'intérêts, joue la concurrence des groupes de pression. Cette logique-là peut obtenir des résultats concrets parfois meilleurs que ceux obtenus au nom de l'égalité des droits, mais à quel prix pour la dignité des personnes ? Les critères de discrimination ethnique ne sont pas simplement des mesures compensatoires des inégalités ; celles-ci visent à effacer une humiliation historique, comme celle de l'esclavage. N'est-il pas révélateur que les listes des « minorités ethniques » aux Pays-Bas ou en Grande-Bretagne sont celles issues des anciennes colonies (Moluques, Surinam, Caraïbes, Pakistan...)?

En France, la territorialisation des politiques publiques devait permettre de contourner la discrimination ethnique. Pourtant, celle-ci réapparaît avec, parfois, des effets pervers d'autant plus difficiles à combattre que le critère de l'ethnicité n'a pas été pris en compte initialement. Les contournements de la carte scolaire, qui conduisent à un renforcement du phénomène d'ethnisation des quartiers, alors que la mesure devait favoriser la mixité sociale, en est un exemple topique. L'école devient le reflet d'une « cité », que certains parents tentent de fuir avec des stratégies, qui ébranlent la notion même de service public de l'Éducation nationale. Il est aujourd'hui essentiel d'analyser à partir de quel moment une mesure démocratique dérive vers une situation d'ethnisation.

De même, en matière de lutte contre le racisme, à identifier des groupes « cibles », particulièrement victimes de discrimination, on encourage la victimisation. Discrimination et victimisation entrent ainsi dans une dynamique destructrice de la qualification du stigmaté, puis de « la revendication du stigmaté ». Il ne s'agit pas de méconnaître les tristes « échelles » du racisme, mais de tendre prioritairement à l'analyse de situations pour éviter de marquer socialement telles ou telles populations. L'instrumentalisation des critères de discrimination à partir de l'origine d'un groupe ou d'un phénotype, reprend la logique même de la discrimination raciste, celle qui différencie en « naturalisant les différences ». La surenchère de la victimisation risque dès lors de l'emporter sur la lutte contre les phénomènes de discrimination, quels qu'en soient les auteurs ou les victimes, une même personne pouvant être les deux à la fois.

La décision politique est en permanence « sur le fil du rasoir ». D'où l'importance, et cela a été souvent rappelé au séminaire, de l'étude des logiques catégorielles qui sont à l'œuvre et des circonstances dans lesquelles celles-ci sont susceptibles de basculer dans une interprétation ethnicisante. Des critères de l'action publique peuvent être légitimes à un moment donné et sombrer dans l'ethnicisation à un autre moment. Que s'est-il passé dans nos politiques publiques pour que l'intérêt général, les valeurs partagées, le bien commun, paraissent s'effacer devant certaines revendications identitaires ? Il ne suffit pas de parler de citoyenneté pour que les choix politiques soient clairement énoncés et fermement tenus.

Le séminaire se propose de dépasser l'analyse pour faire des propositions, de travailler d'une autre façon avec les décideurs, de réfléchir à la formation des agents de l'administration. Le séminaire a permis de souligner qu'il était important de mieux identifier les obstacles culturels sans recourir systématiquement à des explications ethnicisantes : ainsi, les familles immigrées sont souvent des familles nombreuses mais le problème est-il d'être à six ou sept enfants dans un trois-pièces ou le fait d'être d'origine marocaine ou tamoule ? En ayant une politique de logement adaptée, peut-être s'apercevrait-on que le facteur essentiel n'est pas l'origine et que celle-ci n'aidera pas à trouver des solutions. Il convient donc de rassembler les éléments de méthode, qui seraient les meilleurs remparts contre une ethnicisation de l'action sociale et éducative.

La présentation sera synthétique, moins pour conclure que pour dessiner des perspectives de travail. Dressons la liste de ce dont nous avons discuté, avec quelques apports personnels :

- analyser les interactions des facteurs socio-économiques et culturels dans leur complexité pour étudier les évolutions, y compris les effets pervers, plutôt que de les poser séparément ;
- travailler sur les clivages, les oppositions, les contradictions, les conflits de sens dans des situations que l'on peut qualifier d'interculturelles ;
- identifier les obstacles et les moments où le malentendu culturel, voire le conflit de valeurs, s'opposent à la compréhension et à l'application d'une mesure ou d'une politique ;
- pratiquer une véritable pédagogie du droit par une meilleure information et une explicitation des catégories, des conditions, des implications et des conséquences de telle ou telle mesure, du rôle des institutions et de leurs différents services. L'accueil ne peut pas être seulement une aide matérielle. Le travail du groupe de réflexion sur la polygamie, par exemple, réuni à l'initiative du ministère des Affaires étrangères, insiste sur la nécessité d'expliquer le principe de l'interdiction d'une union polygamique, mais en évitant que les femmes deviennent doublement victimes de la situation de polygamie. Il s'agit de prendre des mesures qui favorisent l'émancipation des femmes, à partir du principe de l'égalité homme/femme, dont découle l'interdiction de la polygamie ;
- prévoir des marges de manœuvre, une souplesse dans la mise en œuvre qui permettent des ajustements : nous avons vu que ce qui avait été proposé depuis très longtemps, des budgétisations sur trois ans, par exemple, avec des réaménagements possibles, sont beaucoup plus efficaces que les politiques annualisées ;
- améliorer les procédures de représentation des usagers et leur participation en évitant les parodies de consultation, qui conduisent aux déceptions et enlèvent tout crédit aux politiques et aux institutions. La démocratie c'est d'abord la participation, avoir une part de la souveraineté politique, ce qui signifie la participation à l'élaboration des politiques, aux prises de décision, à l'application des politiques, à leur mise en œuvre et, enfin, à leur évaluation. La pseudo-consultation des populations, on l'a vu pour les jeunes, donne l'impression d'une « humiliation » supplémentaire et d'un abandon... « tout se passe ailleurs » ;
- penser les partenariats sur la base d'un contrat d'objectifs, mais aussi sur les valeurs fondamentales du contrat social ;

- définir dans le partenariat les rôles, les fonctions, les compétences de chacun, en les expliquant aux usagers du service public ;
- se donner des moments de synthèse sur les cas traités, mais aussi des temps de réflexion partagée sur la signification des politiques engagées au regard de l'évolution des situations.

Améliorer nos pratiques, c'est donc aller dans le sens d'un processus démocratique, qui réponde mieux aux attentes et qui pose aussi très clairement les normes et les règles fondamentales auxquelles on ne peut pas déroger : la prise en compte, par exemple, de la condition de détresse de certaines femmes immigrées, ne signifie pas accrédi-ter les aspects discriminatoires d'un statut personnel qui porterait atteinte à la dignité des personnes, ni accepter des maltraitements sous prétexte que ce sont des comportements traditionnels ou supposés tels. Il serait particulièrement grave de rééditer les erreurs commises à propos de l'excision des filles, qui avait été justifiée par « respect des coutumes » !

Il convient d'accepter de changer de regard et de façon d'agir. Et, cette fois-ci, avec une vision des politiques publiques qui s'inscrive à l'encontre de l'ethnisation.

J'aimerais souligner quelques points, plus personnels, que je ne ferais que citer :

- favoriser la pluralité des appartenances et l'interculturalité. La pluralité est garante du pluralisme démocratique et de la complémentarité des compétences, des sensibilités, des modes de vie ;
- se garder dans la lutte contre les discriminations d'encourager les diverses formes de victimisation, qui vont à l'encontre même du but recherché et qui accentuent l'ethnisation des rapports sociaux ;
- permettre qu'une personne ne se réclame d'aucun groupe d'origine ou appartenance, la pire des injustices étant de renvoyer une personne à un collectif qu'elle n'a pas choisi et qui lui assigne une identité, de lui imposer un rôle prescrit, au mépris des libertés fondamentales ;
- réaffirmer l'intérêt général dans toute politique publique, fusse-t-elle destinée à prendre en compte des situations particulières. On a trop souvent fait disparaître l'intérêt général derrière des intérêts particuliers ;
- individualiser l'étude des cas et l'application des mesures. L'adaptation à chaque situation individuelle est d'autant plus souhaitable, compréhensible par les usagers, et efficace, que l'intérêt général est clairement indiqué. Nombre de parents d'élèves immigrés déplorent que « toutes les choses importantes ne leur soient jamais dites ». Les mesures individuelles apparaissent alors comme des mesures arbitraires. Pourtant, les politiques d'accueil ne sont évidemment pas réservées à des groupes particuliers ; seules les méthodes pédagogiques sont ajustées à la demande. N'importe quel citoyen a besoin qu'on lui explicite les principes. Comment pouvons-nous dénoncer les incivilités et l'incivisme, si on ne prend pas la peine d'être exemplaire dans le service public ? Comment peut-on faire de l'éducation civique dans les écoles, si les administrations ne participent pas, elles-mêmes, à cette éducation à la citoyenneté démocratique, qui motivent le discours politique ?
- privilégier les analyses de situation aux analyses en termes de catégories de population, de « populations à part », comme les avait qualifiées le projet de loi de Michel d'Ornano sur le logement social. Cela évite le risque des interprétations culturalistes ;
- tenir compte des évolutions non pas seulement pour les suivre, mais parfois pour les anticiper. L'un des points très importants du plan et des mesures anti-violence, c'était précisément cette idée de déterminer les tendances. L'ethnisation gomme les évolutions et fige les situations dans des stéréotypes ;
- oser faire des choix éthiques, qui sont des choix politiques, et les expliquer clairement. Les pouvoirs publics ont les moyens d'une amélioration sensible des situations et ils font déjà

beaucoup dans la lutte contre les exclusions et contre les discriminations. Mais il y a une fonction de vigilance, à organiser, et pas seulement d'observation. Les différentes professions de l'intervention sociale et éducative ont à affirmer une déontologie rigoureuse et exemplaire de l'État de droit, des valeurs démocratiques. Nous avons à réfléchir collectivement, aux grands principes qui fondent l'intérêt général et qui doivent être expliqués aux usagers du service public. Les politiques sociales ne se veulent pas seulement une juxtaposition de mesures catégorielles, mais une architecture qui a un équilibre, des piliers, des espaces de liberté.

Analyser l'ethnicisation du lien social, c'est montrer les dangers de la fermeture de l'espace, un espace cloisonné et sans orientation générale, c'est aussi dessiner d'autres perspectives. La définition de quelques grands principes qui guident les politiques publiques, l'identification des moments de basculement vers une catégorisation outrancière et discriminatoire, le dévoilement et la résolution des conflits...

Je terminerai par un sourire. Hier encore j'étais à Venise, il y avait une grande manifestation signalée par des affiches « Un peu moins d'esthétique pour un peu plus d'éthique ». C'était la réunion des urbanistes et architectes qui avaient pris pour thème « moins de formes, pour un peu plus de qualité de relations ». Je crois que cela s'applique assez bien aux travaux de notre séminaire.

UEJF : voyage au Rwanda « pour un dialogue des mémoires »

14-21 février 2006

Depuis la génération de ses fondateurs, jeunes résistants juifs dans le maquis toulousain, l'UEJF combat sans relâche le racisme et l'antisémitisme. Le projet de dialogue des mémoires est entré dans la droite ligne de cet héritage.

À l'origine de ce projet: une simple rencontre entre deux étudiants, l'un Juif, membre de l'UEJF, et l'autre Tutsi, rescapé du génocide de 1994. Blessés par le contexte actuel où les mémoires sont trop souvent mises en concurrence, la nécessité leur apparaît d'accomplir ensemble un travail de mémoire.

« On parle trop de la Shoah, c'est pour ça que l'on ne parle pas assez des autres mémoires. » Cette idée, trop souvent entendue dans les quartiers sensibles ou les campus universitaires, symbolise la concurrence des mémoires, nouveau visage du racisme et de l'antisémitisme. L'UEJF décide alors d'entreprendre la démarche inverse, celle de faire dialoguer les mémoires, rencontrer l'Autre, son histoire, ses traditions et sa culture. En février 2006, l'UEJF choisit d'emmener toute une délégation de Français en terre rwandaise à la rencontre du Rwanda d'aujourd'hui et des rescapés.

Il s'agit de la première délégation française et de la première délégation juive à se rendre au Rwanda depuis le génocide. Outre les cadres de l'association, les étudiants juifs de France invitent plusieurs personnalités, célèbres porteurs de mémoires, telles que Christiane Taubira, député de Guyane à l'origine de la loi 2001 sur l'esclavage ou encore Richard Prasquier, président du CRIF et ancien président du comité Yad Vashem pour la France.

« L'accueil réservé à notre délégation est extrêmement touchant: les Rwandais viennent nous saluer dès l'aéroport et chaque visite sera l'occasion de nouvelles rencontres avec les étudiants. Viennent ensuite les premières visites des mémoriaux où l'on découvre l'ampleur du génocide. Nous la pressentions, elle est désormais devant nos yeux. Dans le mémorial de Gisozi (situé à proximité de Kigali) près de 250 000 personnes sont enterrées et chaque année de nouveaux corps sont apportés. Dans le mémorial de Murambi, dans l'ouest du pays, les corps de victimes préalablement trempés dans la chaux sont « exposés » dans des salles. Le contraste entre la beauté de l'endroit et la réalité de la barbarie (sur ce lieu, 40 000 personnes ont été tuées en 24 heures) est saisissante et déstabilisante.

Les rencontres avec les acteurs politiques rwandais nous permettent de saisir tous les enjeux de la reconstruction de ce pays qui affiche des progrès en matière économique et d'éducation. La justice est un véritable défi et le travail de mémoire, une nécessité. »

Valérie Landman, membre de la délégation UEJF

Lors de la conférence publique à l'Université nationale du Rwanda, Benjamin Abtan, président de l'UEJF, prend l'engagement solennel de commémorer chaque année le génocide tutsi, en partenariat avec les associations de rescapés comme Ibuka. Et cela fait maintenant trois ans que chaque 7 avril, l'UEJF commémore le génocide tutsi.

Cet engagement a si bien été accueilli que l'Association des étudiants rescapés du génocide s'est en retour proposée de commémorer l'anniversaire de la libération d'Auschwitz tous les 27 janvier au Rwanda.

Au retour du voyage, l'UEJF décide de lancer une campagne de terrain autour du dialogue des mémoires et s'engage à transmettre avec fidélité les témoignages reçus et les ressentis du voyage. L'écho donné à ce voyage prend plusieurs formes : exposition, sortie d'un DVD, publication de *Rwanda pour un dialogue des mémoires* aux éditions Albin Michel, ou encore une tournée dans les grandes écoles et dans les universités pour sensibiliser le monde étudiant à la réalité du génocide tutsi et au sort actuel des rescapés.

Ce voyage au Rwanda, entrepris conjointement par des enfants de déportés juifs et des descendants d'esclaves noirs à la rencontre des rescapés du génocide, porte témoignage, au-delà des douleurs de chacun, d'une responsabilité commune. Reconnaître le malheur des autres, comprendre les processus d'exclusion, ce n'est pas seulement accepter de partager une émotion intime, c'est aussi affirmer que nous sommes tous responsables devant cette humaine barbarie...

Le geste est fondateur. Il ne s'agit plus seulement d'un passé de douleur inextinguible, mais de militance et de politique ; de reprendre son rang dans la lutte pour les Droits de l'homme, sans référence unique à ses propres souffrances.

*Bernard Kouchner, extrait de la préface de
Rwanda : pour un dialogue des mémoires, Albin Michel, 2007*

Réalisation : www.lasouris.org
Achevé d'imprimer par Imprimerie Delcambre,
Pantin, dépôt légal : août 2008