

# Jeunes, racisme et construction identitaire

**Bernard Bier  
Joëlle Bordet**

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

## *Sommaire*

<b>PRÉAMBULE</b>	<b>IDENTIFIER DES PROCESSUS, CONSTRUIRE DES PÉDAGOGIES .....</b>	<b>3</b>
<b>QUESTIONS/RÉFLEXIONS</b>	<b>UN PROCESSUS DE RECHERCHE-ACTION SUR DES TERRITOIRES .....</b>	<b>11</b>
<b>PRATIQUES/ANALYSES</b>	<b>MOBILISER DES APPORTS THÉORIQUES DANS LA RECHERCHE-ACTION (Bernard Bier) ....</b>	<b>39</b>
	<b>CRÉER PAR LE FILM UN ESPACE TRANSITIONNEL (Bernard Bier, Élisabeth Medina) ....</b>	<b>57</b>
	<b>FACILITER LA LEVÉE DE LA SIDÉRATION (Joëlle Bordet, Zouina Meddour) .....</b>	<b>73</b>
	<b>LEVER L'EUPHÉMISATION DANS LES REPRÉSENTATIONS</b> (Joëlle Bordet, Jean-Pascal Échivard, Jean-François Mignard) .....	<b>81</b>
<b>PISTES</b>	<b>ÉTENDRE L'EXPÉRIMENTATION, PENSER LE COSMOPOLITIQUE .....</b>	<b>91</b>
<b>RESSOURCES</b>	<b>POUR EN SAVOIR PLUS .....</b>	<b>98</b>
	<b>ANNEXE .....</b>	<b>101</b>

# Identifier des processus, construire des pédagogies

## PRÉAMBULE

Le présent ouvrage s'appuie sur un travail de recherche-action qui a été conduit en 2007 et 2008 par Bernard Bier (INJEP) et Joëlle Bordet (CSTB). L'objet global de ce programme a été codéfini par les deux chercheurs et Rachida Bendjoudi de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE)<sup>1</sup>. La rencontre avec plusieurs sites de travail a permis de l'affiner, et de définir le processus d'élaboration.

### L'actualité d'un questionnement

La démarche initiale s'appuyait sur plusieurs constats :

– L'échange avec les professionnels travaillant au quotidien avec les jeunes, qu'il s'agisse de jeunes vivant dans les quartiers d'habitat social, ou en milieu professionnel, montre qu'ils sont confrontés très souvent aux stigmates ou au rejet de l'autre, en référence à des origines dites ethniques, voire raciales. L'usage de ces modes de catégorisation est courant à l'adolescence, elle fait partie de la découverte de soi et de l'autre ; cependant, aujourd'hui, il peut y être fait référence pour rejeter l'autre parfois de façon violente. Quand peut-on désigner une attitude comme raciste ? en fonction de quel critère ? Quand est-on victime du racisme ? quels repères ? Autant de questions difficiles à explorer pour les professionnels de l'éducation et plus largement pour tout adulte vivant au quotidien avec les jeunes.

– Comme le sexisme, le racisme se manifeste souvent sous forme « d'insight », moment rapide, incisif qui surprend l'adulte par sa violence : comment y réagir ? Très souvent, face à cela, le déni s'installe, l'éducateur « passe à autre chose ». Pourtant, ce sont dans ces moments qu'il faudrait pouvoir signifier qu'il y a de l'inacceptable, au moins une attitude, un acte dont il faut pouvoir parler. Nos travaux sur la violence ont montré comment ces réponses, ces attitudes sont difficiles à tenir sur un travail sur la longue durée, ne permettent pas d'élaborer, en amont et en aval, ces situations. Ce programme collectif vise à aider les professionnels, les élus à faire face à de tels phénomènes, et à les aborder le plus sereinement possible avec les jeunes.

– Aujourd'hui, les jeunes, dans leurs modes de socialisation, se construisent par rapport à des phénomènes relativement nouveaux pour le champ éducatif ; la référence à l'histoire, aux appartenances religieuses, aux croyances, aux appartenances « ethniques » émerge de façon importante. Les modes de séparation entre l'espace public et privé ne sont plus les mêmes que lors de la définition des lois initiales relatives à la laïcité. De nombreuses questions d'ordre privé deviennent des enjeux de société et inversement. Ces mutations sont à prendre en compte pour alimenter les réflexions relatives à la mise en œuvre de la laïcité. Ce n'est pas facile, mais cela est très important pour créer les capacités des éducateurs, des animateurs à soutenir les processus de construction identitaire des jeunes. Les évolutions culturelles et

1/ La recherche-action a bénéficié des financements suivants : ACSE, ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, Erasmé à Toulouse, Ville de Saint-Jean-de-la-Ruelle, la maison des Tilleuls au Blanc-Mesnil.

ethniques des professionnels sont importantes et complexes; un processus de recherche-action comme celui-ci a pour but d'ouvrir des voies de travail à ce propos.

– Des travaux menés précédemment à la demande du FASILD et de la DIV sur le risque d'ethnisation du lien social ont montré comment, face à la violence et à l'incompréhension, les professionnels, les responsables politiques peuvent eux-mêmes faire référence à des approches culturalistes, voire ethniques pour expliquer des phénomènes comme les difficultés scolaires par exemple et faire ainsi l'économie d'approches complexes, multifactorielles nécessitant plusieurs modes de réponse. Des catégories excluantes et ségrégatives se mettent alors souvent en place, des explications externes à la subjectivité et à l'intériorité des phénomènes s'imposent. La formation des professionnels, le débat public, la mise au travail collectif des adultes à propos des catégories de désignation des phénomènes constituent un enjeu central à ce propos. Dans cette recherche-action, nous avons été particulièrement attentifs à « outiller » les professionnels, à ouvrir des pistes de travail pour leur formation initiale et continue, et à nourrir le débat collectif sur ces thèmes.

– Les travaux menés sur la discrimination montrent qu'aujourd'hui les phénomènes à l'œuvre relatifs au rejet de l'autre ne peuvent être expliqués par la notion de discrimination. Elle ne suffit pas pour les analyser et rendre compte de leur complexité. Le racisme, en tant qu'une des modalités du rejet de l'autre, par sa violence émotionnelle, immédiate, syncrétique a constitué notre angle de travail principal dans cette recherche parce qu'il se manifeste au quotidien dans les rapports sociaux, particulièrement entre les jeunes eux-mêmes. Il conduit les adultes souvent à se situer comme tiers.

## Une recherche-action mettant en lien les sites et des institutions publiques nationales

Trois sites ont été impliqués dans la mise en œuvre de cette recherche-action, dont deux ayant un temps d'avance sur le troisième :

**À Saint-Jean-de-la-Ruelle**, le travail a été animé par Bernard Bier. Des travaux d'intervention, de journées d'études avaient déjà permis de tisser des liens d'échanges et de réflexions avec des responsables locaux, et avec des élus, en particulier l' élu à la cohésion sociale et à la vie des quartiers et le maire. La dynamique fortement engagée sur ce site, auprès de la jeunesse de la ville, par la mise en œuvre d'un forum des jeunes et par de multiples projets, dynamique de travail particulièrement animée par Élisabeth Medina, a permis aux acteurs locaux de repérer l'intérêt du thème traité et de s'engager dans cette recherche-action. Le dispositif défini a été mis en œuvre grâce à un groupe d'élaboration qui réunit des professionnels, des responsables associatifs, en lien avec les jeunes, et d'un comité de suivi qui réunit les élus, les responsables institutionnels locaux dont ceux de l'ACSE, et les responsables techniques de la Ville. E. Medina était la responsable de ce site et a coanimé le dispositif de la recherche-action avec B. Bier.

**À Toulouse**, le travail a été animé par Joëlle Bordet. Dans le cadre de la délégation régionale AFORTS<sup>2</sup>, le centre régional de formation aux métiers du social Érasme a fédéré plusieurs centres de formation de travailleurs sociaux (éducateurs, assistants de service social, conseillères en économie sociale et familiale), l'institut Saint-Simon-ARSEAA (Albi, Toulouse), l'école régionale d'assistants de service social du CHU Toulouse, l'institut régional de formation sanitaire et sociale de la Croix-Rouge, et l'institut Limayrac pour s'impliquer dans cette recherche-action. Les collaborations antécédentes dans le cadre des CEMEA et de journées d'études mises en place par le centre de forma-

2/ Association française des organismes de formation et de recherche en travail social.

tion Érasme ont contribué à cet engagement ensemble dans cette recherche. C'était un pari intéressant et difficile car il est inhabituel pour des formateurs de participer à une recherche-action animée par une psychosociologue. Un tel travail a été une découverte, nous en mesurons toute la pertinence pour fédérer, mettre en question, alimenter les travaux menés dans le cadre des formations de travailleurs sociaux sur un thème comme celui-ci. Les productions collectives ont visé à rendre compte de cette dynamique fédérative entre les formateurs des différentes écoles, autour d'un objet complexe, comme celui du racisme et de la construction identitaire des jeunes. Sur un plan institutionnel et financier, un tel pari collectif de travail a été difficile à tenir. Les coopérations déjà existantes entre les écoles, et le rôle tenu par le centre Érasme à ce propos, ont permis la tenue d'un tel engagement. Ceci nous a conduits à constituer un comité de suivi où sont réunis les directeurs ou les responsables institutionnels des différentes écoles, afin de rendre compte de l'évolution des travaux.

Un groupe de travail constitué d'environ dix formateurs et de professionnels impliqués sur le champ du développement social local a construit les questions du programme de la recherche-action et mené une élaboration très active mettant en jeu la réflexion et l'action. Ce travail a été coanimé localement et au plan national avec Jean-François Mignard (formateur) et Robert Bergougnan (directeur) du centre de formation Érasme.

**Le site du Blanc-Mesnil, et plus particulièrement le centre social des Tilleuls** au quartier des Tilleuls, s'est impliqué dans cette recherche-action, conduite par Joëlle Bordet. Depuis plusieurs années, un groupe d'habitants d'environ vingt personnes se réunissait pour améliorer les possibilités de « vivre ensemble » dans la cité, et dans la ville. Au fur et à mesure de leurs réflexions et de leurs actions, ils ont été aux prises avec des situations significatives du rejet de l'autre par le racisme. La participation à une recherche-action, en lien avec d'autres sites et d'autres personnes référentes, a constitué pour ce site une opportunité. Les travaux déjà réalisés précédemment dans le cadre du conseil local des jeunes et de la réflexion sur le débat public avec Zouina Meddour, directrice du centre social, a permis une coopération très fructueuse, et la rencontre avec le groupe d'habitants a ouvert la recherche-action à une nouvelle approche très riche pour tous.

Ce dispositif a montré tout l'intérêt de réfléchir et d'agir à des niveaux différents du territoire, en particulier de mutualiser les acquis des processus au niveau national avec des institutions publiques et des personnes tierces accompagnatrices.

### **Identifier le racisme de façon spécifique, en lien avec la discrimination et l'ethnicisation**

Cette élaboration sur le racisme et les adolescents s'est étayée sur les recherches et travaux précédents de Joëlle Bordet relatifs à la violence. Le racisme, tel qu'il est souvent présenté dans les situations vécues par les jeunes et les professionnels, présente des caractéristiques proches de situations de violences. Nous pouvons nous demander si le racisme dans son expression quotidienne n'est pas une des modalités de la violence. En effet :

– Les situations de rejet de l'autre dans une dynamique raciste, au regard de la race ou de la soi-disant origine ethnique, s'exercent par rapport aux adultes, mais surtout entre les jeunes. De même, les plus grandes insécurités et violences sont d'abord vécues entre les jeunes. Trop souvent cette caractéristique est euphémisée. Pourtant, il y a là une piste de travail importante pour les éducateurs : comment protéger les jeunes ? Quelles instances de recours ? En tant qu'adulte, comment faire tiers ?

– Ces situations de rejet de l'autre par une dynamique raciste créent une sidération, mettent l'autre en défaut, à la fois celui qui fait l'objet de l'agression mais aussi les témoins de cette agression, en particulier les adultes. Nous retrouvons ces caractéristiques dans les violences quotidiennes. Elles produisent de la sidération et l'impossibilité de « penser » en situation. Le travail mené avant et après ces moments de violences permet d'éviter le déni et de faire face à la violence. Ceci est très important, car la possibilité de prendre position par le langage dans ces moments de sidération dus à la violence permet de renouer des conflits et d'éviter parfois des ruptures radicales ou des mises en distance.

Ces violences quotidiennes ainsi que ces actes de rejet de l'autre sont symptomatiques de processus à analyser. Ne traiter que les symptômes, sans travailler les processus, risque de conduire à des approches comportementalistes du problème. Nous pensons que réagir à ces violences en tant que symptômes est absolument nécessaire comme éducateur, mais que cela ne suffit pas. Nous devons pouvoir analyser les processus à l'œuvre et tenter de les transformer.

Dans cette perspective, il est alors important d'identifier les caractéristiques spécifiques au racisme vécu et agi par les jeunes et les processus qui le génèrent. Dans ce but, nous proposons les réflexions suivantes : dans ces travaux, nous postulons que le racisme à l'œuvre signifie agir un rejet de l'autre, voire tend à annuler l'autre en tant que sujet et atteint donc l'intégrité du sujet. Il se produit une rupture d'altérité. L'autre, en tant que différent de soi mais ayant sa propre « consistance », sa propre complexité n'est plus acceptable. Au-delà du stigmatisé, des actes ou des paroles ayant valeur d'actes viennent alors faire violence. La référence à la race, à l'origine ethnique, vient « justifier » cette violence. En cela nous ne travaillons pas dans cette recherche-action sur l'acte de la discrimination. Nous visons davantage l'émergence pulsionnelle et émotionnelle qui refuse dans l'instant l'autre comme sujet. Il ne s'agit pas tant de dynamiques anticipées que de manifestations dans l'instant en acte, référant au registre de la violence immédiate. La répétition cependant de ces actes et des processus de défense qu'elle génère peut être fortement organisatrice de rapports sociaux. Nous nous rappelons d'une émission de radio faite avec des jeunes à propos du racisme : un professionnel demandait à un jeune pourquoi, dans sa cité, les groupes de jeunes étaient de moins en moins « multi-couleurs », mais au contraire se faisaient par regroupements selon les origines d'appartenance en fonction de la couleur de peau ; le jeune d'origine d'Afrique noire disait alors qu'ainsi il se sentait plus fort. Comment comprendre ces regroupements, ces modes d'appartenance, leur mode d'affirmation et de défense ? Autant de questions qui supposent des élaborations complexes.

Dans cette recherche-action, il ne s'agissait pas de faire une thèse mais d'identifier les concepts, les modes de pensée qui permettent de dépasser la stricte analyse des situations vécues et de dégager la signification de celles-ci. La mise en perspective de ces analyses et de ces significations permet alors d'ouvrir le champ de la pensée et d'autres postures de travail. Plus nous avançons dans cette recherche, plus les réflexions relatives à la posture de l'éducateur, du formateur deviennent importantes. Autant que les actions, la posture interne de l'intervenant est un enjeu pour réagir et lutter contre le racisme. La possibilité de penser les événements contribue à tenir cette posture interne et ouvre alors au langage, à la possibilité d'énoncer ce qui se passe en situation.

Étayer cette posture interne suppose de ne pas seulement se centrer sur les significations des situations de racisme vécues entre des protagonistes mais d'identifier les processus à l'œuvre, producteurs de ces situations et de ces actes racistes. Ce qui nous a conduit à poser quelques hypothèses :

– Le racisme, le rejet de l'autre au nom de la race, de l'appartenance ethnique, est une des modalités du refus de l'autre, en tant que sujet. D'autres dynamiques, telles que l'homophobie ou le sexisme, constituent des modes de rejet de l'autre très importants. D'autres travaux menés sur ce sujet montrent l'importance de leur analyse et de leur traitement. Dans le cadre de cette recherche-action, l'objectif était d'identifier les différentes modalités du rejet de l'autre, comment elles se combinent dans la vie quotidienne des jeunes et quelles influences elles ont sur leur évolution identitaire à l'adolescence.

– Nombre de jeunes issus de l'immigration sont aux prises avec les stigmates : vus par « les autres » au travers de catégories réductrices et désobjectivantes, ils développent alors des modes d'agressivité contre les autres et de retournement contre eux-mêmes du stigmate qui leur est imputé. Dès l'enfance ils se développent en étant confrontés à ce phénomène. Aujourd'hui, les conséquences de celui-ci sont majeures, les travaux d'Erving Goffman<sup>3</sup>, et d'Albert Memmi<sup>4</sup> sont très intéressants à ce propos. Comment les éducateurs peuvent-ils mieux appréhender ce qui se passe là pour ces adolescents ? Quelle posture peuvent-ils tenir ? En quoi le travail mené sur la construction identitaire du sujet, sur la complexité des parcours et des appartenances peut-il les aider à déconstruire ces catégories simplificatrices et reconstruire des approches du sujet où le jeune peut se reconnaître dans sa complexité ?

– Dans ces travaux, nous avons tenté de mieux identifier ces processus de stigmatisation et de discrimination : comment se combinent-ils ? Que cela signifie-t-il pour les jeunes d'être rejetés à l'entrée de la vie adulte par la discrimination dans le domaine de l'emploi ou du logement ? Comment les professionnels peuvent-ils appréhender ce que cela signifie pour les jeunes ? Quelle posture et quelle réponse construisent-ils à ce propos ? Comment éviter que les jeunes ne rentrent dans un processus de victimisation sans limite, qui les empêche de construire un rapport plus dynamique pour eux-mêmes ? Les travaux menés à Saint-Jean-de-la-Ruelle montrent l'importance de ce processus de victimisation : victime sociale, victime historique. Que penser de ce processus ? Faut-il tenter de l'éviter ? le traverser avec eux ? Quelle pensée politique développer à ce propos ? Dans d'autres contextes comme le Moyen-Orient, nous avons eu l'occasion de mieux appréhender ces processus et leur portée souvent destructive. Qu'en est-il pour les jeunes en France ? Quelles sont nos ressources pour y faire face ? Autant de questions complexes que nous devons aborder parce qu'elles sont là, en filigrane, ou parfois omniprésentes dans la vie des jeunes, des familles et des professionnels.

Aujourd'hui, ces processus profondément à l'œuvre dans la construction identitaire émergent dans un contexte historique très difficile pour nombre de jeunes des quartiers populaires. L'accès à des statuts sociaux positifs devient très aléatoire pour nombre d'entre eux quelle que soit leur origine géographique ; même parfois après de longues études, l'accès à l'emploi, donc au logement, est très aléatoire. S'installer de façon autonome dans la vie adulte est difficile. Pour nombre d'eux, aux difficultés sociales viennent se combiner les problèmes juridiques pour eux-mêmes ou pour leurs proches. Les difficultés de régularisation par rapport à l'accès au statut national, souvent, concernent peu de jeunes, créent un climat d'inquiétude et de suspicion. Déjà, lors d'entretiens avec des adolescents, ils se demandent si leurs enfants pourront vivre là où eux-mêmes sont nés. Quels sont, dans un tel contexte, les points d'appui des éducateurs, des adultes de façon générale ? Comment repérer dans ce tableau les ressources possibles à la fois dans le champ des institutions et de la vie sociale ? Lutter contre le racisme suppose de pouvoir donner confiance dans l'avenir. Cela nécessite d'articuler la lutte contre le racisme avec la lutte pour l'accès aux droits sociaux et juridiques, avec la lutte contre les inégalités sociales et faire la preuve au quotidien que des espaces sont ouverts et favorisent la construction de son

3/ GOFFMAN E., *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Éditions de Minuit, Paris, 1975.

4/ MEMMI A., *Portrait du colonisé*, Gallimard, Paris, 1957.

autonomie. Aborder le racisme comme phénomène en lui-même, sans aborder sa dimension symptomatique et ce qui le produit, risque de le réduire à un problème psychologique, voire d'attitudes, de comportements. Toutes les explications psychologisantes ou culturalistes peuvent alors venir conforter que ces jeunes sont en eux-mêmes « porteurs d'incivilités » et ne sont pas « à la hauteur de la vie dans cette société moderne ».

Nous avons eu le souci d'éviter ces dérives en abordant le racisme comme à la fois symptôme d'autres processus et comme action de la construction identitaire des jeunes et des rapports sociaux. Nous voulions établir des propositions qui visent à lutter à la fois par rapport aux effets du symptôme et aux processus qui le produit. Ceci suppose une réflexion collective importante des techniciens, mais aussi des élus, car la transformation des processus à l'œuvre pose des questions politiques et met en jeu des orientations de travail que les techniciens seuls ne peuvent pas prendre.

## **Construire des pédagogies et des modes d'action éducatifs et démocratiques pour transformer des processus générateurs de violences racistes**

L'analyse de pédagogies, ou d'actions éducatives déjà mises en œuvre dans la lutte contre le racisme, montre que celles-ci s'étaient sur la référence à des valeurs et à une condamnation morale de violences racistes. Ainsi, au nom du respect de l'autre, de la différence, de la démocratie, les violences racistes sont condamnées. Cet étayage ne suffit pas à construire des pédagogies pertinentes car elles ne permettent pas aux personnes, qu'elles soient adultes ou adolescentes, de prendre conscience des processus qui génèrent ces violences racistes. Ainsi, la condamnation morale ne suffit pas à faire face à la sidération créée par des violences racistes.

Pour ces recherches-actions, nous souhaitons identifier les processus sociologiques et psychosociologiques à l'œuvre, générateurs de violences. Ainsi, des travaux précédents ou en parallèle de ce programme de recherche-action, en particulier avec l'UEJF et SOS Racisme dans le cadre de Coexist<sup>5</sup>, ou avec la Ligue de l'enseignement, nous ont montré que selon les processus, les violences, les modalités de l'expression du racisme ne sont pas les mêmes et supposent alors des pédagogies différentes pour réagir à ces phénomènes.

Ainsi, la ségrégation sociale et spatiale conduit à des ruptures de rencontre au sein de la jeunesse et amène à des situations de rejet de l'autre par la peur ou la méconnaissance. L'expression de rejet par la méfiance, voire le refus d'accueil de l'autre n'est pas la même que celle de la violence directe du stigmaté.

Ainsi, nombre de violences racistes dans les quartiers d'habitat social sont davantage générées par l'extrême proximité de l'autre, des conditions de vie difficiles, parfois l'expression de réductions simplificatrices face à l'exercice des cultures et de codes multiples et différents. Des processus à l'œuvre sont alors très différents et supposent la mise en œuvre d'autres formes de prise de conscience et d'action.

Dans ces recherches-actions, nous avons visé à établir les relations les plus rigoureuses possibles sur le plan de l'analyse entre les processus à l'œuvre dans le lien social et les définitions d'interventions éducatives et pédagogiques. Le travail conceptuel et d'analyse nous a aidés à éclairer ces phénomènes très complexes. La mise en œuvre de pédagogies et d'actions nous a alors permis d'appréhender des modalités encore plus précises des phénomènes étudiés. Ainsi, la présen-

5/ BORDET J., COHEN-SOLAL J., *Coexist, une pédagogie contre le racisme et l'antisémitisme. Déconstruire les stéréotypes*, INJEP, coll. « Cahiers de l'action », Marly-le-Roi, 2008.

tation par les membres de la recherche-action de Saint-Jean-de-la-Ruelle du film réalisé localement par des jeunes et des animateurs a beaucoup fait réfléchir l'ensemble des participants de ce programme, car les témoignages de ces jeunes, en particulier les jeunes garçons, ont beaucoup mobilisé affectivement et intellectuellement les participants à une des journées d'étude. De nouvelles pistes de réflexion ont été ouvertes comme celles des liens entre violences racistes et violences sexistes, comme celles relatives à l'impasse représentée par la victimisation. Autant de concepts, de réflexions qui se sont incarnés dans des situations concrètes et qui ont donné à réfléchir. Aujourd'hui des expérimentations pédagogiques sont en cours et s'étayent sur ces analyses de processus menés dans ces recherches-actions.

### **Cahier de l'action, mode d'emploi**

Nous avons souhaité, dans le chapitre suivant, donner à voir au lecteur le travail de la recherche-action comme processus, telle qu'elle s'est déroulée sur les trois sites et lors des journées de mutualisation nationale, en en gardant les étapes et en reprenant des extraits des rapports intermédiaires ou du rapport final.

Les quatre chapitres suivants, originaux dans leur forme, sont une réélaboration du travail mené sur les trois sites. Ils nous semblent pouvoir donner des pistes à la fois théoriques et pratiques – les deux indissolublement – à des acteurs qui voudraient s'engager dans des démarches similaires sur leurs territoires et constituent des contributions, espérons-le, utiles à la lutte contre le racisme sous toutes ses formes et la stigmatisation.

Une dernière partie esquissera quelques pistes de travail.

Remerciements à ceux qui ont accompagné ce travail lors des journées d'étude : représentants d'institutions publiques nationales comme J.-C. Richez (INJEP), K. Marzouki (ACSE) ; d'institutions régionales comme D. Moreau (mission Justice Droit et Villes), C. Villiers (vice-présidente de la Région Île-de-France) ; d'institutions et d'associations communales comme H. Tabib (AFPAD), J. Richard (ADAMIF), H. Mouchard-Zay (AFPAD), H. Allouach (Ville de Bagnolet) ; formateurs comme D. Brichot (CEMEA), É. Laloum (école de formation Parmentier) ; psychosociologues et sociologues tels que J.-M. Huguet, D. Weiller, J. Cohen-Solal ; responsables de mouvements d'éducation populaire comme N. Bellaoui, J. Bobot (Ligue de l'enseignement) ; et des associations de lutte contre le racisme comme SOS Racisme, l'UEJF.

# PRÉAMBULE



# Un processus de recherche-action sur des territoires

## QUESTIONS/RÉFLEXIONS

### Une recherche-action nationale, une déclinaison différente selon les sites

Nous avons visé à ce que le processus des recherches-actions, inscrites dans un même programme, soit commun et se développe selon les mêmes phases sur tous les territoires. Nous avons eu pour but, par ce processus, de tenir un objectif : tenter d'articuler comment se manifeste le racisme dans chaque site, quels sont les éléments à transformer pour réduire les conditions d'émergence de situations racistes, et la définition de pédagogies pertinentes par rapport aux enjeux identifiés. Les échanges entre les chercheurs, les responsables des sites et les journées d'études ont permis de travailler en respectant ce phasage. La tenue de celui-ci a favorisé les échanges et la mutualisation des acquis des différents sites.

#### ■ Les étapes du processus de recherche-action

– Lors de la première phase, notre but a été de construire la problématique sur ce thème : « La construction identitaire des jeunes et le racisme » ; en fonction de chaque site, des situations présentes, des intérêts des participants, nous avons visé à mener des analyses et des réflexions collectives pour « habiter » ce thème en prenant en compte les résultats des sites. De façon conjointe, nous avons éclairé les analyses des situations par des apports théoriques, afin de construire progressivement des hypothèses pertinentes pour l'ensemble du programme. Il ne s'agissait pas de mener une réflexion générale sur les adolescents et le racisme, mais de développer des élaborations pertinentes, facilitatrices pour le travail quotidien, et pour ouvrir de nouveaux champs d'action.

Ainsi, lors de cette première phase, nous avons mis en place des démarches différentes, progressivement une « façon » collective d'aborder le sujet s'est dessinée, qui sera travaillée tout au long de la recherche-action. De façon conjointe, nous avons repéré des lectures, des auteurs de référence, une bibliographie sélective a commencé à s'élaborer...

La première journée réunissant l'ensemble des acteurs et des personnes référentes de la recherche-action a permis de rendre visible pour tous la construction de la recherche-action et d'échanger sur les travaux en cours. Des ateliers par sites et la restitution de ces derniers en séance plénière ont favorisé le partage de ce travail et de ces buts.

Dans le premier rapport intermédiaire, nous avons visé à rendre compte de la mise en place du dispositif de la recherche-action et de cette première phase d'élaboration.

– Lors de la deuxième phase de la recherche-action, nous avons eu pour but d'identifier trois ou quatre objets de travail représentatifs des enjeux repérés lors de la première phase.

L'exploration collective de ces objets a permis à la fois d'affiner l'élaboration et d'inventer de nouvelles formes d'action, ou de réinterroger des actions déjà existantes pour les améliorer. À l'issue de cette deuxième phase, des objets de travail ont été identifiés. Ils ont été explorés et mis en œuvre.

– La troisième phase a été consacrée à la définition et à la mise en œuvre d'expérimentations concrètes, en fonction des démarches de chaque site, et à une finalisation plus précise de la problématique élaborée au cours de la recherche-action. Ces travaux ont permis alors de restituer de façon plus élargie les acquis de cette recherche dans chaque site et au niveau national.

## ■ La première phase : présentation des contextes

Le programme réunissant trois sites a été mis en place dans des conditions très différentes, et a révélé qu'au-delà de l'affirmation du terme « racisme » et de ses attendus théoriques déjà complexes, son « incarnation » sur chaque site prend des formes différentes, selon les caractéristiques historiques, politiques et identitaires du site, selon les acteurs présents dans les groupes de travail, selon les intentions de travail collectif.

Les dynamiques de groupe psychoaffectives, les modes d'élaboration intellectuelle, les enjeux politiques et d'action sont très différents selon les sites et demandent un grand mode d'adaptation des chercheurs. Le processus est à inventer sur chaque site, la collaboration avec les acteurs locaux constitue une modalité centrale de sa réussite.

*Nous citerons ci-dessous des extraits du rapport de synthèse de la première phase particulièrement significatifs des différences de contexte.*

### **À Saint-Jean-de-la-Ruelle : un engagement commun face à des manifestations explicites du racisme**

Le site de Saint-Jean-de-la-Ruelle présente des spécificités qui vont « habiter » la problématique initiale et son approche – et partant enrichir le travail collectif.

Il s'agit d'une commune, de tradition ouvrière et dont l'histoire est indissociable de celle de ses vagues d'immigration, qui s'inscrit dans différents dispositifs de politiques publiques (ZUS, ZEP, « Ambition réussite », CLAS...). On y trouve « des jeunes sans diplômes, des diplômés sans emploi ».

La proximité d'une grande ville, sociologiquement et politiquement très différente, participe de cette spécificité.

La recherche-action s'inscrit dans le contexte de choix municipaux volontaristes de travail sur les questions de lien social, de citoyenneté, de développement éducatif concerté et de soutien aux initiatives de jeunes.

Le choix commun aux porteurs de la recherche-action et à la Ville quant à la composition du groupe de travail tripartite reflète cette situation : il regroupe des acteurs institutionnels (municipalité, CAF), des membres ou représentants d'associations locales, des jeunes.

Il s'agissait pour nous dans un premier temps de cette recherche-action d'identifier les phénomènes de racisme tels qu'ils peuvent être observés, d'en repérer les manifestations et configurations, les contextes d'émergence, d'en comprendre les logiques, les processus par un travail de réflexion collective enrichi des apports de travaux de recherche.

*Un questionnement partagé*

D'emblée, dès le début du travail commun, il est apparu que, d'une part le vécu de nombreux jeunes et de leurs familles, l'expérience des professionnels et institutionnels, d'autre part les préoccupations institutionnelles et professionnelles autour du lien social, de la place des jeunes (et des habitants-citoyens), de l'accès au logement, à l'emploi et à la formation, des phénomènes de discriminations... rencontraient la problématique générale de la recherche-action. Le racisme, la discrimination, le stigmatisme, la confrontation aux stéréotypes constituent le « cadre d'expérience » dans lequel se construisent nombre de jeunes, et les éléments d'un contexte où travaillent les professionnels de l'action sociale et de l'intervention éducative...

Nous étions alors conduits à nous poser un certain nombre de questions :

Qu'est-ce qui, dans les parcours des individus, des professionnels, des institutions, les conduit à rencontrer cette question ? Sous quelles formes ? À quels moments ? Dans quels contextes ?

Qu'est-ce qui fait la spécificité de cette question dans l'histoire et la réalité de Saint-Jean-de-la-Ruelle ?

Au-delà du vécu et de la perception du phénomène par les uns et les autres, quelle analyse peut-on faire des processus à l'œuvre et des effets du stigmatisme ? En quoi participent-ils de la construction identitaire, des phénomènes de ruptures, voire d'agressivité de certains jeunes ? des tensions dans la ville, dans les espaces de travail ou éducatifs et de loisirs ?

Notre hypothèse que cette problématique ne nous est pas extérieure, qu'elle mobilise aussi nos représentations, nos stéréotypes, et que le travail en direction des jeunes ainsi que des adultes, des professionnels, des acteurs institutionnels, qui est un objectif du programme, nécessite d'abord un travail d'élucidation personnel (et collectif).

Quels outils se donne-t-on alors pour être plus pertinent dans la compréhension du phénomène et dans nos modes d'intervention ?

Quels objectifs communs politiques et éducatifs se donne-t-on collectivement pour peser sur la réalité constatée ?

Cette phase initiale d'élucidation qui constitue le premier temps de la recherche-action doit conduire à la définition d'enjeux qui seront autant d'objets de travail pour la suite de la recherche-action, et au-delà pour les acteurs de et dans la Ville – l'ensemble visant *in fine* à définir des outils et une méthodologie éducative adaptée.

*Trois expériences du racisme*

Dans le groupe de travail, trois formes de vécu du racisme sont identifiées :

- Le racisme est une réalité subie pour certains participants au groupe.

Il est rencontré dans le vécu personnel (individuel et familial) ou collectif (l'image de tel quartier, ou des jeunes de tel quartier), dans des espaces multiples. Il peut être d'origine individuelle (une insulte raciste), collective (les représentations de certaines catégories de population), mais aussi institutionnelle.

Son expérience peut se faire

– dans les espaces/temps de la vie quotidienne (dans les loisirs, les boîtes de nuit, les stades, les commerces...);

– à l'école :

les représentations des enseignants, l'orientation sont fortement interpellées – avec exemples à l'appui de jugements stigmatisants et d'orientations perçues comme injustes parce

qu'imposées, différenciées en fonction de l'origine des jeunes, et infirmées par les trajectoires ultérieures de certains d'entre eux: « enlever un rêve à quelqu'un c'est violent » ;

– dans la difficulté d'accès aux formations, au logement, à l'emploi qui est perçue comme un indicateur symptomatique d'un rejet dont sont victimes certains jeunes.

Les réalités municipales sont aussi interrogées à ce sujet: quelle est la possibilité d'emploi pour les jeunes dans les services municipaux. À diplôme égal, qui va dans les bureaux? « Que des blancs ». Qui travaille « sur le terrain »? « On met des Arabes pour des Arabes. » Le CCAS est l'objet de la même critique.

- Le racisme est une réalité constatée autour de soi par des institutionnels ou professionnels. Ils ne vivent pas personnellement cette réalité, mais ils l'observent et ont une conscience aiguë qu'elle fonde (ou informe) les rapports des jeunes à eux-mêmes, aux autres, au monde; et en particulier aux institutions au quotidien. Autrement dit qu'elle est, au-delà des exigences de l'égalité républicaine, un enjeu d'autonomie individuelle mais aussi de lien social et de « vivre ensemble » sur le territoire municipal.

Cependant le fait qu'un représentant local d'une institution d'État (l'Éducation nationale) n'ait pas été autorisé par sa hiérarchie à suivre *ès qualités* les travaux de la recherche-action interroge: s'agit-il d'une absence de conscience de cette institution quant à l'importance du problème et à ses enjeux? ou d'une dénégation de la réalité d'un phénomène en son sein et du maintien du tabou sur le sujet?

- Le racisme est une expérience cumulative pour certains professionnels, qui l'ont vécu et parfois le vivent – personnellement et qui l'observent dans leur activité quotidienne au contact des jeunes.

Cette situation est rendue souvent difficilement tenable quand, en outre, d'autres professionnels, ou des institutions, les renvoient, dans le cadre de leur exercice professionnel et alors qu'ils sont dans une posture professionnelle, à leur origine (de jeunes de quartiers, d'enfants de l'immigration), soit parce que les stéréotypes perdurent, soit parce qu'ils présupposent que cette proximité réelle ou supposée favorise une « meilleure intervention », voire de la « paix sociale ».

Ces professionnels se retrouvent alors frappés d'une double invalidation, individuelle et professionnelle.

#### *Des résistances à travailler le thème*

La composition du groupe de travail s'est faite à l'initiative de la Ville, en accord avec le chercheur. Sa composition tripartite reflète à la fois une réalité locale et la volonté de travailler avec les acteurs qui peuvent éclairer la situation et être porteurs de changements: il regroupe des acteurs institutionnels (municipalité, CAF, éducateurs), des membres ou représentants d'associations locales, des jeunes (*cf.* liste des participants, pp. 101-102).

Une des particularités du groupe fait que certains de ces acteurs sont à la fois habitants, (ex-) jeunes de la ville et professionnels: cette présence de jeunes adultes dans le groupe et la part importante qu'ils y tiennent sera une des spécificités de la recherche-action à Saint-Jean par rapport aux autres sites, et jouera un rôle important tant dans la définition de la problématique que dans l'évolution du processus.

Les différents participants se connaissent pour la plupart, sont souvent amenés à travailler ensemble au quotidien dans des rapports qui peuvent être problématiques, du fait par exemple des tensions entre jeunes et institutions, et qu'ils sont aussi dans des malentendus, des représentations stéréotypées sur « l'autre », « jeune de quartier » ou professionnel. Ainsi des

services d'accueils aux jeunes qui sont systématiquement, dans leur globalité et sans nuances, « stigmatisés » comme excluants voire plus.

Les premières séances ont mis immédiatement au jour un certain nombre de tensions, de réticences, qui étaient autant de questions :

– l'intérêt pour le thème ne fait pas de doute, mais les résistances de certains à s'engager dans ce thème est à la mesure de l'intérêt et des enjeux : « À quoi cela sert-il ? », « C'est inutile ! », « Pourquoi ce chantier à l'approche des échéances électorales ? », « Depuis le temps qu'on nous en parle... et rien ne se passe ! », « On en a marre d'attendre ».

– la municipalité se retrouve dans la ligne de mire, alors que paradoxalement et non sans un certain courage (peu de municipalités prendraient ce risque), elle a accepté de se lancer dans la recherche-action. Et toutes les difficultés semblent lui être imputées : l'emploi (dans les services municipaux, mais aussi dans la ville), le logement, la formation, l'ordre public...

Ce renvoi à la responsabilité du politique municipal fonctionne déjà comme analyseur des réalités vécues et des malentendus (relatifs entre autres au niveau de compétences des collectivités et au rôle des différents acteurs).

L'Éducation nationale, les travailleurs sociaux et les services d'accueil au public sont aussi visés.

Réalité des jeux d'acteurs locaux, effets des personnalités joueront leur rôle dans la dynamique de la recherche-action. Cette situation a incontestablement été une richesse pour travailler des situations sur un territoire commun. Elle est en fin de compte un des leviers créateurs d'une dynamique de réflexion partagée et de changement.

### **À Toulouse : un thème absent des formations mais qui réinterroge les formateurs**

Le travail mené à Toulouse avec les formateurs des centres de formation adhérents à l'AFORTS a été mis en place grâce à l'implication du centre de formation de travailleurs sociaux Érasme. Ce centre joue un rôle important dans la fédération des centres de formation, et ainsi a pu initier une démarche collective. Aujourd'hui les représentants de trois centres de formation, soit l'Institut Saint-Simon, le centre de formation Érasme, l'école régionale d'assistants de service social, constituent le groupe d'élaboration de la recherche-action. Il regroupe huit personnes, soit sept formateurs et un praticien fortement impliqué dans le champ social du développement local. Le texte présenté dans ce rapport reconstruit le processus de la recherche-action, décrit notre façon, dans ce contexte, d'aborder le thème du racisme, et introduit les objets de réflexion et d'élaboration menés par les participants du groupe.

Il est intéressant de souligner qu'une recherche-action menée dans le cadre de centre de formation met en jeu des buts différents de recherche-action menée avec des acteurs impliqués au quotidien avec les habitants.

À l'inverse des recherches-actions sur les sites, le racisme n'est pas un objet de travail identifié en tant que tel, il ne constitue pas un objet de formation pour les travailleurs sociaux. L'actualité de cet enjeu, présent sur les sites, n'est pas repérée comme telle, aujourd'hui. Un des rôles de la recherche-action est d'identifier en quoi, et à quel titre, il peut devenir un thème de travail dans les formations initiales de travailleurs sociaux.

Ce processus collectif de recherche-action est rarement mené de façon fédérative entre les formateurs et permet des échanges et des modes de problématisation nouveaux. En cela, elle a une valeur d'expérimentation.

### *Un dispositif de recherche-action difficile à mettre en place*

La motivation de la direction et des formateurs du centre de formation Érasme a permis la mise en place de cette recherche-action. Dès le début, ils ont exprimé leur intérêt pour le thème traité et surtout pour la démarche coopérative de réflexion et d'expérimentation. Étant très investie dans le travail fédératif entre les centres de formation des travailleurs sociaux, la direction du centre de formation Érasme a sollicité les autres centres de formation régionaux. Ces derniers ont exprimé leur intérêt, dès les premières réunions, les formateurs présents ont participé de façon dynamique à ces travaux. Le mode de travail coopératif, permettant d'échanger et de problématiser un thème difficile à aborder a particulièrement mobilisé l'intérêt des participants. Le groupe d'élaboration de la recherche-action a pu être rapidement mis en place, et a trouvé son mode de développement.

Initialement nous souhaitions constituer un groupe réunissant à la fois des professionnels et des formateurs intéressés par le thème. En réalité, seul un professionnel, lui-même très impliqué dans le champ de la formation, maintient une présence active dans le groupe.

*A posteriori*, il nous semble déjà important de pouvoir réunir et mettre au travail ensemble des formateurs issus de différents centres de formation préparant à plusieurs métiers ; ainsi les formateurs impliqués dans ce groupe préparent les stagiaires au métier d'éducateur spécialisé, d'assistant social, de conseillère en économie sociale et familiale, de moniteur-éducateur. L'élaboration sur le thème du racisme permet d'échanger aussi sur le rôle de formateur, l'évolution des formations, les enjeux actuels pour préparer à ces métiers d'intervention dans le champ social et met au jour la complexité de ces évolutions.

Aujourd'hui ce groupe de travail a une histoire commune, une élaboration collective se développe. Deux nouveaux formateurs issus des centres de formation de la Croix-Rouge devraient s'impliquer dans cette dynamique.

L'inscription institutionnelle de cette recherche-action auprès des formateurs est difficile. L'aspect inhabituel de cette démarche et le thème traité expliquent pour une grande part ces difficultés.

En effet, dès le début de la recherche-action, un malentendu avec l'ACSE locale et la DRASS s'est manifesté : le thème traité dans cette recherche-action n'est pas celui de la discrimination, mais le racisme. Nous avons effectivement refusé que ce thème apparaisse comme un sous-thème de la discrimination. Pour des raisons de définition scientifique, nous souhaitons identifier et travailler ce thème en tant que tel, car il identifie des processus sociaux différents de ceux de la discrimination. Par contre, dans le cadre de cette recherche-action, nous visons à préciser les univers relatifs à chaque terme : discrimination, sexisme, racisme. Le cadre du PRIPI (programme régional d'intégration des populations immigrées) n'a pu être un lieu d'accueil institutionnel de cette recherche-action. Aujourd'hui l'ACSE finance cependant les déplacements des formateurs pour participer aux journées d'étude réunissant l'ensemble des participants du programme.

Par ailleurs, nous avons affirmé que le cadre de la recherche-action n'est pas celui d'une évaluation ; ainsi des règles de confidentialité sont importantes à mettre en place pour que le travail d'échange et d'élaboration soit possible. La demande des institutions, en particulier de la DRASS, était de mener une évaluation du travail effectué par les centres de formation des travailleurs sociaux sur la lutte contre les discriminations. Lors de nos échanges avec les responsables, nous avons dû réaffirmer que cette demande ne peut pas être traitée dans le cadre de la recherche-action.

Aujourd'hui, le cadre institutionnel de la recherche-action n'est pas encore bien défini. Des contacts avec le Conseil régional, en charge de la formation, sont pris, mais les financements du travail du chercheur ne sont pas encore assurés. Malgré ces difficultés, il est important de poursuivre, car la dynamique mise en œuvre avec les formateurs et les directions des centres de formation s'avère très intéressante. Un comité de suivi de la recherche-action est mis en place, il réunit des formateurs et les représentants des directions des centres de formation. C'est un lieu important pour parler des acquis du travail réalisé, et pour envisager des expérimentations futures pouvant associer les centres de formation.

*Le racisme : un objet de travail non identifié dans les formations des travailleurs sociaux*

Un sérieux constat s'est imposé rapidement lors de nos premiers échanges : le racisme, en tant que thème de travail, n'est pas identifié. Tous les formateurs ont cependant repéré une grande évolution concernant le « rapport à l'autre », « l'usager », « le destinataire » de l'action du travailleur social. Incidemment, au travers d'analyse de situations et de pratiques, les formateurs font référence à des manifestations du racisme, et au désarroi des professionnels. Le thème apparaît donc comme intéressant mais difficile à aborder. La réflexion menée au sein du groupe a permis d'envisager plusieurs hypothèses pour expliquer cette situation :

– Les futurs travailleurs sociaux, lors de leur entrée en formation, expriment une grande empathie par rapport aux populations avec lesquelles ils se destinent à travailler et ne peuvent reconnaître facilement qu'ils peuvent être confrontés, soit à des situations mettant en cause leur rapport à celles-ci. Reconnaître les réalités, quitter la position d'idéalisation, ou de victimologie n'est pas facile et suppose un accompagnement.

– De façon conjointe à cette posture par rapport aux destinataires de leur action, il leur est quasi impossible d'imaginer qu'ils soient eux-mêmes aux prises avec leur « propre capital raciste ou stéréotypique », et que dans des situations difficiles ils puissent mobiliser de façon difficile cette dimension de leur propre culture. Le racisme est alors un objet de travail pour d'autres mais pas pour eux-mêmes.

Pourtant, aujourd'hui, face à l'ampleur des questions identitaires, aux relations des approches ethniques du lien social, les stéréotypes et leur mise en œuvre se réactualisent fortement. Les travailleurs sociaux sont confrontés directement à ces processus pour eux-mêmes et par rapport aux populations<sup>6</sup>.

– Les formateurs sont en relative difficulté pour aborder le thème du racisme, parce qu'il n'est pas identifié dans les thèmes de travail à aborder dans les cadres institutionnels, parce qu'il ne leur est pas facile de prendre la mesure de l'actualité du thème. Ayant une certaine distance avec la vie quotidienne des populations, ils construisent en partie leur intervention, en référence aux situations rapportées par les stagiaires. Le déni de ces derniers et leur mise à distance de ces situations ne leur ont souvent pas permis d'en repérer l'intérêt.

Pourtant, au fur et à mesure des échanges, des situations rapportées par les formateurs mais aussi le professionnel présent dans le groupe, ce thème a émergé et est apparu plus légitime comme enjeu. Ainsi, une situation rapportée par le professionnel de l'action sociale a fait particulièrement réfléchir le groupe. Ce responsable mène auprès d'une communauté de communes un travail important dans le champ du développement social local ; lors d'une réunion, un maire présent prend position de façon ouvertement raciste par rapport à une famille issue de l'immigration. Il interrompt alors le travail collectif et propose au maire d'en reparler et de retraiter autrement les situations. Il a

6/ Cf. Rapport d'étude, *Le risque d'ethnisation du lien social*, FASILD, 2000.

mis un point d'arrêt à une prise de position raciste par un élu. Quelle légitimité lui a permis de le faire ? Quels sont ces repères professionnels qui lui ont fait prendre position ainsi ? Que cela indique-t-il par rapport à l'évolution du travail social ?

D'autres situations ont alors été abordées et ont permis de mieux définir les enjeux pour les travailleurs sociaux.

Afin de poursuivre ce constat et nos réflexions, nous avons identifié les situations pédagogiques où sont abordés « les rapports à l'autre ». Plusieurs situations de travail ont alors été identifiées :

– L'analyse des pratiques est un champ très développé actuellement. Lors de ces séances de travail, les stagiaires rapportent des situations vécues, des pratiques qui les interrogent, pour lesquelles ils souhaitent des éclaircissements, mieux comprendre ce qui est en jeu, leurs positions, et leur attitude professionnelle. Lors des échanges avec les formateurs, ils ont exprimé comment le racisme, le rapport aux stigmates, voire aux identités sont des processus et des notions très peu abordés. L'analyse des situations est davantage abordée en référence à des notions de psychologie sociale comme le rôle, l'attitude, le statut ou dans une approche plus psychologique relative à une approche clinique de l'adolescence. Ces réflexions ont montré aussi la complexité du champ disciplinaire mise en œuvre pour l'approche de ce thème. Ainsi, les dimensions sociopolitiques, ou relatives à l'ethnique, sont très peu abordées. Les travaux menés sur les autres sites de la recherche-action mettent aussi en jeu la complexité des références disciplinaires pour penser le thème du racisme. Croiser ces approches semble aujourd'hui un enjeu important de nos travaux. Nous ne pouvons pas dans le cadre de cette recherche-action mener un travail épistémologique de grande ampleur, il est cependant important de repérer des auteurs, des chercheurs qui peuvent nourrir de façon pluridisciplinaire notre réflexion. Nous visons à ce que le rapport final présente une bibliographie détaillée pouvant être utilisée par l'ensemble des participants du programme.

– Plusieurs modules de formation sont mis en œuvre en référence aux travaux de recherche menés sur l'interculturalité. Ainsi, les formateurs du centre de formation accueillant des stagiaires, futurs assistants sociaux, ont créé des modules, en référence à une pédagogie de l'interculturalité et du « choc culturel ». Une formatrice du centre Érasme mène depuis plusieurs années un travail important avec l'office franco-allemand pour la jeunesse d'échanges entre travailleurs sociaux sur des thèmes professionnels, en référence à une pédagogie de l'interculturalité. Nos échanges à propos de ces situations pédagogiques ont permis d'identifier plusieurs questions : dans quel contexte historique sont nées les recherches et les travaux pédagogiques sur l'interculturalité ? En quoi ces approches permettent-elles d'aborder le racisme, la violence en jeu dans ces rapports sociaux ? En quoi et comment les approches interculturelles favorisent-elles l'élaboration, la possibilité d'affronter l'impact des violences, et de retrouver des situations d'échanges et de langages ? Que recouvrent les termes « culture » et « interculture », « acculturation », autant de vocabulaires, de démarches qui nécessitent d'être précisés pour créer de nouvelles approches du racisme.

L'expérience d'échanges de professionnels avec l'OFAJ nous a interpellés sur le rôle du « détour » ; en quoi une approche complexe de la relation franco-allemande permet-elle un détour fructueux pour approcher des situations racistes, de refus de l'autre mettant en jeu souvent des personnes issues de cultures hors de l'Europe ? Comment aborder la culture mais aussi l'histoire, les rapports entre histoire et mémoire, les dimensions émotionnelles et cognitives mises en œuvre dans ces pédagogies ?

Autant de questions ouvertes qui feront l'objet de travaux plus approfondis lors de la deuxième phase de cette recherche-action.

Lors de nos échanges, une attention particulière a été portée aux situations pédagogiques : en quoi les situations mises en œuvre dans le cadre des formations permettent de transformer les défenses initiales, et d'ouvrir à une réflexion mettant en jeu à la fois les repères éthiques des professions et des rapports avec les populations. Ainsi, il a été identifié deux obstacles à la mise en œuvre de ces situations : d'une part, l'approche par trop individualisante de la formation risque d'empêcher l'implication collective et protégée pour aborder ces situations. L'existence de groupes, le fait d'aborder ces thèmes, en prenant appui sur des dynamiques groupales, peuvent ouvrir à ces élaborations parfois difficiles. D'autre part, l'approche de plus en plus technique de la formation, prenant peu en compte les dimensions subjectives et transférentielles en jeu dans l'action sociale et éducative, ne permet plus un retour immédiat des situations vécues par les professionnels. Aujourd'hui, l'impact parfois très émotionnel de situations, empêchant de penser, voire de réagir est d'autant plus à énoncer et à travailler que le cadre de la formation met à distance les émotions. Prendre l'option d'étudier le racisme et ses manifestations dans la vie professionnelle des travailleurs sociaux conduit à réinterroger ces obstacles et à prendre la mesure des transformations possibles.

**Blanc-Mesnil : un thème immédiatement reconnu, dans la poursuite du travail mené à propos des discriminations et de l'expression des habitants**

Au Blanc-Mesnil, le travail est porté par la maison des Tilleuls, centre social dirigé par Zouina Meddour ; celle-ci indique dans le texte suivant pourquoi le collectif du CILDA, ainsi que d'autres habitants et d'autres professionnels se sont impliqués dans ce programme de recherche-action sur le racisme :

« La maison des Tilleuls a mis en place depuis deux ans une formation autour des questions de discrimination, avec le soutien de la fédération des centres sociaux. Ces formations s'adressaient à tous les professionnels intervenant sur la ville.

La mise à plat de nos pratiques, de nos représentations, croisée avec l'intervention de sociologue, historien, juriste..., a beaucoup bousculé un certain nombre d'entre nous.

Dans un deuxième temps la maison des Tilleuls a prolongé cette initiative en proposant d'ouvrir ces formations aux habitants.

La parole recueillie des victimes de discrimination nous a conduits à réfléchir aux modalités d'action permettant d'approfondir ce processus de réflexion.

Deux ans après, un groupe de douze personnes composé de professionnels et d'habitants a décidé de créer le collectif CILDA (collectif d'information et de lutte discrimin'action). Tout au long de ce processus nous nous sommes interrogés sur les questions de racisme. Il nous paraissait indispensable de réfléchir collectivement à cette question.

D'autant que depuis plusieurs années nous assistons à la banalisation de propos et d'actes racistes de la part de certains hommes politiques, intellectuels, largement relayés par une majorité de médias.

L'éternelle focalisation sur les immigrés (produit de l'histoire coloniale) et de leur descendance (jeunes des quartiers populaires comme on dit dans le langage commun sans oser dire les Noirs et les Arabes), désignés comme seuls responsables de tous les maux de notre société, perpétue cette idée d'un peuple de barbare, sans éducation, sans culture, sans reconnaissance "des bienfaits de la colonisation" (*sic*), et autorise le pouvoir en place à créer un ministère de l'Identité nationale pour rassurer une frange de la population.

Dans les quartiers nous sommes témoins de propos de plus en plus racistes, formulés de manière directe ou plus sournoise, de façon consciente ou inconsciente. Produit d'habitants ou d'institutions.

Pour toutes ces raisons nous avons souhaité nous inscrire dans une démarche de recherche-action et croisé avec d'autres nos interrogations pour tenter de trouver ensemble les réponses à apporter pour lutter réellement contre toute forme de racisme et de discrimination. »

Un groupe constitué d'une quinzaine de personnes associant des habitants, menant de nombreuses activités à la maison des Tilleuls, des professionnels de la Ville chargés de la politique de la ville, de la démocratie éducative, de la prévention spécialisée, ainsi que les professionnels de la maison des Tilleuls. C'est un groupe d'adultes, à majorité féminine, qui a une longue réflexion et expérience de l'intervention sociale et éducative. D'autres travaux très importants, comme la réalisation d'un spectacle sur leur identité collective intitulé *Le bruit du monde m'est entré dans l'oreille* a été joué dans plusieurs théâtres en France et à l'étranger. De même, le travail sur le champ des discriminations les a conduits à vouloir faire face au quotidien aux manifestations concrètes du racisme au sein du quartier.

Ainsi, d'entrée de jeu, ce groupe a le souci de créer des pédagogies d'intervention. Pour autant, cet objectif n'a pas été si facile à tenir, car le travail a été initié au sein du centre social, la reconnaissance par la municipalité n'a été que progressive. C'est un enjeu du passage de l'analyse à l'action collective à l'échelle de la Ville. Nous y reviendrons dans l'analyse du processus. Il est à noter que le travail avec la maison des Tilleuls a commencé quelques mois plus tard, parce que nous avons d'abord tenté de travailler avec un groupe constitué à Créteil sur une recherche-action précédente. Face au refus de la municipalité, nous avons cherché un autre site. La coopération précédente avec Z. Meddour, l'accueil du groupe nous a cependant permis de réaliser rapidement la mise en place du travail.

D'entrée de jeu, le souci des participants a été de repérer et de faire face à l'expression du racisme quotidien au sein du quartier. Comment ne pas rester sidérés par la violence des expressions racistes ? Comment ne pas en être complices ? Quel cadre de travail et quelle dynamique créer pour « en réel » s'affronter à ces questions et transformer ces processus ? Autant de questions qui nous ont placés au cœur des préoccupations de ce programme.

## **Des journées d'étude nationales**

Ce programme de recherche-action existe parce qu'il est fédéré par un travail collectif. Pour mener à bien ce but, nous avons choisi de réaliser des journées d'étude réunissant l'ensemble des participants des groupes des sites, des invités qui eux-mêmes ont un travail de recherche ou d'action par rapport à ce thème et des représentants de l'action publique, financeurs du programme. Ainsi, à chaque journée d'étude, soixante à cent participants ont été présents. Environ dix à quinze personnes invitées, et cinquante à quatre-vingts personnes venues des sites y ont contribué. Ce choix d'ouverture aux personnes invitées a été très intéressant ; ainsi des professionnels des municipalités, des associations, des représentants de l'éducation populaire, des chercheurs psychosociologues et sociologues ont enrichi ces travaux. Ces réflexions menées dans ce programme ont elles-mêmes nourri les échanges avec ces partenaires et nourrissent d'autres travaux.

## ■ Ces journées d'étude ont eu plusieurs fonctions

– Elles ont obligé, à l'issue de chaque phase de l'élaboration, de faire le point, de retenir et de formaliser les acquis de cette phase. Ainsi, la production de documents préparatoires pour chaque journée d'étude, en particulier les deux dernières, est significative de cette démarche de réappropriation de la réflexion menée sur plusieurs séances de travail.

– La présence de personnes tierces, elles-mêmes impliquées sur ces thèmes, empathiques avec le travail mené, a permis de poser de nouvelles questions, d'exercer des points de vue critiques parfois complexes. Ainsi, lors d'un atelier avec les acteurs de Saint-Jean-de-la-Ruelle, nous avons poursuivi la réflexion avec Hélène Mouchard-Zay, Jean-Pascal Échivard, sur la notion de témoin. Comment témoigner permet de contribuer à la sortie d'être seul, face au racisme ? Qu'est-ce que témoigner de l'histoire et dans l'histoire permet de devenir davantage un sujet collectif et de ne pas vivre sur un plan strictement intime l'intériorisation du stigmate ? Les travaux menés par Hélène Mouchard-Zay à propos des centres de rétention de Beaune-la-Rolande et de Pithiviers pendant la Seconde Guerre mondiale indiquent ce que construit un rôle de témoin. Cette piste de travail a été abordée et a fait écho aux participants mais supposerait d'autres approches lors du cadre de ce programme.

– De même, la possibilité de mettre en résonance les travaux et les postures de travail réalisés sur chaque site a contribué à réinterroger le travail de chaque groupe, et de créer de nouvelles solidarités. Ainsi, les participants du groupe du Blanc-Mesnil, en particulier les jeunes adultes, ont été très sensibles au contenu du film réalisé par les jeunes de Saint-Jean-de-la-Ruelle, en particulier les garçons. Ils en ont parlé ensemble longuement, après le passage du film dans la journée d'étude. Le groupe du Blanc-Mesnil souhaite inviter les participants du groupe de Saint-Jean-de-la-Ruelle pour poursuivre les échanges et nourrir les expérimentations mutuelles.

– Ces journées d'étude ont influencé la dynamique et la cohésion de chaque local, car l'échéance de la journée d'étude constituait une responsabilité partagée. Ainsi, à Toulouse, face aux difficultés d'instituer le travail, d'en faire un objet de formation partagée, le témoignage en direct des participants des groupes locaux du vécu du racisme sur chaque site a impliqué davantage les formateurs et leur a permis de mieux appréhender ce thème qui n'apparaît pas au quotidien dans la vie des formations de travailleurs sociaux. De même, le passage du film réalisé à Saint-Jean-de-la-Ruelle, en lien avec la recherche-action, et les discussions qui ont suivi ont influencé le travail d'élaboration partagé à Saint-Jean-de-la-Ruelle et l'expérimentation pédagogique mise en œuvre, en accompagnement de ce document.

– L'accueil au Conseil régional d'Île-de-France, à l'INJEP, au CSTB, la présence des responsables institutionnels de l'ACSE et de l'INJEP ont été très importants pour conférer un poids institutionnel et technique au programme, au-delà du travail mené dans chaque site. Cependant, la difficulté à faire reconnaître ce thème comme important pour l'action publique, de façon différenciée de la lutte contre les discriminations, a influencé la dynamique du programme et surtout sa finalisation. En effet, au-delà de la démarche menée, nous n'avons pas au niveau national de demande pour mettre en débat et diffuser les acquis et les limites de ces travaux. La publication dans ce volume des *Cahiers de l'action* revêt de ce point de vue une grande importance.

## ■ Déroulement et enseignements

### **Journée d'étude du 14 juin au Conseil régional d'Île-de-France**

Cette journée d'étude a eu pour but principal de partager l'ensemble du programme, de présenter la façon dont chaque site s'empare de la proposition faite par le programme. Ainsi, la présence des participants dans leur diversité (élus, professionnels, militants associatifs) a permis un débat riche et a montré la diversité des manifestations du racisme, au-delà du thème fédérateur. Lors de cette première journée d'étude, le site de Créteil est largement représenté par les professionnels locaux et la mission ville habitat. Très intéressés, ils ont alors établi des liens entre les enjeux des rapports intergénérationnels dans le quartier du Mont-Mesly, objet d'une recherche-action précédente, et les manifestations racistes qui avaient été signalées lors de ce travail initial. Malheureusement, le refus politique de la municipalité de poursuivre ce travail collectif sur le racisme ne nous a pas permis de continuer. Le groupe du Blanc-Mesnil n'est pas présent lors de cette première journée. Leur participation se déterminera entre les deux journées.

*Dès cette première journée, plusieurs questions et délimitations sont posées par la mise en œuvre de l'idée initiale du programme*

- Nous nous intéressons au racisme dans ses manifestations quotidiennes, et par rapport à l'influence qu'il exerce sur les rapports sociaux et le lien social. Pour autant, le racisme n'existe pas comme objet visible, facilement identifiable. Il suppose une construction intellectuelle, pour qualifier ces violences que l'on peut nommer « racistes ». Dans ce programme, nous nous intéressons particulièrement à ces violences et à leur qualification.

Cela suppose un travail de catégorisation, pour différencier le racisme du sexisme, de l'exercice de préjugés, de la discrimination. Dans les situations concrètes, plusieurs dimensions peuvent être convoquées. Pour créer les réponses adéquates et surtout identifier les processus qui les génèrent, il est nécessaire de mener ce travail de catégorisation et de différenciation. Face à la violence qui met toujours en défaut la pensée, il est important de produire un effort de pensée, pour objectiver les émotions, et tenir à distance les explications simplificatrices et stigmatisantes.

Dès le début de ce travail, nous avons ainsi rapidement postulé qu'il n'y a pas « les personnes racistes, et ceux qui ne le seraient pas, mais que ponctuellement, en situation de violence, chacun d'entre nous peut avoir des réactions racistes. Nous disposons tous, culturellement, de représentations stéréotypiques qui peuvent être mobilisées en situations de violence et être exprimées. Les reconnaître permet déjà d'en prendre conscience et de pouvoir les objectiver<sup>7</sup> ». Un des buts de ce programme est de faire que chacun d'entre nous appréhende sur le plan intellectuel et émotionnel davantage le racisme et qu'il puisse ainsi, individuellement et collectivement, davantage lutter contre ses manifestations.

- Comme le « racisme » n'existe pas comme un fait en soi, mais demande à être construit, en référence à des valeurs ethniques, à des connaissances, à la loi et aux droits, nous avons identifié plusieurs pistes de travail à mener dans ce programme pour tenter de répondre à ces questions :

- Quels sont les points d'appui nécessaires pour appréhender le racisme, ses manifestations, et les processus qui le génèrent en termes de valeur, d'éthique, de connaissances, de rapport aux droits ? Autant de pistes que nous poursuivons dans ce programme dans la limite de ses caractéristiques.

7/ DUBOST J., « Le recours aux explications "ethniques" ou "culturelles" : un racisme discret de la bourgeoisie » in BORDET J., COHEN-SOLAL J., op. cit.

– Quels sont les espaces et les systèmes d'acteurs à construire et à soutenir pour que la lutte contre le racisme puisse s'exercer, qu'il existe une vigilance collective pour refuser le racisme, et empêcher la peur et le repli sur soi de s'installer ? Plusieurs approches ont été abordées et reprises au cours de ces recherches-actions : quelles coopérations élus-techniciens-habitants pour créer une culture partagée à ce propos et les conditions de lutte contre le racisme ? Comment la justice, la médiation, le recours aux droits peuvent-ils contribuer à créer des espaces pour lutter contre le racisme ? En quoi un travail comme celui-ci, soutenu par des institutions nationales, peut-il contribuer à alimenter la réflexion sur la lutte contre le racisme et sur les espaces opérants pour mener un tel but ?

– En quoi le débat public, l'exercice de la citoyenneté, de la démocratie au quotidien permettent de lutter contre la fragmentation du lien social et l'émergence de situations racistes ? Au-delà du travail spécifique à ce programme, nous sommes vigilants à resituer ces dynamiques dans un travail démocratique et dans un dialogue encore plus grand entre les représentants des institutions et les habitants. Ainsi, l'existence des collectifs du programme, en particulier à Saint-Jean-de-la-Ruelle, a posé en réel les enjeux de ces collaborations. En cela, la recherche-action a été un analyseur des situations existantes pour l'ensemble des participants, en particulier les jeunes, les professionnels et les élus.

• Parce qu'il n'existe pas de personnes racistes et d'autres qui ne le seraient pas, délimiter le racisme et ses manifestations n'est pas facile. Les limites du racisme sont difficiles à appréhender. Ainsi, lors de la première analyse de situations racistes menée au Blanc-Mesnil, nous avons beaucoup réfléchi à cette question : quels sont les liens entre l'expression d'un stéréotype et le racisme ; en quoi le fait d'identifier une caractéristique spécifique de la situation, ici le nombre important d'enfants avec leur mère originaire d'Afrique noire, indique-t-il une expression raciste ? Autant de questions qui supposent la création de réflexions collectives.

D'autres situations analysées au Blanc-Mesnil et à Saint-Jean-de-la-Ruelle ont montré que nombre de personnes peuvent être l'objet de situations racistes, et exprimer à d'autres moments des réflexions racistes ou être complices de celles-ci. Comment repérer de tels glissements ? Comment réagir vis-à-vis de soi-même et des autres ?

Nous avons un peu abordé l'antisémitisme et les liens avec les racismes, mais très vite nous avons constaté qu'il s'agissait d'un chantier en soi très complexe, mobilisant beaucoup de représentations et de projections, et que nous ne pouvions pas en faire un objet de ce programme. En effet, aucun des sites n'a fait un objet de travail. Nous ne pouvions pas le faire dans la dynamique globale du programme alors qu'il n'était pas porté par un site.

#### **Journée d'étude du 8 novembre 2007 à l'INJEP**

Le programme de la journée d'étude a été défini en fonction des réflexions menées sur les sites et des enjeux de cette deuxième phase ; ainsi, le but poursuivi alors est d'identifier des enjeux de transformation pour permettre à terme de créer des pédagogies pertinentes de lutte contre le racisme. Le rapport préparatoire et les réunions entre les responsables des sites nous ont aidés à définir le programme de cette journée. Il a été décidé de mener un temps important en atelier thématique proposé par site et de mener un débat collectif à ce propos. Les trois thèmes d'ateliers définis sont les suivants :

À *Saint-Jean-de-la-Ruelle*, le travail mené en résonance avec des textes d'auteurs sur le racisme, ou le vécu du racisme, a permis aux jeunes présents, mais aussi aux professionnels issus de l'immigration, d'exprimer parfois avec beaucoup de véhémence leur vécu du racisme

et leur sentiment d'être victimes d'une situation blessante et injuste. En même temps, une réflexion s'est développée sur la posture d'être victime et le processus de victimisation. Comment à la fois reconnaître, vivre la violence qui est faite par le racisme et ne pas s'enfermer dans le processus de victimisation ?

Plusieurs réflexions et pistes de travail ont été faites par l'atelier et ont été reprises après dans la dynamique du site :

– Reconnaître, pouvoir exprimer, mettre des mots, faire langage par rapport au vécu du racisme est essentiel pour commencer à se dégager de la honte, de l'humiliation que créent ces violences. Ce n'est pas facile et cela suppose un tiers, un espace spécifique.

– Le racisme, en particulier celui du stigmat, ou du refus en référence à la race, détruit la complexité identitaire des personnes, leur vécu intime et les réduit à une seule caractéristique qui souvent leur est très éloignée, voire totalement externe. Pour autant, les stéréotypes partagés rendent difficile de mettre à distance ce qui est dit et de ne pas se l'attribuer. Ce processus d'attribution entraîne une forme de dépersonnalisation et atteint profondément la solidité identitaire, de façon individuelle et collective. Ceci est particulièrement important pour les enfants et les adolescents qui grandissent et construisent leur identité.

– Accompagner la sortie de la victimisation, la reconnaissance des violences racistes dans la construction identitaire des personnes ne relève pas de la seule compétence du professionnel. Elle suppose de fait des choix éthiques, politiques, le développement d'une culture partagée et la définition d'un système d'acteurs qui permettent d'exercer la vigilance nécessaire et d'y faire face. La reconnaissance politique et institutionnelle est nécessaire pour identifier le préjudice à la fois individuel et collectif et passer ainsi de l'isolement de la posture de victime à celle de l'acteur, luttant pour sa propre réparation et son émancipation. La réflexion à propos du terme « préjudice » est particulièrement importante à ce sujet.

Ainsi, à Saint-Jean-de-la-Ruelle, la mobilisation d'entrée de jeu des acteurs politiques, des professionnels dans leur diversité (éducatif, police, action sociale) et des jeunes eux-mêmes a très vite constitué en soi un système d'acteurs, ce qui lui a alors conféré sa valeur d'analyste.

*À Toulouse, le processus central travaillé par les formateurs est celui de l'euphémisation et du tabou. Le racisme constitue un objet introuvable. À la différence des autres sites, l'analyse des processus sociaux met au jour très rapidement des situations pouvant être qualifiées de racistes, dans les écoles de formation de travailleurs sociaux, ce thème ainsi que tout ce qui réfère à l'émergence des nouvelles violences quotidiennes sont très peu, voire pas traités. Lors de cet atelier, les formateurs ont explicité pourquoi ces violences racistes sont occultées, alors que dans des moments d'analyse de pratiques, les étudiants font référence à des situations violentes, parfois à caractère raciste. Plusieurs processus sont à l'œuvre et sont explicites dans l'analyse de cette recherche-action. Dans cet atelier, plusieurs réflexions ont été menées à ce propos et ont permis des perspectives de réflexion et d'action lors de la dernière phase :*

– L'enquête menée par Jean-Pascal Échivard auprès des jeunes étudiants montre qu'ils visent à se protéger des difficultés et de violences par la référence et l'expression de valeurs altruistes. Ils ne reconnaissent pas pour eux-mêmes leurs propres potentialités à exercer des catégories simplificatrices face aux violences, et sous-estiment l'enjeu de ce thème. Ces analyses menées avec les formateurs nous ont conduits à particulièrement réfléchir aux liens à créer entre les valeurs, l'éthique et les processus générateurs de racisme. Comment repérer ces

processus ? Comment les mettre au travail dans l'analyse de l'activité des travailleurs sociaux ? Ainsi, Jean-François Mignard et Jean-Paul Delmas ont mené une réflexion sur la place d'une thématique comme celle-ci dans le champ de l'action du développement social local.

– Nadine Dulme, par son travail dans le cadre des échanges franco-allemands, a montré comment le thème « interculturel et rencontre de l'autre » pouvait ouvrir à la lutte contre le racisme. Pour autant, la seule référence aux dynamiques interculturelles ne suffit pas à identifier les violences racistes, voire peut l'occulter. Elle a alors souhaité établir un lien plus élaboré entre ces dynamiques de rencontre interculturelle, l'identification de processus générant du racisme et la transformation de ceux-ci.

– D'autres réflexions ont montré qu'aujourd'hui l'évolution même des pédagogies de formation mettant l'accent sur l'acquisition des compétences communes à tous les travailleurs sociaux tend à ne plus travailler sur les postures éthiques et professionnelles.

Ce thème a juste été abordé dans l'atelier et a été repris largement plus tard sur le site.

Les réflexions de l'atelier ont renforcé le groupe de formateurs dans leur intention de mener un travail intellectuel pour catégoriser le racisme, et le resituer dans son processus d'historisation. Elles ont aussi contribué à renforcer leur implication sur ce thème, et sur l'intérêt d'en faire un objet ethnique, politique et de reconnaissance collective, au-delà de la psychologisation des rapports sociaux.

*L'atelier porté par le groupe du Blanc-Mesnil a eu pour thème : quel cadre, quel système d'acteurs construire à l'échelle d'un quartier, d'une ville pour lutter contre le racisme*

- L'expérience des Tilleuls

Exemplaire apparaît la démarche qui se poursuit et rebondit, progresse et s'approfondit, à travers un certain nombre de conflits qu'à chaque fois on s'est attaché à prendre à bras-le-corps alors qu'il aurait pu être si tentant de les escamoter. À chaque étape, qu'il s'agisse de la revendication de l'organisation d'un repas pour l'Aïd, de l'alphabétisation de femmes voilées, des émeutes de l'automne 2005, on a creusé et essayé de démêler les fils pour construire quelque chose, fait le ménage et remis à plat pour redéfinir les façons d'être ensemble : repas pris en commun, textes et pièces de théâtre, création d'un journal.

Chacun de ces moments de conflit renvoyait par ailleurs à un certain nombre de présupposés qu'il nous semble nécessaire de réinterroger :

- le présupposé laïque ;
- le primat de l'écriture ;
- l'institution et sa neutralité.

- La démarche pédagogique

Au cœur de la démarche telle qu'elle est théorisée au Blanc-Mesnil, le travail systématique à partir de situations concrètes servant de révélateur, travail « en situation ». Démarche que la seule présentation de l'expérience a d'ailleurs immédiatement générée à travers le prolongement spontané des échanges autour de la présentation de cas par ceux qui étaient réunis autour de la table : « coexister », « les badges de Roissy », « Je t'embauche au Cameroun », « J'embauche plus de Noirs ».

À partir de ce travail, une réflexion au moins esquissée autour des catégories que nous utilisons et de clarification autour des notions de discrimination et de racisme qui devrait trouver son prolongement autour :

- des images que l'on renvoie ;
  - de leur histoire ;
  - de l'intériorisation de normes.
- Travail éminemment de « déconstruction ».

De cette démarche, nous pouvons dégager un fil rouge :

- dégager des espaces d'échanges et de paroles ;
- au-delà, faire place à ceux qui sont victimes de discrimination et pas seulement leur donner la parole ;
- on ne délivre pas la bonne parole mais on les accompagne pour ne plus subir.

Dans l'atelier autour de l'expérience des Tilleuls, on a souligné l'importance de la définition d'un système d'acteurs mobilisé sur ce thème, au-delà du dispositif de la recherche-action. De même que d'autres processus à l'œuvre localement influencent profondément ce que le système d'acteurs peut tenir ; ainsi les choix urbains relatifs à la mixité sociale ou à la ségrégation, la possibilité ou non des habitants d'origine étrangère de voter aux élections locales et nationales, la façon dont la presse, les médias rendent compte des événements sont autant de facteurs qui vont influencer ces dynamiques racistes et leur traitement.

Au Blanc-Mesnil, le travail initialement entre professionnels et habitants s'ouvre maintenant au politique, et permet de créer des pédagogies à l'échelle de la vie, en étayage sur un système d'acteurs. Lors de cette journée d'étude, le travail engagé l'est trop peu pour énoncer cette perspective. La situation actuelle permet de le dire maintenant.

*Le compte rendu de l'atelier*, réalisé par Jean-Claude Richez (INJEP), définit de façon précise cette réflexion collective.

« Dans cette synthèse je retiendrai pour l'essentiel les réflexions autour de l'expérience du Blanc-Mesnil qui, si elle est récente dans son inscription dans cette recherche-action, est ancienne cependant dans son approche des questions de discrimination et de racisme, près de dix ans, avec comme porteur l'un des trois centres sociaux de la ville, celui des Tilleuls qui, autour de ces questions, a mené un travail constant.

D'autres expériences, ou d'autres interrogations, ont cependant été abordées :

- les actions de l'association Coexist ;
- les émeutes urbaines de 2005 à Toulouse ;
- l'expérience d'une intervention en Israël ;
- le cas "Je t'embauche au Cameroun" ;
- le cas "J'embauche plus de Noirs" ;
- la question des badges à Roissy.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'évoquerai un certain nombre de points que je mettrai de côté, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne sont pas sans intérêt pour traiter ensuite de :

- l'expérience des Tilleuls au Blanc-Mesnil ;
- de ce que peut être une démarche pédagogique ;
- de la leçon des Tilleuls.

De la leçon que je tirerai de cet atelier en rapport avec le film qui nous a été présenté ce matin :  
 – que le racisme semble être consubstantiel à nos sociétés, à toutes sociétés, a été évoqué dans le cadre de l'atelier la question du « capital raciste individuel de chacun... », à partir de l'expérience menée au Blanc-Mesnil.

– que ce contexte nous amène à considérer que la question du racisme est une question de ménage et que celui-ci doit être fait tous les jours comme le rappelle la citation d'Elsa Triolet faite dans le film.

J'évoquerai aussi des "points de côté" :

– d'abord un point de côté de ce matin autour de l'absence des filles dans le film que l'on ne saurait laisser de côté et qu'il me semblerait important de réinterroger à partir des rushes, de ceux que l'on a laissés de côté, de ce qui a été considéré comme hors sujet.

Plus directement dans l'atelier ont été évoqués :

– la question des origines, de l'assignation à l'origine et de la panique que crée dans notre société le fait que celle-ci devient tout à fait problématique: "angoisse du sans-origine", angoisse de l'assignation "à origine", question difficile dans une société française qui au-delà des proclamations a toujours eu du mal à se vivre comme communauté de volonté, de destin au-delà de la convocation de toute communauté d'histoire, d'origine, malgré tout on nous a longtemps fait réciter le credo de "nos ancêtres les Gaulois" en opposition avec la définition classique forgée pendant la révolution française de la nation comme communauté élective (voir débat Renan/Mommsen).

– la question de la signification profonde et politique de la nomination de quelqu'un comme Rachida Dati au ministère de la Justice, pas n'importe quel ministère : otage, manipulation ou reconnaissance ?

– le travail de deuil non réalisé autour du passé colonial de la France qui cristallise les logiques racistes : un passé qui ne veut pas passer.

– le double enjeu politique que représentent :

- \* la maîtrise et le contrôle des quartiers populaires ;
- \* la lutte contre l'"islamisme radical".

À l'évidence, la lutte contre les discriminations et le racisme ne saurait faire abstraction d'une prise en compte des paramètres politiques. »

#### *Des convergences entre les sites*

Ainsi, l'implication des responsables politiques et institutionnels est nécessaire pour aller au-delà de l'approche pédagogique et éducative, et pour faire un objectif partagé de la lutte contre le racisme. La vigilance quotidienne, les cultures partagées par l'ensemble des intervenants publics favorisent au quotidien cet objectif et limitent ainsi l'émergence de ces situations. Il existe un lien important entre la culture et le projet sociopolitique des municipalités et leur implication sur ce thème. Ainsi, les sites qui se sont engagés sont déjà des institutions et des municipalités qui ont le souci de la qualité du « vivre ensemble » et de la vie démocratique. Dans ce programme, nous n'avons pas pu impliquer dans cette élaboration les villes où le racisme est très important ; nous pensons à des villes où les systèmes clientélistes sont très forts et où il existe un usage parfois manipulateur des communautés. Dans ces contextes, où nous avons travaillé à propos de la délinquance, les situations racistes sont un élément quasi organisateur du lien social. Nous n'avons pas non plus travaillé auprès de populations qui expriment des opinions racistes à propos de personnes avec lesquelles elles ne vivent pas. Ainsi, certains sites périurbains ou ruraux présentent des caractéristiques très fortes d'expression raciste, mais l'origine même du programme, à l'initiative du CSTB et de l'INJEP, sollicitant des sites volontaires, et de l'intérêt porté par les politiques de la ville sur les sites prioritaires ne nous ont pas permis de travailler ces dimensions.

**La troisième journée d'étude s'est tenue au CSTB et constitue le dernier temps, où l'ensemble des participants à ce programme sont réunis dans le cadre de ces travaux**

Notre but, pour cette dernière journée, est de contribuer à ce que les dynamiques de réflexion et d'analyse menées sur chacun des sites puissent ouvrir sur des actions et des expérimentations pédagogiques. De fait, le site de Saint-Jean-de-la-Ruelle, en réalisant le film avec les jeunes, en lien et en parallèle avec la recherche-action, s'est déjà alors impliqué dans une expérimentation d'envergure. La présentation du film, lors de la journée d'étude, contribuera à la dynamique générale du programme, à la fois par les questions posées et par l'intérêt du travail mené. Il nous a permis, de fait, de nous confronter de façon collective aux enjeux de l'action pédagogique et éducative avec les jeunes adultes, pour les aider à sortir de position victimaire et à devenir ainsi acteurs de leur propre histoire.

Nous citerons, dans ce texte, des extraits du rapport préparatoire, significatifs de l'élaboration menée sur les sites pour passer de l'élaboration collective à la définition d'expérimentation.

*Texte de Saint-Jean-de-la-Ruelle: «Vers l'expérimentation pédagogique» (Bernard Bier)*

Quelques préalables tirés de nos observations et de notre analyse des processus :

- Faiblesse ou échec des formes classiques d'intervention

Un certain nombre de constats peuvent être faits, sur les démarches qui se révèlent peu efficaces, inefficaces, voire contre-productives :

- les séances d'information et exposés théoriques (qui ne travaillent pas à partir de situations et des affects) ;
- les actions symboliques (avec les enfants, voire leurs parents) à l'initiative d'une institution (école, fédération d'éducation populaire, collectivité) ;
  - \* soit parce qu'elles sont ponctuelles,
  - \* soit parce que leur répétition rituelle (« la semaine de... ») conduit à une perte de sens ;
- les actions réalisées dans l'« entre-soi », entre (ou pour) déjà convaincus, ou dans des cadres qui ne permettent pas de poser ces réalités comme des situations-problèmes pour chacun (l'extériorité des participants au phénomène du racisme est présumée aller de soi) ;
- ajoutons qu'aucune évaluation n'est faite de l'impact sur le public de ces interventions.

Face à l'échec ou à la faible efficacité des journées contre le racisme, discours *ex cathedra*, etc., il apparaît nécessaire de travailler autrement les problèmes, avec des modes d'intervention ciblées selon les différents publics.

- Donner des compétences théoriques aux intervenants

D'abord, il s'agirait de doter les professionnels d'outils de compréhension d'un certain nombre de phénomènes : construction identitaire, dynamique culturelle, ethnicisation, rencontres interculturelles...

Un travail de déconstruction des notions de sens commun serait à conduire :

par exemple communauté/communautarisme ? communautaire/communautariste ? islam/islamisme ? De quoi est-il question ? Qui nomme ? À quelle fin ? Quel rapport entre nomination, catégorisation et relations inégalitaires ou de domination ?

Mais aussi de travailler sur l'analyse de processus :

en quoi par exemple les réalités subies d'enfermement résidentiel participent-elles à créer les conditions d'une communautarisation voire à faire le lit du communautarisme ?

- Mettre en place des actions sur la durée et permettant le travail sur les processus
  - sans dénier l'importance des apports théoriques (conceptuels, historiques), travailler à partir de situations-problèmes et sur la part émotionnelle en nous ;
  - plutôt que des actions rituelles ou ponctuelles, se saisir de situations conflictuelles sur un lieu, un territoire : cela permettra de les reconnaître, de les travailler dans un cadre qui fait sens ;
  - de travailler sur des petites actions au quotidien, qui font bouger les choses ;
  - travailler aussi avec les médias de proximité (la proximité est un enjeu d'adhésion) ;
  - intégrer les actions dans des projets et dans la durée, avec une préparation des actions, des projets en amont ;
  - sortir de l'entre-soi : comment convaincre les gens de venir à des séances de formation, sensibilisation, analyse de pratique... ? ;
  - cesser de limiter le travail sur le racisme ou l'antisémitisme aux seuls quartiers populaires ;
  - sanctionner l'acte raciste, mais en le pensant comme sanction éducative, qui fasse sens ;
  - travailler sur le stéréotype et sur le langage comme véhiculant des stéréotypes.

- Pratiquer une pédagogie du détour

Dans un certain nombre de cas, pour éviter les réticences *a priori*, il est préférable de travailler au départ sur des problématiques pensées spontanément par les participants comme plus impliquantes et parfois moins dangereuses : le handicap, l'homophobie... puis glisser par analogie vers la problématique du racisme.

La question se pose par exemple du travail avec les enseignants : comment faire pour travailler avec eux, alors que l'enjeu est majeur mais que le sujet reste tabou ?

(À noter que le travail mené il y a quelques années par le sociologue Philippe Bataille à la demande de la CFDT sur la question du racisme en milieu ouvrier y compris dans le syndicat n'a jamais été suivi par une extension au milieu enseignant qu'aurait pu commanditer le SGEN-CFDT !)

Dans certaines situations, ne pas nommer d'emblée comme thème de travail le racisme (terme fortement connoté, stigmatisant, bloquant quand il paraît mettre en accusation) ne permettrait-il pas de travailler avec les enseignants par exemple ? Néanmoins il faudra à un moment donné en arriver à nommer la réalité par son nom si on veut pouvoir lever le tabou et travailler.

On pourrait aussi aborder le thème avec un public pluriel d'acteurs de l'éducation et de la jeunesse, et sur la situation plus générale, plus « neutre » des jeunes dans la ville. Le caractère généraliste du titre du film *Parcours et trajectoires : nos vies en question* le permettrait. Et les propos des jeunes interviewés nous conduiraient à notre problématique.

- Travailler sur la posture du professionnel

La question de la posture d'écoute a été travaillée durant les séances de la recherche-action. Richard Sennett<sup>8</sup> montrait à quel point l'écoute compassionnelle du travailleur social – souvent bien intentionné – pouvait s'avérer humiliante pour celui qui en était l'objet, et s'avérer contre-productive : l'autre se voyait dénier sa place de sujet.

Notre réflexion nous a conduits de même à voir comment certaines attitudes « anti-racistes » étaient en fait condescendantes, et plaçaient leurs auteurs dans une supériorité (« position du sauveur » quasi narcissique) qui pouvait ne pas être très éloignée du regard du colonialiste – au détriment de celui qu'elles prétendaient aider.

L'impératif éthique et l'efficacité professionnelle imposent une attitude totalement à égalité et sans complaisance face au jeune victime ou potentiellement victime.

<sup>8</sup> SENNETT R., *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*, Hachette, coll. « Pluriel », Paris, 2005.

En outre l'écoute bienveillante (qui ne saurait être l'écoute compassionnelle) est nécessaire mais elle a des limites. Seule elle ne permet pas à la victime de se mettre en position de sujet. Accompagnée d'une aide de l'écouter, ce qui est parfois nécessaire, elle ne la met toujours pas en situation d'agir.

L'objectif est d'aider la personne concernée à se retrouver en situation de trouver des ressources en elle ou autour d'elle, seule ou collectivement, pour (re)devenir actrice de sa vie. Il importe donc de permettre de « mettre en mots » ce qui relève des affects, puis de passer à l'analyse, enfin à l'action.

Les échanges autour de ces premières projections du film *Parcours et trajectoires : nos vies en question* nous conduisent à repréciser la spécificité de notre travail d'intervenant éducatif ou social. Projeter ce film en tant que professionnel dans le cadre de notre intervention est une situation par définition étrangère à ce que serait la vision du même film à la télévision individuellement, en famille ou avec des pairs. Notre travail se situe précisément dans la tension entre des attentes et des paroles de sujets, qu'il est impossible d'occulter si on veut agir efficacement, et une intervention en fonction de besoins à co-construire, et qui s'élaborent autour d'un projet, dans une éthique, professionnelle, politique, civique.

- Mettre en place une pédagogie interculturelle

Parler d'interculturel nécessite prudence et rigueur méthodologique.

Ainsi certaines approches se recommandant de l'interculturel ou se référant à « LA culture » véhiculent des stéréotypes et approches « essentialistes », assignant les individus à origine et leur déniaient *de facto* leur liberté de sujet.

Sur ces assignations à identités que rencontrent (dont sont victimes ?) certains enfants et jeunes, ces quelques paragraphes de l'ouvrage de Jean-Louis Sagot-Duvauroux, *On ne naît pas noir, on le devient*<sup>9</sup>, nous semblent particulièrement éclairants :

<sup>9</sup> SAGOT-DUVAUROUX J.-L., *On ne naît pas noir, on le devient*, Albin Michel, Paris, 2004.

Il y a une expérience que tout enfant français noir fait un jour ou l'autre, souvent très vite, souvent à l'école, souvent dès les premiers mois d'école. Ce jour-là, l'institutrice ou tout autre adulte bien intentionné, demande à Mamadou avec douceur et intérêt: « D'où tu viens, mon petit? » L'enfant répond: « De la rue Jean-Jaurès, madame. » Et tout de suite, à la déception qui se lit sur le visage de la maîtresse, il comprend qu'il n'a pas bon, que ce n'est pas ce qu'on lui demande, qu'il lui faut commencer à chercher la bonne réponse à cette question qui va revenir, revenir, revenir. Ce qu'a répondu sa voisine Noémie à une question analogue, quoique posée avec beaucoup moins de ferveur, est d'office inutilisable. Noémie habite rue Gabriel-Péri, elle le dit tout simplement et on la croit sans l'embêter davantage.

Mamadou est français, son père non. Si le père avait su la question posée à Mamadou, il lui aurait immédiatement soufflé la « bonne » réponse: « Tu viens du Mali. Réponds-leur: Je viens du Mali! », agrémentant peut-être la déconcertante évidence d'un proverbe bien frappé sur les troncs d'arbres qui ne deviennent pas des crocodiles parce qu'ils restent longtemps dans le marigot. De part et d'autre, Mamadou apprend donc vite qu'il vient du Mali, ce pays où il n'a jamais mis les pieds et qu'il commence à redouter, terre lointaine et mystérieuse que ses parents lui vantent, mais qu'ils ont fuie, espace imaginaire inscrit sur son front, dans son nom, et qui submerge l'imagination des autres au point de changer le sens des questions les plus simples.

« D'où tu viens, mon petit? » L'enfant est sommé par cette colle à double fond de comprendre un phénomène très compliqué, de comprendre qu'on voit en lui « un Noir » et de faire par la même occasion une impression plongée dans l'histoire humaine afin de pouvoir, comme on dit, « se situer ». Il sait, comme tout enfant, qu'il y a de très grandes différences physiques entre les humains. Il y a les filles et les garçons, il y a les petits et les grands, les blonds et les bruns, les boucles frisées et les mèches plates, les peaux roses, marron clair, laiteuse, ocre, marron foncé... Mais il découvre aussi que conjonction de certains caractères physiques est capable de changer le sens des questions, de rendre pour lui si lourde une question si légère quand elle est posée à Noémie. Il découvre quelque chose qui, en dépit des apparences, n'a vraiment rien d'évident, il découvre qu'il est « un Noir » et que de ce fait on attend de lui autre chose que de Noémie:

– D'où tu viens, mon petit?

– Je viens du Mali, madame.

– Comme c'est intéressant. Tu peux nous parler de chez toi?

C'est parti. L'enfant a trouvé le mensonge qui sauve. Il est sur les rails.

Mamadou grandit. Il passe dans les classes supérieures. La question se précise. Elle n'est plus: « D'où tu viens, mon petit? » Elle devient une injonction amicale et pressante: « Et maintenant, Mamadou va nous parler de sa culture! » Noémie est tranquille. Elle sait qu'elle ne court aucun risque de se voir placée devant un pensum si compliqué qu'on se demande même comment l'instituteur s'en sortirait si c'était à lui qu'il était infligé.

Avec l'aimable autorisation des éditions Albin Michel.

Cette attitude dont on peut penser qu'elle relève d'une maladresse pédagogique – bien intentionnée –, autant que d'incompétences interculturelles, n'est pas sans constituer une certaine violence à l'égard de ceux qui en sont destinataires.

Face à cela, nous mettrons en avant une approche de l'interculturel qui privilégiera, dans l'héritage des travaux d'un Carmel Camilleri, d'une Martine Abdallah-Pretceille, le travail sur soi (des intervenants comme des publics visés par cette éducation), le décentrement permanent, et la capacité à interroger ses propres représentations.

Aborder les stéréotypes comme partagés par tous y compris par le tiers-formateur permet de surcroît de ne pas entrer dans la question sous un angle moralisateur-accusateur, qui est largement contre-productif, mais de la penser comme une question structurante, constitutive de l'« être-au-monde » de chacun et de toute société.

- Repenser les formations

La refonte des diplômes de l'animation a été évoquée, quoique échappant à la responsabilité des acteurs locaux et des organismes de formation. La multiplication des référentiels de

compétences contribuant à une fragmentation des approches, à une technicisation, fait fi des questions de valeurs, de sens et d'éthique professionnelle.

D'où la nécessité de revenir sur cette question dans l'accompagnement et le management des équipes de professionnels.

- Une pédagogie du politique dans la mise en œuvre d'une « politique de reconnaissance » de la diversité dans la ville

Nous l'avons dit, cette dimension ne s'inscrit pas dans notre expérimentation parce qu'elle relève de la décision politique, au niveau national ou local.

Dans notre réflexion, la responsabilité des élus pour permettre l'accès progressif de jeunes émanant des quartiers populaires à des instances participatives a été évoquée. D'où la nécessité de mettre en place une pédagogie de la participation et de la prise de responsabilité citoyenne et politique.

De la même manière un travail d'accompagnement des nouveaux jeunes élus s'avère indispensable.

Mais cette pédagogie doit viser aussi l'ensemble de la population, face aux risques de méprises multiples : assigner les nouveaux élus à « une » identité (ethnique), accroître le sentiment d'exclusion de certaines populations qui voient dans les populations migrantes ou « issues de l'immigration » des bénéficiaires privilégiés de l'attention publique...

Il est important d'accompagner ce mouvement et penser l'accompagnement y compris en terme de communication. Communiquer sur Saint-Jean-de-la-Ruelle, ville de la diversité, appelle des précautions : de quelle diversité parle-t-on ? Ne parle-t-on pas de diversité que quand sont regroupées des populations reléguées ? Ne risque-t-on pas de faire fuir les populations déjà installées, de classe moyenne ? Ne faut-il pas ne pas cibler sur les seules identités ethniques, mais sur toutes les diversités de et dans la ville ?

La manière dont cela sera fait engagera bien sûr le modèle de société à construire : modèle de société « mosaïque » avec co-existence des « communautés » (société multiculturelle) ou modèle d'une société permettant les rencontres et promotions individuelles et la reconnaissance des affiliations multiples, du « métissage » possible (société plurielle).

Cet enjeu est celui aussi d'une maison des mémoires et de l'histoire sur la ville.

Un travail nécessaire mais mal conçu sur la mémoire peut conduire à l'enfermement sur un « entre-soi », au rejet de l'autre dans une logique (eux/nous) analysée dans la première phase de notre travail, à un isolement du collectif.

En fait deux options s'offrent : soit celle d'un espace de juxtaposition où chacun pourra se retrouver dans la séparation et dans une histoire « lisse », soit celle d'une co-construction permanente, avec lieux d'échanges, de connaissances – en développant des médias, documentaires, expositions, temps de débats, voire pourquoi pas un travail de recherche sur l'histoire locale (ville, région, flux migratoires...) pouvant mobiliser projets associatifs, scolaires, de jeunes, mais aussi les laboratoires universitaires – moyen aussi de créer des passerelles.

- L'intervention en direction des enfants : une pédagogie par le récit

L'éducation des enfants et des jeunes apparaît centrale en ce sens qu'elle permet de prévenir des préjugés et stéréotypes, et de rompre avec ceux qui peuvent être véhiculés dans l'environnement social, familial, médiatique.

Mais l'enfance est aussi ce temps de la construction identitaire, donc de catégorisation sté-

réotypique. L'observation de la cour de récréation d'écoles maternelles ou élémentaires nous oblige à constater des phénomènes de catégorisation forts et parfois violents et de rejet de la différence (qui peut ne pas être d'ordre national ou « ethnique » mais simplement liée à un physique non conforme à la norme, à une situation de fragilité...).

Des enfants peuvent parfois se trouver victimes de rejets racistes ou bien vecteurs d'exclusion. Voire parfois l'un et l'autre. L'un parce que l'autre.

Enfin, un support comme le film *Parcours et trajectoires: nos vies en question* (cf. pp. 57-64) ne nous paraît pas adapté à des publics enfants et préadolescents, qui ne paraissent pas assez mûrs ni pour le recevoir (question de maturité) ni pour en tirer parti.

Comment alors agir en leur direction? Focaliser le travail sur l'enfant victime peut s'avérer contre-productif, renforcer un éventuel trauma. D'où la nécessité de développer alors une pédagogie du détour.

Le psychanalyste Bruno Bettelheim (*Psychanalyste des contes de fées*) nous avait montré le rôle des contes pour permettre à l'enfant de vivre de manière imagée et à distance ce qui se jouait dans les affects au temps de la construction de soi, et en même temps de dépasser les situations angoissantes.

D'une manière proche, Jérôme Bruner, psychologue du développement, montre dans ses travaux comment le récit (la mise en récit, la confrontation au récit) permet à l'enfant à la fois d'entrer dans la culture et d'élaborer des significations.

Dans le prolongement de ces réflexions, partir d'histoires, de fictions, orales, écrites, filmiques, théâtrales, outre que cela permet d'entrer dans un monde de significations partagées, peut être un moyen de travailler cette question de la difficulté du rapport à l'autre, de la blessure et de son dépassement. Nous sommes ici au cœur de la construction identitaire, mais en permettant à l'expérience singulière de se penser dans l'ensemble plus vaste de la communauté humaine.

De la même manière, les pédagogies de la responsabilité, de l'échange mutuel, de la coopération, qui posent l'enfant, le jeune, comme acteur de droit dans une communauté (cela peut être la classe, l'accueil collectif de mineurs...) l'insèrent dans un monde sur lequel il a prise, qu'il peut modifier.

La pédagogie interculturelle peut délibérément s'inscrire dans cette démarche.

- Une opportunité: le film *Parcours et trajectoires: nos vies en question*

Comme évoqué en introduction de ce rapport, un collectif de jeunes de Saint-Jean-de-la-Ruelle, Rachid Afkir, Oulimatou Coly, Amine Hassani, Thillo Sall, Roulem Seghir, accompagnés par Halim Souidi, animateur responsable de l'espace accueil des Salmoneries et du développement animation jeunes plus de 16 ans, ont réalisé un film: *Parcours et trajectoires: nos vies en question*. Plusieurs d'entre eux sont engagés dans le processus de travail de la recherche-action. Ils se sont appuyés pour la réalisation sur des étudiants en cinéma. Ce film s'est construit parallèlement à la recherche-action et en se nourrissant de la réflexion collective du groupe.

Ce film n'est pas un outil en soi, mais il peut être le support d'un travail pédagogique. D'où la nécessité de réfléchir à la manière de le présenter. Cette réflexion menée par l'ensemble du groupe de recherche-action constitue(ra) une part majeure de notre travail dans la dernière phase de travail.

*Texte de Toulouse : « Les écoles de formation de travailleurs sociaux de Toulouse : de l'analyse des enjeux à des propositions de pédagogie d'analyse du racisme dans le champ professionnel (Joëlle Bordet) »*

À l'issue de la deuxième phase de la recherche-action menée sur le site de Toulouse avec les écoles de formation de travailleurs sociaux coordonnées par le centre Érasme, nous pouvons identifier plusieurs points d'avancée du travail :

- Le groupe de travail s'est stabilisé ; six formateurs issus de quatre écoles et un professionnel de terrain se sont particulièrement investis dans cette recherche avec l'appui de leur direction. Lors de cette deuxième phase, ils ont mené une réflexion importante qui se traduit dans les textes de ce document. Certains d'entre eux ont mené des travaux d'exploration sur le sujet, ou des mini-expérimentations ; ainsi Jean-Pascal Échivard a établi un questionnaire auprès des étudiants pour analyser leurs valeurs à devenir travailleurs sociaux et leur influence sur leur conception de la lutte contre le racisme ; Nadine Dulme, lors de l'échange franco-allemand de travailleurs sociaux, a projeté le film *On s'appelle tous Ali* de Fassbinder, qui a donné lieu à un débat collectif sur les rapports aux personnes immigrées en France et en Allemagne. Dans le but d'analyser l'intérêt d'une pédagogie du détour, cette expérimentation est importante.

Ainsi, le groupe de formation animé par Jean-François Mignard et Joëlle Bordet s'est réuni régulièrement et a poursuivi plusieurs enjeux : mieux repérer les référents théoriques relatifs au racisme et à l'antisémitisme en respectant les choix de chaque formateur, définir des propositions pédagogiques pour « déconstruire » les mots racisme, stéréotype, bouc émissaire, ethnicisation, discrimination, et construire ainsi une culture collective pour dépasser la stricte interdiction morale et juridique.

- Une réunion avec les représentants des directions de cinq écoles de formation de travailleurs sociaux a permis d'instituer davantage le processus et les acquis de la recherche-action. Cette reconnaissance est progressive à la fois par rapport aux directions d'établissement et aux organismes de tutelle pouvant financer un tel dispositif de travail commun. De fait, ce mode de travail et de coopération n'est pas habituel. C'est la première fois qu'un objet de coopération est défini et mis en œuvre par des formateurs impliqués au quotidien dans les formations. Cela demande des efforts aux formateurs car ils n'ont pas de temps supplémentaire pour mener cette démarche. La discussion avec les représentants des différentes écoles a été très intéressante car elle a montré l'intérêt porté à cette coopération, et a permis d'envisager la mise en place d'une formation commune à toutes les écoles, réunissant des étudiants venus de chacune d'entre elles sur le thème « racisme et intervention sociale » ; les contenus, les processus pédagogiques, la forme de ce séminaire de formation sont à définir par les formateurs impliqués dans ce groupe de travail. C'est une décision importante qui nous permet dès maintenant d'élaborer des propositions au sein du groupe.

Dans la troisième phase, les travaux du groupe vont porter sur trois points :

- Comment dans des contenus de formation déjà existants, le racisme, et en tant que processus social, est pris en compte au cœur des pratiques professionnelles et du lien avec les usagers. Actuellement, quatre approches sont menées à ce propos, les textes proposés dans ce document alimentent ces dynamiques. Ces thèmes sont les suivants :
  - le développement social local, le respect des identités et la lutte contre le racisme ;
  - analyser les processus racistes, et les ressources pour lutter contre ce phénomène dans les enquêtes sociologiques ;
  - identifier le racisme et les ressources pour lutter contre lui, par une pédagogie « du détour » interculturelle dans un échange franco-allemand de travailleurs sociaux ;

- identifier le racisme, et les ressources pour lutter contre lui dans les pédagogies interculturelles menées à propos des relations et du choc culturel ;
- les représentations à l'œuvre à propos du racisme chez les étudiants en école de formation à propos des usagers. Analyse des valeurs des futurs professionnels à propos de leur métier.

- Définir un projet de formation commune aux cinq écoles à propos du racisme et des ressources pour lutter contre lui. Les grandes lignes de ce projet seront présentées en juin 2008 au Comité de suivi réunissant les représentants des différentes écoles. Le projet sera réalisé courant 2009 ; actuellement, nous envisageons la mise en place d'une formation expérimentale réunissant environ trente étudiants, et animée par les formateurs de la recherche-action. Nous viserons à utiliser les travaux déjà acquis et les références théoriques pour définir une pédagogie active, impliquant les étudiants à la fois sur le plan subjectif, intellectuel et ethnique. Nous avons juste commencé à y réfléchir.

- Nous visons actuellement à mieux définir nos référents théoriques. Il ne s'agit pas de définir un corpus commun à tous, car il est important que chacun, dans sa dynamique intellectuelle, se crée son propre référent. Nous visons plus à mutualiser ces approches et à définir un référent commun à l'usage des stagiaires. Lors de nos dernières discussions, nous nous sommes intéressés aux textes qui portent sur l'objet même du racisme, mais aussi au mode de réflexion pour « déconstruire » ce terme. En effet, il existe un risque à faire du racisme, un phénomène en soi, pouvant être isolé et circonscrit. Au contraire, plus nous avançons dans notre réflexion, plus nous repérons que les situations racistes résultent de plusieurs processus à l'œuvre. Pour trouver d'autres réponses que la condamnation morale et/ou juridique, nous tentons d'analyser ces processus à l'œuvre quand se manifeste, en actes et en parole, le rejet de l'autre en référence à la race, à l'appartenance dite « ethnique ». Les processus permettant cette « déconstruction » au travail dans le groupe sont les suivants :

- « Historiciser » : comment refaire un fil historique, établir des liens entre « la petite histoire » et « la grande histoire » pour lutter contre le racisme ? Comment revenir sur des moments douloureux ou héroïsés pour établir ces liens entre « mémoire » et « histoire » ? Comment aider les personnes à y faire face, dans les positions vécues comme victime ou comme bourreau ? Comment sortir de ces alternatives pour repérer les processus historiques, sans dénier les responsabilités ? Voici des axes de travail en cours de réflexion aujourd'hui.

- Avec quelles catégories, quels mots penser les identités, les modes d'appartenance, les rapports à la race ? Que signifie le terme « race », à quelle catégorie d'analyse appartient-il ? Comment s'est-il constitué ? Comment, de façon plus générale, penser la notion de « catégorie » pour appréhender les réalités ? Comment préciser les termes « identité », « appartenance », « ethnique », « nation », « communauté », « société » pour identifier les enjeux à l'œuvre dans des dynamiques racistes et/ou stéréotypiques ?

- Lors de nos échanges, nous avons précisé les rapports et les différences entre les termes « racisme », « discrimination », « ethnicisation ». Comment déconstruire le mot « racisme » suppose de le situer comme la discrimination et l'ethnicisation sans les confondre.

Plus nos travaux progressent, plus nous identifions la nécessité d'un travail intellectuel important sur les mots, sur les catégories pour définir des pédagogies qui, au nom de valeurs morales ou idéologiques, ne se limitent pas à une condamnation du racisme. Prendre conscience des processus à l'œuvre dans le racisme, et de lutter pour que les personnes puissent y réagir ou ne pas les reproduire, supposent une déconstruction intellectuelle de ce mot, et de le situer par rapport à d'autres phénomènes. C'est pourquoi, lors de la journée d'étude du 25 mars, nous proposons un atelier à propos de ces modes de déconstruction.

*Texte du Blanc-Mesnil: Le centre social des Tilleuls au Blanc-Mesnil: la création d'une culture partagée sur le racisme pour développer des pédagogies de lutte contre lui (Joëlle Bordet)*

Aujourd'hui, le groupe de participants de la recherche-action sur la lutte contre le racisme et l'antisémitisme existe au centre social des Tilleuls au Blanc-Mesnil. Il regroupe environ quinze participants, certains sont des habitants du quartier fortement impliqués dans les actions du centre social, d'autres sont des professionnels du centre social, d'autres encore des professionnels impliqués dans d'autres structures intervenant sur la ville (démocratie locale, club de prévention, assistants sociaux...).

Ce groupe s'inscrit dans d'autres dynamiques mises en œuvre depuis de nombreuses années par le centre social. Zouina Meddour précise ces actions et leurs articulations avec ce groupe de travail dans ce rapport. Il est clair que les réflexions collectives, les engagements déjà pris sont des points importants pour la dynamique de ce groupe et pour son élaboration. L'enthousiasme et l'intérêt des participants favorisent les échanges et la création d'une culture partagée à propos du racisme. Les retours de travail sont très investis.

Pour développer une culture à l'ensemble des participants, nous avons fait le choix d'identifier des situations où le racisme est à l'œuvre. Très rapidement, les participants se sont remémoré des situations, certaines relevaient du cadre professionnel, d'autres avaient des dimensions plus personnelles. Toutes font écho chez les autres participants. Au-delà de la situation elle-même, souvent difficile à entendre, ce qui a retenu les participants est la relative impossibilité des personnes présentes lors de ces situations à réagir et à y répondre. Au-delà de l'affirmation que le racisme est inacceptable, comment répondre ? Comment se situer ? Qu'est-ce que l'on en entend en situation ? Nous visons par notre élaboration à pouvoir réagir de façon complémentaire à la condamnation morale ou juridique, et à comprendre ce qui est à l'œuvre quand des remarques racistes fusent.

Pour analyser ces situations d'interjection raciste, nous avons réalisé des études de situations pour identifier les processus à l'œuvre qui conduisent à une interjection raciste. Pour chaque situation, la personne témoin fait le récit de la situation, de ce qui s'est dit et des réponses tenues. À l'issue de ce récit, les autres participants demandent des informations complémentaires, puis nous analysons ce qui, dans la dynamique de la situation, favorise cette expression raciste, et ce qui a été répondu. La confiance des participants et la confidentialité du groupe sont une des conditions de l'investissement de cette méthode de travail. Très rapidement, dans ce groupe, les personnes présentes se sont impliquées et ont fait confiance au chercheur. Ceci est très précieux pour la dynamique du programme.

Lors de la première situation rapportée, nous avons mené un exercice en référence à l'expression raciste ; celle-ci était la suivante : « Cela grouille comme des cafards. » Chacun d'entre nous a associé les significations d'une telle expression. Lorsque nous avons fait le tour de table, nous avons repéré que nous partageons tous ces associations. Ceci permet d'identifier que nous avons un référent culturel raciste partagé qui peut être actualisé selon les circonstances, les violences et le rejet de l'autre. Notre but n'était pas de se culpabiliser d'un tel phénomène, mais de constater qu'il est important de départager « ceux qui seraient racistes des autres ».

Nous avons alors commencé à analyser les conditions, les situations qui favorisent l'expression de violences racistes. Cela est important pour construire des pédagogies de lutte contre le racisme car il ne s'agit pas de rejeter sur d'autres personnes le racisme, mais de renforcer les capacités des personnes à identifier la violence, les conditions de son émergence, pour

transformer de tels processus. Il est clair qu'un tel projet ne vise pas à définir des « réflexes », mais plutôt à solliciter une conscience individuelle et collective des processus à l'œuvre dans l'exercice du racisme. Ainsi, l'analyse du contexte sociopolitique global est importante pour ne pas réduire le racisme à une série de relations duelles isolées les unes des autres, où les responsabilités seraient d'abord individuelles.

L'analyse d'une autre situation a montré plusieurs phénomènes : l'alliance de victimisation avait empêché la personne présentant la situation à réagir à l'expression raciste de son interlocuteur. Comme nous l'avons déjà abordé dans le travail mené à Saint-Jean-de-la-Ruelle, s'identifier d'abord comme victime d'un système, d'une situation isole les personnes, les éloigne d'une dynamique collective de solidarité ; l'autre est potentiellement indifférent, complice ou vécu comme auteur. La reconnaissance d'être victime peut être dynamique si elle ouvre à une prise de conscience des dynamiques à l'œuvre, et permet à la personne de lutter contre les situations de persécution, ou de domination. Dans cette situation, nous avons visé à mieux identifier ces processus et à comprendre pourquoi dans cette alliance et cette plainte de la victime, il a été difficile à la personne expliquant la situation de répondre verbalement à la personne affirmant « que les Arabes savent toujours mieux défendre leurs intérêts ». L'analyse de cette situation a conduit les personnes présentes à proposer des réflexions en référence à l'expérience personnelle et professionnelle. Plus nous approfondissons l'analyse, plus les personnes présentes établissent des « passages », des liens entre les dimensions personnelles, sociales et professionnelles. Il est clair qu'une situation d'expression raciste atteint les personnes sur tous les plans, le seul rôle professionnel ne protège pas totalement des effets de ces situations ; l'analyse a montré, par ailleurs, que leur investissement professionnel est parfois très relié à un vécu personnel où le racisme a été à l'œuvre parfois dès l'enfance.

Nous ne pouvons pas présager actuellement des propositions pédagogiques pour développer des actions à l'échelle du quartier. Nous repérons cependant que ce travail de culture partagée va nous aider à déterminer des axes pertinents de travail et à inventer des formes d'intervention à ce propos. C'est une dynamique en cours qui sera présentée lors de la prochaine journée d'étude.

#### *La projection du film réalisé à Saint-Jean-de-la-Ruelle*

Dans le fil de nos travaux, nous avons proposé, lors de la journée d'étude, de projeter le film réalisé à Saint-Jean-de-la-Ruelle et de mener des ateliers thématiques significatifs du passage de la réflexion à la mise en œuvre de dynamiques pédagogiques et citoyennes. Ces ateliers sont intitulés comme suit :

- « De la citoyenneté passive à la citoyenneté active pour lutter contre le racisme », proposé par les acteurs de Saint-Jean-de-la-Ruelle.
- « Historiciser et catégoriser des outils théoriques et méthodologiques pour déconstruire le terme "racisme" », par les acteurs des écoles de travailleurs sociaux à Toulouse.
- « L'analyse des situations racistes pour construire une culture partagée », par les acteurs de la maison des Tilleuls du Blanc-Mesnil.

Comme nous l'avons indiqué, la projection du film, en présence des réalisateurs et des professionnels de l'animation, a interpellé les personnes sur plusieurs thèmes et nous a conduits collectivement à mieux appréhender les conditions d'une pédagogie de lutte contre le racisme. De façon synthétique, nous rapportons ici quelques pistes de travail :

- Ce film a permis pour la première fois à des jeunes adultes, en particulier des jeunes garçons, de s'exprimer à propos d'événements et de situations à caractère raciste et discriminatoire vécus parfois des années auparavant et à mieux identifier en quoi le vécu de ces

situations a influencé leur construction identitaire et leur rapport au monde. L'écoute de leurs propos montre que pour eux il y a une confusion quasi-totale entre l'acte de discrimination et la violence raciste. Ainsi, un refus de stage est vécu pour nombre de ces jeunes issus de l'immigration d'Afrique du Nord et d'Afrique noire comme un acte raciste. Comment l'analyser ? Comment l'objectiver ? En quoi et comment s'exerce le racisme à travers ces situations ?

Ne lutter que contre le fait discriminant, sans prendre en compte la charge projective et émotionnelle raciste, ne peut pas transformer leur vécu des situations. Alors, comment objectiver, prendre en compte le racisme sans pour autant les reconnaître comme des victimes confrontées à des situations toujours renouvelées ? Comment ces situations douloureuses, vécues sur le mode de l'humiliation, peuvent-elles devenir des points d'appui de reconnaissance, d'émancipation ? Quelle place du tiers ? de l'autre ? du politique ?

– Dans le film, les témoignages et la prise de parole des filles sont moins importants que ceux des garçons. Ce constat a été l'objet de beaucoup d'interventions de la part des participants à la journée d'étude. Les réactions à ce constat ont été très différentes : certaines personnes se sont demandé si les filles n'avaient pas trouvé leur place et si ainsi elles n'étaient pas objet du sexisme dans cette démarche, d'autres au contraire ont surtout retenu la grande authenticité des garçons dans leur expression et leur témoignage, et ont été très émues à ce propos. Les femmes du groupe du Blanc-Mesnil se sont particulièrement exprimées à ce propos. Ceci nous a conduits de fait à réfléchir aux liens entre sexisme et racisme, car si la discrimination et le racisme concernent tous les jeunes, les garçons sont particulièrement aux prises et acteurs de violences racistes. Alors, comment construire ces articulations, comment les traiter sur le plan pédagogique ? Pendant la discussion, les filles ont exprimé leur intérêt à avoir coopéré avec les garçons à ce projet, et lors des projections sont très présentées.

– Un débat s'est aussi engagé sur l'histoire et la position de témoin. Ainsi, ces violences vécues sur le mode intimiste, souvent peu partageables parce que trop en distance du langage, prennent un autre sens lorsqu'elles s'inscrivent dans une trame historique et politique. Il est alors possible de s'inscrire dans un lien, de ne plus être seul face à ces assignations violentes et incompréhensibles. Il est alors possible de relier ces événements de la petite histoire à ceux de la grande histoire et de s'inscrire dans une trame historique politique. La réalisation de ce film, dans le cadre d'une institution municipale, son accueil et sa mise en débat avec les responsables politiques, leur permettent de ne plus être une stricte prise de parole mais viennent enrichir et faire écho à des inscriptions et des luttes politiques. Pour nombre de jeunes, sortir de l'enfermement victimaire suppose de trouver, de créer des supports de socialisation citoyenne et politique.

Ces réflexions collectives ont montré ainsi que ce document n'était pas autonome en lui-même, car sa dimension de témoignage direct pouvait convoquer tous les spécialistes qui ne vivent pas ces situations à se sentir « bourreaux » potentiels ; la position de tiers engagé n'est possible que si la personne qui voit ce film peut indirectement en être acteur, le film devenant alors un support de travail.

# Mobiliser des apports théoriques dans la recherche-action

Bernard Bier

PRATIQUES/ANALYSES

## La recherche-action et la question du théorique

Le lien entre recherche-action et travail théorique serait problématique. Telle est la *doxa* répandue dans certains milieux.

Recherche appliquée et impliquante, cette démarche abolit la distance sur laquelle s'est fondé pendant longtemps le discours de la science (de Durkheim à Bachelard, jusqu'à Bourdieu) instituant une rupture radicale (« épistémologique ») entre discours savant et discours de sens commun, entre chercheurs et acteurs. Cette approche de la scientificité qui continue à perdurer dans certaines instances est néanmoins depuis longtemps déjà contestée au sein même de la communauté scientifique. Épistémologues<sup>10</sup> et sociologues des sciences<sup>11</sup> montrent que les savoirs scientifiques sont des construits culturels, collectifs, que leur scientificité est le produit du consensus qui les porte à un moment donné – avant basculement vers d'autres configurations, d'autres paradigmes pensés à leur tour comme scientifiques. Des travaux de psychologie sociale<sup>12</sup> défendent l'idée que représentations communes et représentations scientifiques sont loin de s'opposer. La science elle-même est entrée dans l'ère du soupçon. Elle redéfinit ses champs, ses modes de validation, elle ne saurait être cantonnée au mode d'opposition homme/nature<sup>13</sup> qui a structuré un temps le mode de pensée scientifique occidental ; et elle devient un objet polémique, d'une polémique – et c'est nouveau ! – qui ne saurait être circonscrite aux limites de la communauté scientifique, et appelle de croiser des différents types d'expertise<sup>14</sup>.

L'intérêt de la recherche-action est pour nous épistémologique, méthodologique et politique. Elle est affirmation que les modalités de la production des savoirs est plurielle. Elle rejoint ainsi l'approche compréhensive ou participative développée dans les sciences anthroposociales aujourd'hui. Elle pose *a priori* les acteurs comme coproducteurs de savoirs, devenant eux-mêmes (sous certaines conditions) chercheurs, alors même qu'ils sont impliqués sur le terrain qu'ils prétendent analyser. Une recherche mobilisant souvent peu de théorie en amont, avec des références parfois composites, souvent « fragiles », rarement explicitées, peut paraître *a priori* suspecte. Encore faudrait-il nuancer et rappeler que la recherche-action est plurielle, ses courants et filiations multiples, son recours à la théorie fort différencié, et ses champs d'expérimentation variés. Les modèles défendus par exemple par Kurt Lewin, Henri Desroche, Jean Dubost, René Barbier ou Pierre-Marie Mesnier et Philippe Missotte sont assez hétérogènes.

La recherche-action se fait non sur des « terrains » mais avec les « terrains », c'est-à-dire sauf exception avec des acteurs qui sans être des « idiots culturels » (H. Garfinkel) – c'est même un postulat de départ – ne sont pas forcément familiers avec les textes théoriques voire dans certains cas s'en méfient.

10/ FEYERABEND P., *Contre la méthode*, Le Seuil, coll. « Points », Paris, 1988; *Adieu la raison*, coll. « Points », Le Seuil, Paris, 1996; KUHN T.-S., *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, coll. « Champs », Paris, 1983.

11/ CALLON M. (SOUS LA DIR. DE), *La science et ses réseaux*, La Découverte, Paris, 1989; LATOUR B., *La science en action*, La Découverte, Paris, 1989; STEWERS I., *L'invention des sciences modernes*, Flammarion, coll. « Champs », Paris, 1995.

12/ MOSCOVICI S., *La psychanalyse, son image, son public*, Presses universitaires de France, Paris, 1961.

13/ LATOUR B., *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences dans la démocratie*, La Découverte, Paris, 1999; DESCOLA P., *Par-delà nature et culture*, Gallimard, Paris, 2005.

14/ CALLON M., LASCUMES P. et BARTHE P., *Agir dans un monde incertain, essai sur la démocratie technique*, Le Seuil, Paris, 2001.

Ce que nous voudrions évoquer ci-dessous renvoie moins ici à ces questions générales, aux présupposés théoriques (épistémologiques et méthodologiques) de toute recherche-action, à la manière dont ils sont mobilisés et explicités ou non dans la démarche, qu'à la manière dont, dans la conduite d'une recherche-action, on peut utiliser des textes théoriques pour permettre le travail de réflexion et de recherche collective. Cette pratique est assez communément utilisée dans la recherche-action telle que conçue dans le champ de l'éducation populaire, et en particulier dans celles que nous menons ou soutenons à l'INJEP, sur des sujets variés en lien avec les questions sociales, éducatives ou plus largement de politique publique. Ce travail de lecture et de mobilisation de savoirs théoriques nous paraît une condition de la construction et de l'appropriation collective de l'analyse d'une réalité problématique, et au-delà de toute transformation sociale.

L'exemple qui va suivre vise donc à montrer comment dans une recherche-action, menée dans une ville populaire avec des acteurs hétérogènes, on a pu mobiliser des apports théoriques, comment ils ont pu avoir une portée heuristique et enrichir le travail collectif.

Au-delà nous essaierons de poser de manière plus générale les conditions de mise en œuvre, et la question du rapport au savoir comme un des enjeux de l'action publique et de la transformation sociale aujourd'hui.

### **L'exemple de Saint-Jean-de-la-Ruelle : le recours à la théorie**

La problématique spécifique de la recherche-action nationale « Jeunes, racisme et construction identitaire » dans sa déclinaison stéoruellane<sup>15</sup> telle qu'elle a été construite collectivement par le groupe de travail, est celle de la victimisation.

Ce groupe est tripartite et reflète à la fois une réalité locale et la volonté de travailler avec les acteurs qui peuvent éclairer la situation et être porteurs de changements : il regroupe des acteurs institutionnels (municipalité, CAF, éducateurs), des membres ou représentants d'associations locales, des jeunes (*cf.* liste des participants, pp. 101-102). Le groupe est très hétérogène et l'usage de la théorie est assez nettement assimilé par certains à une culture scolaire, vécue comme ségrégante, discriminante et « humiliante<sup>16</sup> », autrement dit la culture de l'Autre. D'autres participants, qui n'ont pas ces préventions, sont comme nombre de professionnels pris dans la pression du quotidien, et le travail de la théorie renvoie plus pour eux au temps de la formation qu'à des pratiques permanentes.

Pourtant dans la conduite de cette recherche-action, nous nous sommes appuyés sur un certain nombre de textes, à dominante (mais non exclusivement) théorique. Il ne s'agissait pas tant de produire de la connaissance en tant que telle, à l'instar d'une recherche académique, que de travailler sur l'identification et l'intelligibilité des processus et d'engager une dynamique de changement, à partir de la construction collective d'une problématique spécifique au territoire et en rapport avec les enjeux collectivement dégagés.

Le recours aux textes n'était en aucun cas synonyme de production conceptuelle et sa propre finalité. Il a été pensé comme catalyseur de la réflexion, une des modalités parmi d'autres (analyse de situation, production d'écrits...), et inséparables de celles-ci. Nous n'étions ni dans une étude ni dans une recherche, pas même dans le cadre d'une formation-action. Et notre travail n'avait de sens qu'ancré dans le sensible et le vécu, seul moyen d'avoir accès aux situations et aux significations, compte tenu de l'objet de la recherche-action, le racisme, et ce qui s'y joue dans l'ordre de l'intime et de l'intersubjectivité.

<sup>15/</sup> De Saint-Jean-de-la-Ruelle.

<sup>16/</sup> Voir à ce sujet MERLE P., *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Presses universitaires de France, Paris, 2005.

Compte tenu du champ disciplinaire d'intervention du tiers accompagnateur de la recherche-action à Saint-Jean, les textes choisis sont à dominante

sociologique. S'ils ne relèvent pas du champ de la psychologie ou de la psychosociologie, ils n'occultent pas les processus psychiques ou infrapsychiques, mais les inscrivent dans la réalité sociale. Et les auteurs « utilisés » mobilisent aussi pour nombre d'entre eux des apports relevant plus largement de l'anthropologie, de la psychologie, des sciences du langage..., et rendent compte de phénomènes à la croisière du psychique, du social, du politique, de l'éthique...

Par choix délibéré, le contact avec ces textes a été diversifié : textes distribués et lus en amont, dans l'entre-deux séances, différemment selon les participants au groupe de travail, avec retour en séance (N. Elias, C. Guillaumin, A. Sayad, A. Cohen), textes résumés (E. Goffman) ou simplement évoqués (H. Arendt, M. Wieviorka). Dans le premier cas de figure, leur contenu était dégagé oralement et collectivement de manière informelle, compte tenu de la difficulté de certains de ces textes, de la nécessité d'éloigner notre activité de ce qui pourrait être perçu comme scolaire et universitaire par certains et *a priori* bloquant (on y reviendra !), voire susceptibles d'introduire des hiérarchies au sein du groupe.

Ils ont été ensuite utilisés en amont des études de cas – et ont alors permis de susciter l'évocation de situations –, ou en aval pour mettre en mots, en forme les situations déjà évoquées et contribuer à leur intelligibilité (*cf. infra*).

Nous évoquerons ici cinq textes qui, à leur manière, et chacun de façon différente, ont permis d'approfondir le travail engagé : quatre relèvent de l'analyse de science sociale *stricto sensu*, un du récit. Néanmoins cette catégorisation a ses limites en particulier en rapport à notre objet, et nous serions tentés d'y voir plutôt, avec Jérôme Bruner, deux modalités de la pensée : la pensée analytique et la pensée narrative – les deux permettant de construire sens et intelligibilité.

## ■ Norbert Elias (et John L. Scotson), *Logiques de l'exclusion*<sup>17</sup>

### Présentation

La première version de cet ouvrage est parue en 1965 sous le titre original de *The established and the outsiders*. Il comprend une courte monographie du quartier de Winston Parva par J. L. Scotson sous la direction de N. Elias, et plusieurs textes du sociologue. Il a été enrichi d'appendices jusqu'à la mort de ce dernier en 1990.

L'étude ne porte pas sur les phénomènes de racisme, mais sur la manière dont au sein d'une communauté des phénomènes de pouvoir et d'exclusion peuvent se mettre en place.

#### Un regard stigmatisant

Nous sommes dans les années 1960 en Angleterre, dans un contexte de plein emploi. Winston Parva (nom anonymisé) fait partie d'un groupe de trois quartiers près de Leicester. Ce quartier est stigmatisé : il comporterait plus de délinquants, les gens seraient sales, souillés, violents, n'auraient pas les mêmes valeurs ni d'autorité sur leurs enfants, on en parle comme d'un « trou à rats ». Les enfants des autres quartiers sont incités à ne pas fréquenter ceux d'ici.

#### Et malgré des réalités objectives

Les données quantitatives montrent pourtant qu'il n'y a pas de différences en terme de délinquance avec les autres quartiers, on note même sur ce quartier une baisse par rapport à des chiffres anciens. La composition sociodémographique des différents quartiers est similaire : pas de différence de nationalité, de langue, de culture, de classe. Les étrangers sont absents à l'époque, les habitants ne viennent pas du rural profond, certains viennent de Londres. La population est un mélange de classe ouvrière et de petite bourgeoisie.

L'observateur ne voit pas de différence (population, type physique, vêtements, habitat...) d'un quartier à l'autre.

<sup>17</sup> ELIAS N., SCOTSON J. L., *Logiques de l'exclusion*, Fayard, coll. « Pocket/Agora », Paris, 2001.

### Essai d'explication

Comment se fait-il alors que l'on assiste à ces phénomènes de rejet d'une population ? Pour Elias, tout se construit autour de la relation entre « established » et « outsiders », dans une opposition nous-eux.

En fait le quartier Winston Parva a une population plus récente.

Ceux qui sont installés depuis plus longtemps ont :

- du pouvoir (des réseaux installés, conseils, clubs, églises...);
- du charisme (une bonne image de soi);
- un système normatif fort (des manières d'être, de fonctionner);
- une forte cohésion.

Ils se sont construits des normes communes de comportement garantes de leur identité; ils se pensent et se disent supérieurs aux nouveaux venus, tirent leur fierté de l'appartenance et du respect des normes collectives.

Ceux qui arrivent sont dans un rapport de force inégal, ne constituent pas un groupe cohérent. De plus, certains de ces « intrus » intègrent les jugements négatifs portés sur eux. Ils développent une image dépréciative de soi, un sentiment d'infériorité qui a sur eux un effet paralysant, et qui contribue à maintenir la supériorité des autres.

Les « established » refusent tout contact autre que professionnel avec les nouveaux arrivants, qu'ils considèrent comme une totalité indifférenciée. Et les efforts de ces derniers pour créer du contact sont sans effets.

Un phénomène pèse fortement: le poids des normes au sein du groupe dominant. On cherche l'estime de son groupe, à ne pas paraître déviant – ce qui impose de ne pas fréquenter ces nouveaux venus. De surcroît, l'autre risque de remettre en cause le groupe, son identité.

L'autre est vu non en référence à des traits personnels, mais en référence à son appartenance à une collectivité: on généralise. Les « established » identifient les nouveaux venus (« eux ») en prenant les caractéristiques des éléments les plus négatifs (délinquance réelle, saleté aussi dans une minorité de cas, d'autant que rejetés).

Et ils s'identifient (« nous ») en référence aux caractéristiques des meilleurs éléments du groupe.

Les enfants, incités à ne pas fréquenter les enfants nouveaux venus, provoquent en retour chez ces enfants et jeunes adolescents des réactions de provocation: « Comme la minorité plus rebelle des jeunes gens se sentait rejetée, ceux-ci cherchaient à prendre leur revanche en s'appliquant à se conduire mal. Le fait de savoir qu'en faisant du tapage, en commettant des déprédations ou en se montrant agressifs ils pouvaient indisposer ceux-là même qui les rejetaient et les traitaient en parias étaient une incitation supplémentaire... à se mal conduire. Histoire de se venger de ceux qui les accablaient, ils éprouvaient un malin plaisir à faire les choses qu'on leur reprochait. »

L'étude montre que rien n'est statique, que toute réalité s'inscrit ou se construit dans la relation. Quelques années plus tard, les « outsiders » sont devenus « established » et à leur tour rejettent les nouveaux arrivants. Les évolutions de la population font que ce sont des migrants qui arrivent – mais la grille de lecture demeure pertinente.

### Usage

Cet ouvrage ne porte pas sur les populations migrantes ou « issues de l'immigration » ou les « minorités visibles », pour reprendre autant d'expressions qui mériteraient d'être soumises à analyse et discussion.

Il a de ce fait permis la mise en perspective de l'expérience du racisme, en montrant des composantes qui lui étaient extérieures, mais qui, ou permettent par analogie d'en dégager des processus communs, ou s'articulent avec d'autres dans la production du racisme.

D'emblée il a fait sens comme effet-miroir: d'abord la situation de Saint-Jean-de-la-Ruelle par rapport à Orléans (l'histoire respective de leur peuplement); ensuite l'histoire interne de Saint-

Jean-de-la-Ruelle avec ses apports successifs de populations; enfin l'organisation (et la hiérarchie) des quartiers.

Il donnait une clé de lecture en recourant à une grille ne portant pas sur l'« ethnique » ou la nationalité d'origine, mais sur des phénomènes comme l'ancienneté sur un territoire, et la manière dont des populations s'y inscrivent, se l'approprient, s'y « naturalisent ».

Il permettait aussi une explication du racisme extérieure à la psychologie, comme fait social et cognitif: il expliquait la manière dont chaque groupe produit des normes légitimantes qui deviennent autant de catégories cognitives, et contribuent à la construction collective de l'image de soi. Et comment cette image dépend du groupe et de son contrôle au point d'empêcher, ou de rendre difficile, toute attitude atypique ou en rupture, à moins d'une personnalité forte. Le travail de subjectivation est pourtant à ce prix.

Il a ainsi permis un décentrement, une entrée dans la complexité: les interactions et les relations de pouvoir ne sont pas des « essences » ou des « réalités figées », mais des relations et sont par là-même systémiques et évolutives.

*Last but not least*, il a permis un retour sur soi et la découverte que le discours commun fortement partagé aujourd'hui à Saint-Jean-de-la-Ruelle, y compris par les immigrations plus anciennes, sur une immigration plus récente (les Turcs, certes « travailleurs, mais peu intégrés ») participait du même phénomène. Autrement dit, que nous étions tous producteurs de représentations excluantes, qui s'actualisent ou non, et peuvent se transformer en propos ou attitudes stigmatisants dans certaines situations.

## ■ Colette Guillaumin, *L'idéologie raciste*<sup>18</sup>

### Présentation

Cet ouvrage désormais classique a été écrit dans les années 1967-1968 et est paru en 1972. Son objet est double: dans un premier temps, il fait une généalogie de la notion de race en l'inscrivant dans l'histoire des idées et des sociétés; la seconde partie consiste en une étude à partir d'analyse de textes (presse, discours politiques) du fonctionnement du racisme comme mode d'appréhension, de catégorisation du réel.

Le racisme est une construction sociohistorique, à penser dans la relation, dont la sociologue dégage quelques traits:

- l'affirmation d'une différence entre deux catégories de personnes précède l'affirmation même d'une hostilité;
- à partir d'un trait négatif porté sur telle ou telle personne, on généralise à tout un groupe;
- le racisme se construit dans l'opposition majoritaire/minoritaire (à comprendre comme dominant/dominé);
- le discours raciste pose l'autre (celui qui est désigné comme mauvais) comme particulier/spécifique par rapport au général/universel (assimilé au bien), incarné par le dominant;
- l'autre est dépersonnalisé, il n'apparaît pas comme sujet, il n'est désigné que par rapport à la catégorie à laquelle on le rattache (l'Arabe, le Juif...);
- les minoritaires intériorisent le regard porté sur eux et tendent à se penser par rapport à la norme, aux catégories produites par le majoritaire.

### Usage

Ce texte a été évoqué plus brièvement, et en complément du précédent.

Il a joué de l'effet-miroir (la reconnaissance de ce qui était vécu par les uns et les autres), mais aussi a confirmé ce que d'autres textes ou analyses de

<sup>18</sup> GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel*, Gallimard, coll. « Folio », Paris, 2002.

situations faisaient ressortir quant au mode de catégorisation dans des rapports asymétriques et inégalitaires de domination, quant à l'intériorisation du regard dominant, à la construction du sujet individuel, de l'image valorisante de soi.

Il a permis de décrire et d'analyser le discours raciste, son mode de fonctionnement. En ce sens, il permettait de sortir de la naturalisation ou de la psychologisation du racisme et de le réintroduire dans le champ du social et du cognitif, en dégageant par exemple le rapport entre sujet (collectif) d'énonciation et construction de la norme (avec souvent une confusion dans les esprits entre le normatif et le normalisateur).

À l'instar d'autres textes, il a permis de comprendre comment des expressions comme « nous les Arabes », loin d'être une identité « naturelle » ou une identification spontanée, étaient aussi l'intériorisation du discours dominant (le renvoi du sujet à une « étrangeté » collective).

Il nous a enfin permis d'interroger le phénomène même de la catégorisation : désigner quelqu'un comme l'autre et le caractériser en référence à certains traits, est-ce déjà le mettre à l'écart ? Certes toute pensée implique la catégorisation, mais à quelle condition celle-ci devient-elle excluante ?

## ■ Erving Goffman, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*<sup>19</sup>

### Présentation

Cet ouvrage de Goffman est aujourd'hui perçu comme un des ouvrages de référence de la sociologie interactionniste, même s'il se nourrit d'une pluralité disciplinaire. Après des études sur « la présentation de soi » et « le cadre d'expérience » (titre de deux de ses ouvrages) dont on retrouve les acquis dans *Stigmate*, son étude porte ici sur des situations diversifiées de stigmaté : physique (le handicap par exemple), lié aux « tares du caractère » (alcoolique, toxicomane, homosexuel, extrême gauche, suicidaire, chômeur – sic ! –, par exemple), lié aux différences ethnique, national ou religieuse... À partir de quoi il élabore une théorie du « stigmaté ».

#### Le stigmaté

Qu'est-ce qu'un stigmaté ? À la fois une marque (visible ou invisible) et la disgrâce qui lui est liée, « la situation de l'individu que quelque chose disqualifie et empêche d'être pleinement accepté par la société », « un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributions qu'il convient de parler ». Cette attribution est pensée dans l'écart face à une norme (le normal/le déviant).

« Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmaté, qui sert parfois à rationaliser une animosité fondée sur d'autres différences, de classe par exemple. »

Face à cela, l'individu visé ne sait pas exactement comment nous, les normaux, allons l'identifier.

#### L'image de soi

Dans ce contexte, chacun construit son identité dans la tension entre « une identité sociale virtuelle, une caractérisation qui lui est attribuée en puissance et l'identité sociale réelle, les qualités et les attributs qu'il possède en fait ». C'est dans l'écart entre l'image que l'on veut donner « la face » et ce que l'on nous renvoie que se joue la difficile construction de soi. Plus même, il définit trois types d'identité : « identité personnelle et identité sociale d'un individu ressortissant au souci qu'ont les autres de le définir. Et même pour ce qui est de la première, il est fréquent qu'un tel souci se manifeste même avant la naissance et se perde après la mort de la personne concernée, alors même qu'il ne saurait être question pour elle de sentiments, d'identités ou autres. À l'inverse l'identité pour soi est avant tout une réalité subjective, réflexive, nécessairement ressentie par l'individu en cause. »

<sup>19</sup>/ GOFFMAN E., op. cit.

**Les interactions**

Les effets du stigmatisme s'observent sur l'ensemble des partenaires de la relation, et non sur la seule victime.

« Deux phases du processus d'apprentissage que traverse l'individu stigmatisé : celle où il apprend à connaître le point de vue des normaux, et celle où il comprend qu'il n'y correspond pas. On peut supposer que la phase suivante est celle où il apprend à faire face à la manière dont les autres traitent le genre de personnes auquel désormais il appartient, mais c'est à une phase encore postérieure que j'entends m'intéresser ici, je veux dire l'apprentissage du faux-semblant. » Goffman analyse les phénomènes d'interactions (influences réciproques des individus les uns sur les autres) qui sont au cœur de la vie quotidienne et qui se traduisent par des mots, des gestes, des postures, des regards – dans leur objectivité et dans la manière dont ils sont vécus et interprétés. Sur la scène du monde, chacun va travailler à la présentation de soi, à adopter une posture qui va lui permettre de « sauver la face ».

**Victimisation ou retournement du stigmatisme**

Des attitudes différentes sont alors possibles. Parmi lesquelles : la victimisation, entendue par Goffman comme le comportement des stigmatisés pour fuir leur situation dans la peur d'être repéré (« vivre en laisse ») ; la honte, la haine ou le déni de soi ; la recherche d'une solution individuelle pour améliorer sa situation ; ou encore le renversement du stigmatisme, souvent dans le regroupement avec ses pairs, en jouant ce que l'autre veut qu'on soit mais en faisant une identité positive, en étant dans la « bouffonnerie » (par exemple : surjouer le Noir, l'Arabe, le Juif – cf. l'humour de défense).

Ce qui ressort du texte de Goffman, c'est bien la manière dont « normal » et « stigmatisé » se construisent en rapport l'un à l'autre, sur une scène, où ce ne sont pas des essences mais des rôles qui jouent. Ce qui conduit à réinterroger la notion d'identité.

**Usage**

Le texte de Goffman a lui aussi joué cet effet-miroir, en particulier à partir de la notion de stigmatisme. Certes elle n'est pas propre à Goffman (cf. aussi les travaux d'H. Becker sur l'« étiquetage » dans *Outsiders*), mais c'est lui qui en fera un concept clé de la sociologie.

Il a permis aussi de s'approprier certains concepts devenus ensuite partie intégrante du vocabulaire commun du groupe (stigmatisme, interaction).

Par contre, la notion de victimisation présente chez Goffman n'a pas été traitée comme telle, d'autant que celui-ci l'aborde dans un sens plus précis que celui que nous lui donnerons dans le groupe (pour nous, il s'agira du fait de se sentir à tort ou à raison victime du stigmatisme et de s'en servir comme explication et justification permanentes) et qui sera au cœur de la problématique de notre recherche-action. Cela nous aurait conduit à un travail conceptuel de type universitaire, étranger au cadre et aux enjeux de la recherche-action.

Des intuitions correspondant à des réalités vécues structurant les comportements des jeunes (mais aussi d'acteurs divers tels les travailleurs sociaux, les enseignants et éducateurs, les familles) comme la nécessité de ne pas « perdre la face » se sont révélées intelligibles par le recours aux processus d'interactions, et ont acquis un statut sociologique.

Il a enfin, en lien par ailleurs avec des analyses de situations, permis de voir :

- que les comportements parfois « dérangement » de certains jeunes (tels que les professionnels peuvent les voir au quotidien, les médias les relater, les habitants les vivre) loin d'être « insensés » faisaient sens et précisément en lien avec le stigmatisme ;
- que les réactions au stigmatisme étaient plurielles, évolutives, et qu'il n'y avait donc pas de réaction unique ;
- que nous étions dans une logique systémique, et que les actions des uns et des autres interagissaient ;
- que tout travail sur le racisme doit donc prendre en compte les différents termes de la relation agresseur-victime.

## ■ Abdelmalek Sayad, « Les enfants illégitimes<sup>20</sup> » et « Immigration et "pensée d'État"<sup>21</sup> »

### Présentation

Analyste incontournable de la réalité de l'immigration depuis la fin de la colonisation, Sayad travaille l'immigration dans le cadre d'une sociologie de la domination.

Dans ce cadre, l'immigré, du fait de sa position dominée dans les rapports de force symbolique, pense avoir à choisir entre des positions, qu'il ne fait finalement que subir. Autrement dit, il est en permanence dans une identité aliénée, cherchant inlassablement à se couler dans l'« identité légitime », celle du dominant.

#### Une identité dominée

« Pour s'assurer de cette manière, par une sécurité qu'on doit gagner sur l'autre, ou contre l'autre, certains immigrés préfèrent se retirer, se réfugier dans leur peur cachée, préfèrent (ou préféreraient dans un état antérieur de l'immigration) opter pour le plus de discrétion possible ou, autrement dit, pour le moins de visibilité, aidés en cela par la relégation socialement spatiale dont ils sont victimes..., ce sont les immigrés dont on dit qu'ils rasant les murs, ce qui ne peut que plaire à ceux qui, confondant "politique" et "politesse", inclinent à voir dans cette réserve le signe de la politesse pour ne pas dire de la soumission rassurantes qu'on attend et qu'on exige de l'étranger. »

Cette posture était celle des vieux immigrés. Illégitimes, ils étaient aussi invisibles dans l'espace public. Cette situation les conduit souvent au « faux-semblant », à une certaine « mauvaise foi » permettant de donner sens ou de supporter cette situation, à « jouer la victime ».

La situation change avec leurs enfants. Cette invisibilité n'est pas le fait de cette génération, encore moins de ceux qui dans les quartiers de relégation, n'adoptent pas les codes de cette politesse perçue comme devoir d'invisibilité. Présents dans l'espace public, ils apparaissent alors comme fauteurs de désordre.

« Cependant le comble de l'impolitesse tout à la fois civile et politique, le comble de la grossièreté et de la violence à l'égard de l'entendement "national" semble être atteint par ces immigrés qui n'en sont pas, les enfants des immigrés, sorte d'hybrides qui ne partagent pas totalement les propriétés qui définissent idéalement l'immigré intégral, l'immigré accompli, conforme à la représentation qu'on s'en fait... Ils sont des "immigrés" qui n'ont émigré de nulle part... ils ne sont étrangers ni culturellement, puisqu'ils sont des produits intégraux de la société et de ses mécanismes de reproduction et d'intégration, la langue (la langue dans laquelle on naît et qui, ici, n'est pas la langue maternelle au sens littéral), l'école et tous les autres processus sociaux, ni nationalement, puisqu'ils sont le plus souvent détenteurs de la nationalité du pays. "Mauvais" produits sans doute de la société française aux yeux de certains, mais produits quand même de cette société. Sortes d'agents troubles, équivoques, ils brouillent les frontières de l'ordre national, et par conséquent, la valeur symbolique et la pertinence des critères qui fondent la hiérarchie de ces groupes et de leur classement. »

#### La double illégitimité

Ces représentations, ces catégorisations sont le produit d'une histoire d'État dans laquelle chacun est pris... « On ne sait alors... comment traiter ces immigrés d'un nouveau genre... Et dès lors, la peur ordinaire, si l'on peut dire, la peur personnelle ou individuelle qu'inspire l'étranger immigré, se mue en angoisse collective quand sont abolies les séparations traditionnelles et que disparaissent la sécurité et le réconfort tout à la fois physique, moral et mental ou intellectuel que procurent ces séparations combien rassurantes dans la mesure où elles constituent une protection derrière laquelle se réfugier en affirmant "être chez soi", à l'abri d'ingérences extérieures. »

On comprend alors la logique de vouloir penser l'immigré ou son fils, dans une extériorité systématique. Quoi qu'il fasse, il lui en est demandé toujours plus, et ce plus n'est jamais assez. La suspicion pèse *a priori* sur lui, et cette suspicion participe de la même logique que celle qui pèse sur les étrangers, et qui conduit à un renforcement drastique des contrôles et des expulsions d'étrangers.

Cette illégitimité ici est renforcée pour le jeune né en France d'une illégitimité là-bas, dans le pays d'origine de ses parents. Cette difficulté peut être vécue douloureusement par les parents – entre autres dans l'incompréhension qui se développe avec le mode de vie de leurs enfants, mais elle a un sens : l'émigration explique tout. Il n'en est pas de même chez leurs enfants.

20/ SAYAD A., « Les enfants illégitimes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 25 et 26, 1979.

21/ SAYAD A., « Immigration et "pensée d'État" », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 129, 1999.

**Usage**

Le texte de Sayad permet l'effet-miroir par l'identification, renvoyant à ce qui avait été évoqué lors des analyses de situations :

- le vécu des familles primo-migrantes (la génération des pères) tel qu'il a été dit dans la famille (et souvent non dit), reconstitué à partir de bribes de récits, de films... : invisibles ou plutôt invisibilisés (dans le regard de la société d'accueil comme dans la manière dont eux-mêmes se comportent, « rasant les murs », souhaitant cette invisibilité) ;
- le vécu des jeunes eux-mêmes, présents (voire hyper présents) dans l'espace public, « toujours de trop », jamais assez intégrés, et doublement « illégitimes », « ici et là-bas », et dont le comportement (dans la diversité de ses manifestations) peut être lu comme désir de reconnaissance.

Sayad nous donne en outre à voir aussi les malentendus et les incompréhensions entre les parents et les enfants, non comme phénomènes naturels mais comme produits d'une histoire et de la manière dont chacun s'accommode de l'histoire individuelle et collective, lui redonnant sens ;

- alors même que son discours est sans ambiguïté sur le rôle et les méfaits du colonialisme, il n'en tire pas un discours manichéen sur les personnes elles-mêmes et montre aussi les stratégies voire la « mauvaise foi » de ceux qui sont victimes.

Il appelle à une approche plus politique des phénomènes d'exclusion et de racisme en les analysant comme produits d'une histoire en lien avec notre histoire coloniale (ce qui recoupe certains ressentis ou analyses du groupe), en nous permettant de penser (dans une filiation bourdieusienne) la notion d'espace public comme relevant d'un ordre symbolique – et nous donnant par là un axe de travail.

Cette question de conflits de légitimité est structurante, dans sa dimension politique (le « droit de cité ») comme dans sa dimension anthropologique (qu'est-ce que l'homme ? qu'est-ce que l'autre ? quel est mon rapport à l'autre ? qu'est-ce qui fait société ? qu'est-ce qui fait Cité ?).

C'est là que la notion légitimité/illégitimité développée par Sayad plus que d'autres va faire sens dans notre travail et permettra une relecture de ce qui a été vécu par les uns et les autres et évoqué dans nos séances de travail. Cette légitimité n'a rien à voir avec la légalité de fait de la présence des individus sur un territoire, elle est d'ordre symbolique et touche les individus au plus profond de leur identité et de l'image d'eux-mêmes dans le monde.

Cela montre bien que la problématique relève autant de l'individuel que du collectif, de la société civile que du politique : comment faire pour que des individus (ou des groupes) ne se sentent pas invalidés, déniés dans leur existence individuelle et civique, et soient reconnus comme légitimes dans l'espace public ?

Sur cette question des jeunes « enfants des immigrés, sortes d'hybrides, immigrés qui n'en sont pas, qui ne partagent pas totalement les propriétés qui définissent idéalement l'immigré intégral, l'immigré accompli, conforme à la représentation qu'on s'en fait... , sortes d'agents troubles, équivoques, [qui] brouillent les frontières de l'ordre national », comment ne pas évoquer – ce qui fut fait – les écrits d'Hannah Arendt sur l'antisémitisme.

Hannah Arendt montrait les mutations et la résurgence de l'antisémitisme au XIX<sup>e</sup> siècle, quand les Juifs sortis de leur ghetto et de leur « étrangeté » s'assimilaient, et l'analysait précisément comme un fait de cette dilution dans l'espace public.

Comment expliquer le fait que certains jeunes « issus de l'immigration », nés et éduqués en France, de nationalité française, partageant avec leurs pairs et la majorité de la population les mêmes références, les mêmes goûts, le même vécu, se voient toujours reprochés leur

« non-intégration », soient toujours assignés à en faire plus que les autres pour prouver leurs compétences, leur bonne foi ?

Est-ce alors l'excès de distance, d'étrangeté entre les gens (la distance avec la norme) qui favorise le racisme ? Ou le fait que les différences s'estompent ?

Si l'on suit Arendt et Sayad, il s'agirait alors en demandant toujours plus à certaines populations, en « construisant » une « étrangeté », une négativité, de les maintenir à distance, et ainsi de faire perdurer la dichotomie sécurisante « eux/nous », qui permet de maintenir des frontières et un cadre qui permet de se définir, fût-ce illusoirement, par opposition à ce que l'on n'est pas, dans un contexte de brouillage des repères et de fragilisation des individus.

## ■ Albert Cohen, *Ô vous frères humains*<sup>22</sup>

### Présentation

Ce court récit autobiographique relate la découverte par un enfant de 10 ans, arrivé en France à l'âge de 5 ans venant de Corfou, de l'antisémitisme.

#### La sidération

Sur un marché, l'enfant regarde un bonimenteur, ébloui par sa virtuosité et sa maîtrise de la langue française, heureux « d'écouter ce séducteur, de rire avec les badauds, d'en être », heureux à l'idée d'offrir un cadeau à sa mère, d'être estimé du camelot.

« Mais alors, rencontrant mon sourire tendre de dix ans, sourire d'amour, le camelot s'arrêta de discourir..., scruta silencieusement mon visage, sourit à son tour, et j'eus peur. Son sourire venait de découvrir deux longues canines et un paquet de sang massivement afflua sous ma poitrine... Sous son regard bleu pâle et son index tendu qui me désignait, je transpirais, et de panique j'humectais mes lèvres.

Toi, tu es un youpin, hein, me dit le blond camelot... tu es un sale youpin, hein ? Je vois ça à ta gueule, tu manges pas du cochon, hein ? vu que les cochons se mangent pas entre eux, tu es avare, hein ? je vois ça à ta gueule, tu bouffes les louis d'or, hein ?... tu viens manger le pain des Français, hein ?... tu es pas chez toi ici, c'est pas ton pays ici, tu n'as rien à faire chez nous, allez, file, débarrasse voir un peu le plancher, va un peu voir à Jérusalem si j'y suis. »

Effet de sidération chez l'enfant, incrédulいたé, puis honte « je fis un regard à mon bourreau qui me déshonorait, j'essayai de fabriquer un sourire pour l'apitoyer ». En vain.

« Et je suis parti, éternelle minorité, le dos soudain courbé et avec une habitude de sourire sur la lèvre, je suis parti, à jamais banni de la famille humaine. »

Sentiment d'exclusion, sentiment de honte, de culpabilité, brutalement renvoyé par les autres aux Juifs comme collectif, avec leur image, Juif réel autant qu'imaginaire, tel que le dessine l'antisémite.

#### La honte d'être soi

« ... et j'ai rasé les murs en ma dixième année, en ce dixième anniversaire de ma naissance, rasé furtivement les murs, chien battu, chien renvoyé. Le Juif, c'est sournois, disent les antisémites.

... j'ai erré dans les rues de Marseille, ne sachant pas pourquoi ils étaient méchants, ne comprenant pas le mal que j'avais fait, que je leur avais fait. Je me suis arrêté devant un mur, mon premier mur des pleurs pour comprendre. Et mon dos soudain vieillit devant le mur, mur des pleurs, mur devenu juif, a commencé à aller d'arrière en avant et d'avant en arrière, a commencé à prendre le balancement rituel de mes pairs... »

Il marche dans les rues, sans comprendre, mais soudain conscient qu'il n'est pas comme les autres, craignant le regard d'autrui, d'être découvert : « Si je demandais à un passant, il regarderait mon visage et il saurait qui j'étais, puisque le camelot avait deviné. »

Avant de s'effondrer à l'écart, en pleurs.

### Usage

Ce texte narratif a été choisi pour sa qualité d'analyse (et sa forme littéraire qui lui donne force) et parce qu'il déplaçait la question vers d'autres victimes du racisme.

D'emblée, l'effet-miroir joue avec la diversité des sentiments vécus par l'enfant, par un enfant singulier (autre facteur d'identification), à partir de la sidération initiale, et l'évocation des suites du trauma : entre autres la peur, la honte..., la suc-

<sup>22</sup> COHEN A., *Ô vous frères humains*, Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1988.

cession et la confusion des sentiments. En quelques pages, le groupe trouve un condensé du vécu tel qu'il a été évoqué dans des analyses de situations.

Le texte montre très explicitement que c'est le regard raciste qui renvoie le sujet, que celui-ci le veuille ou non, à une « communauté », avec laquelle il va faire corps. Communauté pensée comme négative et à laquelle dans le même temps on lui reprochera de s'identifier.

L'effet déplacement de ce texte est important : le racisme est un vécu partagé, il n'est pas l'apanage d'un groupe, et le vécu du racisme montre l'universalité du ressenti – donc de l'humain.

Il a par ailleurs permis aussi de revenir rapidement sur cette « étrangeté » supposée du « Juif » (qui pour certains est d'autant plus fantasmé qu'« on n'en connaît pas »). Elle avait été évoquée plus ou moins allusivement lors de nos premières séances de travail – et toujours par comparaison (« le Juif plus présent dans les médias »,...). Ici, le Juif se révèle le semblable, le « frère humain ».

### **Exemples de situations relues à partir des grilles d'analyse**

Les études de cas qui suivent ont été élaborées et rédigées<sup>23</sup> par des participants au groupe de recherche-action à la lumière des échanges et des apports théoriques (N. Elias, E. Goffman, A. Sayad).

#### **Étude d'une situation : identité réelle, identité virtuelle, le poids du stigmat**

Un groupe de jeunes dans le cadre du forum initiative jeunes participe à une action d'implication sociale en lien avec le secours populaire. Il s'agit d'une opération de communication sur la place du Martroi un samedi après-midi au cœur du centre-ville d'Orléans. Le but est de collecter des fonds auprès des passants pour les enfants qui ne partent pas en vacances. Dans ce cadre, des préadolescents proposent aux passants une participation financière contre un lot pour cette aide. Une dame passe devant eux, les jeunes préadolescentes lui disent « bonjour » et avant même de lui expliquer leur action, elle leur dit : « Vous êtes des étrangers, allez vous faire voir. » Une jeune fille en particulier expliquera plus tard le sentiment d'humiliation et la blessure qu'elle a eue lors de cet échange, vécu comme une profonde injustice.

#### **Quelques premières pistes de réflexion à partir de la dynamique de recherche-action**

- Illégitimité de leur identité française « vous êtes des étrangers... », tous les jeunes présents sont de nationalité française.
- Le poids du stigmat et des représentations bloque toute possibilité d'échange. Leur couleur de peau est associée à un statut « d'étranger ». Ils sont l'objet d'un rejet massif « Allez vous faire voir ». Alors qu'ils étaient dans une logique d'ouverture et une tentative pour s'aventurer vers l'autre, l'inconnu « identité réelle », ils sont enfermés dans une identité virtuelle : celle d'un étranger, qui dérange, n'a pas sa place.

#### **Effets de cette situation dans la construction identitaire des jeunes**

- Renforcement des mécanismes de défense : la peur d'être confronté à de nouveaux risques d'humiliations amène le repli sur soi, le connu, le sécurisant. La peur de se « risquer », d'aller de l'avant.
- Intériorisation de son illégitimité et mise à distance, considérer que « les Français sont racistes », c'est d'une certaine façon intérioriser le fait qu'ils sont donc illégitimes (fragilisation du sentiment d'appartenance).

### Étude d'une situation : illégitimité face à l'accès à la propriété

Un pavillon mitoyen est en vente dans le quartier de la Petite Espère à Saint-Jean-de-la-Ruelle. C'est un quartier résidentiel au sud de la ville, séparé de la ZUS par une rue.

Les vendeurs ont des rapports de voisinage cordiaux.

Un froid dans les relations avec leurs proches voisins s'installe pourtant dès que des acheteurs potentiels de couleur (un couple mixte) ou d'origine nord-africaine visitent la maison.

C'est un jeune ménage d'origine marocaine qui signe le compromis. Les voisins manifestent leur hostilité aux vendeurs, les accusant de dévaloriser leur propre bien et annonçant qu'ils allaient devoir vendre également pour partir.

La personne qui vend sa maison s'interroge sur l'opportunité d'avertir les acheteurs. Après réflexion en équipe, nous nous accordons sur le fait de taire cette hostilité pour donner une meilleure chance au jeune couple de s'adapter dans ce quartier.

Pourtant, lors de la vente, ces derniers questionnent les vendeurs sur les « rumeurs dans le voisinage ». Il apparaît que l'agent immobilier qui a conclu la vente les a informés d'un certain mécontentement des habitants du quartier, inquiets de leur arrivée.

Ces faits ont bouleversé les vendeurs qui ne s'imaginaient pas une telle réaction de leurs voisins, mais aussi une de nos collègues, elle-même d'origine marocaine, qui envisage d'acquérir une maison.

#### Quelques premières pistes de réflexion à partir de la dynamique de recherche-action

– Le racisme s'ancre sur une légitimité des voisins à occuper ce territoire de la commune, légitimité qui se fonde sur leur ancienneté. Les voisins justifient leur position sur un plan économique, par une dévalorisation de leur pavillon du seul fait de l'origine apparente des occupants mitoyens. (Le vendeur est lui-même d'origine espagnole et cela n'a jamais posé de problème.)

– Les acheteurs, mais aussi la collègue qui s'identifie au couple, sont choqués par cette démonstration flagrante de racisme.

– Les acheteurs sont fragilisés dans leur démarche d'accès à la propriété. Quels seront leurs sentiments en s'installant dans un environnement à l'hostilité affichée ? Victimes, ils seront très certainement dans le schéma « eux-nous » qui alors pourra se lire aussi bien du point de vue des voisins comme de celui des acheteurs.

### Étude d'une situation : identités multiples et légitimité professionnelle, le poids du stigmat

Des animateurs dans leur cadre professionnel accompagnent les jeunes dans leurs démarches d'accès à l'emploi. Dans ce cadre des permanences dans la proximité se sont mises en place pour faciliter les interactions et interrelations entre les jeunes et la mission locale.

Il s'agissait pour les animateurs de créer une situation de rencontre et de partage pour faciliter dans un second temps l'aller vers.

Les permanences après une période de test s'avèrent une réussite dans les relations jeunes, conseillers, animateurs... Puis après le départ de la conseillère qui les assurait et l'arrivée d'un nouvel intervenant, elles deviennent l'objet de tensions.

Ces situations de tensions se sont révélées notamment suite à des échanges entre le conseiller et les jeunes sur le sentiment exprimé par certains des jeunes « lorsque tu n'as pas la face qu'il faut, cela ne passe pas ». Un animateur, qui voulait revenir avec lui sur cette conversation, reçoit les propos suivants : « il faut arrêter votre victimisation, il y a du travail, c'est juste une question d'en vie et de motivation. »

#### Quelques premières pistes de réflexion à partir de la dynamique de recherche-action

– Illégitimité professionnelle de l'intervention « il faut arrêter votre victimisation », le stigmat du grand frère plane et freine toute légitimité par rapport à l'intervention.

– L'humiliation subie induit un repli, « se taire pour ne pas exploser », « exploser, l'humiliation étant si forte ».

#### Effets de cette situation dans la construction identitaire des professionnels

– Renforcement des mécanismes de défense : la peur d'être confronté à de nouveaux risques d'humiliations amène le repli sur soi, le connu, le sécurisant. La peur de se « risquer », d'aller de l'avant « s'il te plaît ne nous impose plus ces réunions ».

– Démarche de contournement du travail partenarial, considérer que « l'autre est borné », incompetent... », rechercher des alliances nouvelles... par difficulté d'accéder à une compréhension puis une formalisation des mécanismes qui sont en jeu « alliances nouvelles, rapports informels... »

– Difficulté d'accéder à la complexité eux-nous.

## Les acquis d'une démarche : apports et limites

### ■ Précautions préalables

Ce recours aux textes dans la recherche-action pour être utilisé de manière plus approfondie et systématique (ce qui dans certaines situations est possible voire souhaitable et permet d'approfondir le travail d'investigation) appellerait une certaine homogénéité du groupe (rapport au théorique, cursus scolaire ou universitaire commun, familiarité avec ce type de travail dans un contexte professionnel).

Dans un groupe hétérogène – ce qui était le cas à Saint-Jean-de-la-Ruelle –, il risquerait, outre les réflexes de défense qu'il suscite, de casser la dynamique du groupe en introduisant un certain type de hiérarchie, d'être contre-productif eu égard à la démarche et à l'objet de la recherche-action, et impose donc d'être manié avec précaution.

Néanmoins, d'une certaine manière, cette situation a été productive en évitant un travail plus « académique », parce qu'il s'est inscrit dans une tension permanente entre concepts et méthodologie scientifique d'une part, affects, vécu, expérience d'autre part. On peut faire l'hypothèse que dans ce contexte, c'est cette tension qui a permis l'entrée dans la pensée.

### ■ La confrontation au théorique et ses effets

Le premier effet cherché (et observé) du recours à des textes « théoriques » est celui que nous avons appelé « l'effet-miroir ». C'est même un préalable et la condition de leur efficacité. Le texte, même résistant de par sa difficulté, fait écho à la réalité d'un vécu, à des intuitions et par là même requiert l'attention.

Il permet de sortir de l'isolement, de la solitude, c'est une expérience partagée, universellement partagée, qui fait « entrer dans la culture<sup>24</sup> », une culture qui dépasse les expériences personnelles, et qui inscrit chacun dans une histoire commune et dans la communauté des humains, dans l'universel.

Il participe en outre d'une valorisation de soi par le contact avec des textes, des auteurs qui seraient restés inconnus de la plupart par ailleurs, et qui mettent en contact avec la « haute culture » – une culture assez souvent dénigrée verbalement mais qui garde quelque chose de sa charge symbolique. Et d'une certaine manière l'« aura » des textes ou des auteurs rejaillit symboliquement sur celui qui s'y frotte.

On pourrait faire un parallèle avec le phénomène décrit par Nathalie Kakpo<sup>25</sup> dans son ouvrage *L'islam, un recours pour les jeunes* : dans une petite ville française frontalière de la Suisse, des jeunes hommes, en situation précaire, ayant souvent connu l'échec scolaire, stigmatisés de par leur origine, renouent avec l'islam, vont assister en Suisse aux conférences des deux frères Ramadan qui y séjournent et qui sont très fréquentées. C'est l'occasion pour ceux qui n'ont connu que des échecs de se remettre à lire, de rencontrer des penseurs, de retrouver ainsi l'estime de soi, d'opérer une « requalification symbolique ».

De surcroît, des auteurs que rien ne relie *a priori* à l'expérience du racisme et d'autres auteurs dont le patronyme renvoie à une immigration plus ou moins ancienne, à cette expérience du stigmatisé, issus de populations que le stéréotype voudrait voir cantonner à des rôles socialement mineurs sont abordés indifféremment, comme des autorités. Il n'est pas dit – intuition qu'il faudrait

24/ BRUNER J., *L'éducation, l'entrée dans la culture*, Retz, Paris, 1966.

25/ KAKPO N., *L'islam, un recours pour les jeunes*, Les Presses de Sciences Po, Paris, 2007.

vérifier – que cela n'ait pas une fonction symbolique forte : le racisme n'est pas le problème des seules victimes du racisme ; et un « immigré » peut devenir directeur d'études à l'école des Hautes Études en sciences sociales (EHESS)...

Ces écrits (théoriques ou autres) mettent la question du racisme sur la place publique, en font une question légitime, qui peut être dite, réfléchie, travaillée. Ils la font sortir du tabou, de la honte ou de la culpabilité (mais aussi de la colère, du sentiment d'incompréhension de la victime). Ils participent d'une reconnaissance de l'existence d'un phénomène souvent dénié et du préjudice subi, et contribuent consécutivement au travail de (re)légitimation de soi.

Ces textes permettent de surcroît de mieux comprendre, mais aussi de voir ses intuitions ou ébauches d'analyses confirmées.

Le phénomène sidérant, *a priori* absurde et incompréhensible pour la victime, de l'agression (ou seulement du regard) raciste, cesse de l'être, ses mécanismes se dévoilent, les processus sont mis au jour. À partir de là, on peut sortir de la honte, de la culpabilité parfois, et trouver des ressorts pour affronter certaines situations, voire en faire un objet de lutte. Il y a l'opportunité d'une sortie de la fatalité.

Le même processus pourrait jouer du côté du porteur de stéréotype – que nous sommes tous –, et lui permettre la compréhension de certains mouvements spontanés de rejet, et ainsi de les prévenir, de les contrôler ou de les travailler.

On n'est plus dans le vague, l'incompréhensible, mais dans l'ordre du dicible, du pensable (même si le racisme semble résister à toute analyse, surtout à toute analyse simpliste).

Les mots et plus encore l'analyse permettent la mise à distance du vécu, du ressenti, de l'expérience, des affects et peut permettre l'entrée dans la complexité. Ils favorisent le décentrement, la mise à distance, l'objectivation. Par le passage du vécu au dicible (premier temps), du dicible au théorique – ou à l'abstraction – (second temps). Ceci bien sûr n'est pas propre à l'approche par la théorie, on la retrouve dans des analyses de situations, mais la théorie permet la formalisation – donc d'aller plus loin dans la mise à distance.

Dans ce contexte, le pluralisme des approches est une richesse, il permet, *via* le débat, de développer le questionnement, le doute, et de sortir des « allant-de-soi », des fausses évidences... Même si dans le même temps, les convergences rassurent, permettent de construire un discours qui a une assise commune.

En outre, le recours aux textes, dans la diversité de leur approche, leurs écarts, comme leurs complémentarités ou leurs convergences permet aussi de sortir des explications monocausales, mais aussi d'éviter de tout décrypter à l'aune du racisme, d'un psychologisme ou d'une lecture politique manichéenne.

On pourrait légitimement interroger à ce propos le choix des textes et la subjectivité ou les partis pris théoriques/disciplinaires du tiers accompagnateur, et se demander s'ils n'infléchissent pas la démarche du groupe de recherche-action. Argument qui semble de peu de poids : à la fois parce que ces textes sont des (voire « les ») références, parce qu'ils viennent de courants différents en sciences sociales. Et d'autres textes sur le sujet aboutiraient à des conclusions proches, par exemple en ce qui concerne le processus, les interactions...

*In fine*, le passage par une parole collective (ce peut être celle du groupe, comme celle de la confrontation aux textes) apparaît comme un moyen de sortir du stéréotype, des affects, des « paroles gelées », mais aussi par l'appropriation progressive du langage de l'analyse de s'engager dans un processus de subjectivation, condition de l'émancipation.

## La résistance à la pensée, à la théorie

Néanmoins, cette modalité de travail qui consiste à mobiliser des textes théoriques dans la conduite de la recherche-action peut se heurter à certaines résistances dans sa mise en œuvre. Ce fut parfois le cas à Saint-Jean-de-la-Ruelle.

Les justifications en sont diverses :

- la théorie ce n'est pas le vécu ;
- la théorie ce sont des mots, elle s'oppose donc à l'action ;
- la théorie renvoie au scolaire, à l'universitaire ;
- les mots, les théories renvoient aux beaux parleurs, aux « hauts parleurs » (autrement dit au pouvoir)...

En fait le travail théorique, les apprentissages sont vecteurs de déstabilisation, d'insécurité cognitive, et par-là même peuvent devenir inacceptables pour des individus déjà fragilisés, ou en « insécurité sociale ». Une littérature importante existe à ce sujet<sup>26</sup>. Piaget parlait déjà des résistances de l'« inconscient cognitif ». Plus récemment les travaux de Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (ESCOL) à Paris VIII, de Serge Boimare... montrent comment ces difficultés poussent certains jeunes à se focaliser sur la relation, les affects plus que sur les contenus, plus sur ce qui rassure et est connu que sur ce qui peut déstabiliser et oblige à sortir de soi. Certes, ces travaux portent sur le champ scolaire, mais la remarque est extensible à tout processus d'apprentissage, de formation mais aussi de pensée, quel que soit l'âge de la personne concernée. Il nous est apparu en outre – mais maints travaux sur le sujet le corroborent – que dans les quartiers populaires, cette fragilité persiste plus longtemps chez les jeunes adultes<sup>27</sup>. Ce qui doit conduire, dans les différentes situations de travail, à une grande vigilance du tiers accompagnateur pour éviter la focalisation sur la relation voire les phénomènes de transfert, qui se feraient au détriment de la démarche collective d'émancipation.

Le préjugé (dans le cas du raciste comme de la victime du racisme, ou du phénomène de victimisation) sécurise. Il rassure : le monde devient binaire comme dans le conte de fées, dans une certaine presse populaire... Voir à ce sujet le lien fait dans le dernier ouvrage de Gérard Noiriel, *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle)* entre le développement de la presse populaire et celui des idéologies politiques et racistes. Les « camps » sont bien distincts, tout a une explication, ce qui arrive a un sens, et... chacun est exempté de sa responsabilité. Un levier pour en sortir : que cette démarche d'entrée dans le savoir fasse sens !

Ces résistances touchent parfois aussi l'apport de savoirs qui deviennent inacceptables : par exemple que le racisme n'est pas le fait exclusif d'une classe sociale, d'une nation, d'une « origine », mais un potentiel largement partagé qui ne demande qu'à s'actualiser, qu'il peut s'actualiser aussi chez ceux qui en sont victimes... perturbe nos *a priori*, et heurte de front les identités victimaires. Autrement dit, des identités qui se construisent sur la seule souffrance, le seul stigmate, les siens et ceux d'un groupe d'appartenance réel ou fantasmé.

De même nous avons pu observer cette résistance dans nos échanges quand la question du langage était évoquée. Travailler sur (et avec) le théorique, c'est travailler les mots, les modalités d'énonciation, sortir de la naturalisation du langage, donc aussi du sens commun. Ainsi montrer que les associations langagières libres ne sont pas « libres », que nos mots ou expressions portent une histoire qui nous échappe : par exemple que traiter de « Juif » ou de « franc-maçon » quelqu'un a du sens – même si nous ne pensions pas lui donner –, que ce n'est pas là propos d'intellectuels « coupants les cheveux en quatre » – situation rencontrée sur notre terrain... Cette illusion de la spontanéité et de la transparence d'un langage, qui se donnerait

<sup>26/</sup> Voir entre autres ENRIQUEZ E., HAROCHE C., SPURK J. (dir.), *Désir de penser, peur de penser*, Parangon/As, Lyon, 2006.

<sup>27/</sup> BORDET J., *Les « jeunes de la cité »*, Presses universitaires de France, Paris, 1998.

dans l'immédiateté, hors toute histoire, est un obstacle au travail de la pensée, qui est aussi travail par et sur le langage. Ce dépassement est une condition pour entrer dans l'élaboration théorique – non ici pour elle-même mais tournée vers l'action.

Remarquons que le contexte actuel de disqualification de l'intellectuel (et du travail intellectuel) à tous les niveaux – et au plus haut –, qui correspond aussi incontestablement à une mutation anthropologique<sup>28</sup>, renforce cette tendance à trouver le monde tel qu'il est « naturel », « normal », acceptable, et à disqualifier toute entreprise de compréhension de la complexité. En ce sens, le travail de la pensée consiste à réintroduire de l'historicité, à sortir de toute naturalisation et essentialisation (et on retrouve ici les enjeux de la mise au travail du racisme et de l'ethnisation<sup>29</sup>), à travailler la catégorisation<sup>30</sup>, à « rendre la réalité inacceptable<sup>31</sup> ».

Au-delà de la problématique de notre recherche-action, cette question du langage nous paraît un axe fondamental à travailler tant dans la sphère politico-médiatique que dans la formation aux métiers de l'éducation. Les usages du langage doivent être réinterrogés en permanence dans le discours des jeunes... et des moins jeunes (cf. les catégories de perception du réel produit par certains discours médiatiques ou politiques en rapport avec notre sujet), et en particulier des professionnels de l'éducation et de l'animation. On sait que c'est un point largement absent des cursus de formation. C'est en même temps un enjeu majeur de professionnalité... et de citoyenneté.

## La théorie comme vecteur d'émancipation ?

Pour que le recours à la théorie fasse sens et trouve son efficace, il importe donc à la fois qu'il ait prise sur une expérience et qu'il soit articulé à un travail de déconstruction des savoirs antérieurs et des stéréotypes, ce qui ne peut que passer par l'analyse collective de situations, de travail y compris sous des formes plus ludiques (quoique rigoureuses) sur les stéréotypes.

Le passage par l'image peut être un catalyseur, car elle permet de « faire langage » (cf. « Créer par le film un espace transitionnel », pp. 57-71).

Dans le cadre de la recherche-action, même quand elle use des références théoriques explicites – on peut penser que dans toutes les modalités de travail, elles sont présentes mais le plus souvent dans l'implicite –, ce n'est pas la théorie qui crée le « déclic » : elle est un catalyseur, qui permet d'appuyer, d'enrichir, d'interroger, non dans l'instant d'une seule séance, l'écho d'une seule parole, la citation fugace, mais dans la trace, le permanent, l'appropriable..., le singulièrement appropriable.

Il serait dans le même temps erroné de penser qu'il y a un moment où l'on basculerait hors du préjugé. Il s'agit d'un combat permanent, d'autant que nous vivons de plus en plus dans un univers en mutation permanente, qui peut expliquer aussi pour certains publics fragilisés

les postures de repli, de xénophobie, de racisme<sup>32</sup>, dans « la société du risque », où nous sommes individuellement et collectivement contraints de gérer l'incertitude. Ce phénomène fragilisant constituant le nouveau socle anthropologique sur lequel nous nous construisons risque même de conduire à une montée des enfermements multiples.

Ce type de travail amène le tiers animateur dans la recherche-action à travailler sur une corde raide entre déni du théorique et de l'analyse au profit du vécu, et intellectualisation désincarnée qui occulterait la part du sensible. Il nous semble que dans ce « travail avec la théorie », il y a une piste pour les acteurs de l'éducation populaire, de l'action éducative et du travail social.

28/ GAUCHET M., « Des savoirs privés de sens ? », in BLAIS M.-C., GAUCHET M., OTTAVI D., *Conditions de l'éducation*, Stock, Paris, 2008.

29/ POUTIGNAT P., STREFF-FENART J., *Théorie de l'ethnité*, Presses universitaires de France, Paris, 1999.

30/ SAYAD A., « Identités : nomination/ catégorisation », in BIER B. et ROUDET B., *Citoyenneté/Identités*, Documents de l'INJEP, H.-S. n° 4, 1997.

31/ BOLTANSKI L., *Rendre la réalité inacceptable*, Éditions Démopolis, Paris, 2008.

32/ WIEVIORKA M., *La France raciste*, Le Seuil, Paris, 1992.

## Éléments de bibliographie

### Essais

ELIAS N.,  
**Logiques de l'exclusion**,  
Fayard, coll. « Agora Pocket », Paris, 2001.

GOFFMAN E.,  
**Stigmates. Les usages sociaux du handicap**,  
Éditions de Minuit, Paris, 1975.

GUILLAUMIN C.,  
**L'idéologie raciste. Genèse et langage actuel**,  
Gallimard, coll. « Folio Essais », Paris, 2002.

NOIRIEL G.,  
**Immigration, antisémitisme et racisme en France (xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècle).**  
**Discours publics et humiliations privées**,  
Fayard, Paris, 2007.

SAYAD A.,  
« Immigration et "pensée d'État" »,  
**Actes de la recherche en sciences sociales**, n° 129, 1999.

SAYAD A.,  
« Les enfants illégitimes »,  
**Actes de la recherche en sciences sociales**, nos 25 et 26, 1979.

WIEVIORKA M.,  
**La France raciste**,  
Le Seuil, Paris, 1992.

WIEVIORKA M.,  
**La tentation antisémite. Haine des juifs dans la France d'aujourd'hui**,  
Robert Laffont, Paris, 2005.

### Récits

COHEN A.,  
**Ô vous, frères humains**,  
Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1988.

GRIFFIN J.-H.,  
**Dans la peau d'un noir**,  
Gallimard, Paris, 1962.



# Créer par le film un espace transitionnel

Bernard Bier, Élisabeth Médina

PRATIQUES/ANALYSES

## Une pédagogie du sensible

Le racisme prend appui sur des potentialités présentes dans chaque individu ou groupe, lesquelles peuvent s'actualiser lorsque les circonstances sont favorables, et dans des contextes spécifiques. L'action éducative se révèle donc une des formes d'action – non la seule ! – pour prévenir ou faire évoluer les représentations stigmatisantes qui l'alimentent.

Mais quelle pédagogie mettre en place ?

Un certain nombre de propositions sont faites à ce sujet. Chacune d'elle a ses présupposés, ses atouts, mais aussi souvent ses limites. On pourrait en esquisser une typologie<sup>33</sup> :

- 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. Elle s'appuie sur le rappel de la *doxa* républicaine. Dans cette logique en quelque sorte, mettre en place une éducation contre le racisme pourrait avoir un effet performatif, en créant ce que l'on prétend dénoncer. D'où d'une certaine manière une euphémisation ou une occultation du phénomène et une pédagogie – quand pédagogie il y a – qui ne cible pas le processus lui-même, mais se veut essentiellement une pédagogie du politique.
- l'approche rationaliste ou intellectuelle (proche de la précédente) : elle se fonde sur le primat de la connaissance (l'histoire est fortement mobilisée, la génétique aussi) et de la raison pour donner à voir le caractère inacceptable car erroné et meurtrier du racisme. Occultant la dimension des affects, elle ne peut guère les mettre au travail. Renvoyant à la méconnaissance, à la « déraison », à l'« obscurantisme » de l'autre, elle risque fort d'occulter ce qui en chacun de nous peut conduire à la représentation stéréotypée, à la stigmatisation de l'autre.
- l'approche morale (ou moralisante) : elle se fonde sur l'histoire des racismes et sur leurs effets et les pose comme radicalement condamnables, incarnation du Mal, et portés par quelques groupes ou individus. Mais cette approche binaire empêche d'entrer dans une analyse contextualisée, en termes de complexité et de processus. Faisant de la culpabilisation un de ses moteurs, elle peut aussi conduire à une euphémisation de l'expression du racisme.
- l'approche psychologique (ou psychologisante) : au rebours des précédentes, elle s'appuie sur la mise à jour de processus infra ou interpsychiques et permet d'éviter l'extériorité dans 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 socio-historiques, inscrites dans des rapports de domination, et fruit d'interactions.
- 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 présupposés souvent contestables et pouvait être porteuse de dérives essentialistes.

Ce que nous proposons dans les pages qui suivent est une pédagogie du sensible, qui nous semble pouvoir éviter les écueils mentionnés *supra* et

33/ Empruntée pour partie à Jean-Paul Tauvel  
« L'anti-racisme à l'école : sortir des  
incantations rituelles », *Migrants  
Formation*, n° 109, juin 1997.

être porteuse d'une certaine efficacité. Cette pédagogie a été expérimentée dans le cadre de la recherche-action menée à Saint-Jean-de-la-Ruelle à partir du support-film.

## **Du projet de film à l'expérimentation à Saint-Jean-de-la-Ruelle**

La recherche-action s'y est focalisée, d'une part sur la question de la sortie de la victimisation, et d'autre part, plus largement, sur celle de la sensibilisation à la question du racisme des différents acteurs locaux – la victimisation étant une des réactions possibles<sup>34</sup> aux phénomènes de racisme que subissent un certain nombre de jeunes (et leurs familles).

Le support à l'expérimentation pédagogique a été le film *Parcours et trajectoires : nos vies en question*, réalisé par un collectif de jeunes, Rachid Afkir, Oulimatou Coly, Amine Hassani, Thillo Sall, Roulem Seghir, accompagnés par Halim Souidi, animateur responsable de l'espace accueil des Salmoneries et du développement animation jeunes plus de 16 ans. Plusieurs d'entre eux étaient engagés par ailleurs dans le processus de la recherche-action « Jeunes, racisme et construction identitaire ». Ils se sont appuyés pour la réalisation sur des étudiants en cinéma. Ce projet a été soutenu par la Ville dans le cadre d'une démarche d'appui à l'initiative des jeunes.

Ce film – dont l'origine, la responsabilité et la richesse n'incombent qu'à ses auteurs – n'aurait pu voir le jour sans la recherche-action. Il s'est alimenté de la réflexion menée dans ce cadre, dont il garde des traces à la fois dans le propos du film (comment sortir de la victimisation), la nature des questionnements et jusqu'à l'usage récurrent de certains termes dans les entretiens qui constituent la matière du film.

Il a constitué en soi une expérimentation pour mettre au travail le processus de victimisation et à ce titre s'est inscrit dans la dynamique collective.

Il a enfin été approprié par l'ensemble des membres de la recherche-action comme support à l'expérimentation pédagogique.

Ce film de témoignage ne saurait constituer un outil pédagogique en soi, mais il peut en être un support. D'où la nécessité de réfléchir à la manière de le présenter. Cette réflexion a constitué la troisième étape du travail de la recherche-action, après les phases de problématisation, puis d'analyse des processus à l'œuvre dans le racisme – plus précisément en lien avec la problématique stéoruellane<sup>35</sup>.

## ■ L'émergence du projet

### **Un projet étroitement lié à des enjeux multiples**

Depuis trois ans, la question de la construction identitaire, des phénomènes de rejet et ses effets est devenue une préoccupation centrale du travail mené sur notre territoire d'intervention.

Cette préoccupation a été largement « alimentée » par le croisement d'histoires de vies multiples (jeunes de quartiers, adultes professionnels, responsables au sein de la ville), histoire personnelle des jeunes du groupe enfants issus de l'immigration né en France et ayant grandi dans un quartier populaire recensé depuis les années 1980 comme quartier « prioritaire ».

L'idée a germé de rendre perceptible, à partir de leurs propres histoires, comment ils avaient vécu des situations de rejets, réussi plus ou moins à les dépasser, et parfois subies.

Leur projet, ou leur idée, était de témoigner en partant de leur vécu, ou celui de jeunes comme eux, pour une prise de conscience collective...

<sup>34/</sup> GOFFMAN E., op. cit.

<sup>35/</sup> De Saint-Jean-de-la-Ruelle.

**La vidéo comme support**

Face à la diversité des participants, il est apparu (et nous étions plusieurs à l'exprimer), qu'il était important de trouver des supports qui permettraient de mettre en action notre réflexion sur le plan local, et de contribuer à terme à produire du changement. Très vite, le support vidéo a été évoqué par plusieurs d'entre nous qui avions eu une expérience de réalisation d'un court métrage retraçant les trois ans du dispositif Forum Initiative Jeunes.

**Comment, à partir d'une idée, un groupe se fédère**

Avec un groupe de jeunes filles et garçons des deux quartiers sensibles de la ville qui participent à la recherche-action, nous avons réfléchi à la construction de ce projet.

Plusieurs temps de travail ont été nécessaires pour clarifier le sens de la construction identitaire, identifier les freins et les leviers possibles, liés à ces problématiques, le souci de pouvoir tout dire, la recherche de ressources (réseaux, accompagnement...).

Les quatre jeunes impliqués dans la recherche-action étaient partants pour engager ce travail et ont su en convaincre d'autres qui ont rejoint le projet. Après plusieurs échanges, nous avons décidé d'étudier les effets des phénomènes de rejet sur la question de la construction identitaire de chacun. Le groupe a pris appui sur tout un réseau ressource qui se reconnaissait dans ou adhérait à cette démarche :

– En premier lieu, le collectif 40 lynx, des jeunes cinéastes, qui eux aussi en pleine construction identitaire et professionnelle, ne se sont pas impliqués en tant que prestataires mais comme coauteurs du projet et n'ont pas seulement amené un apport technique mais ont été source de nombreux échanges, de débats contradictoires sur les différentes thématiques abordées sur le documentaire. En concertation avec le groupe le montage s'est construit en partie en prenant appui sur le fait que le collectif 40 lynx était plus distancié par rapport à l'objet que les membres du groupe porteur du projet qui eux étaient totalement immergés dans cette réalité.

– L'association Némésis, association qui rassemble un certain nombre d'acteurs sociaux (psy, éducateurs spécialisés, assistantes sociales, etc.). Cette collaboration présentait un double intérêt pour Némésis : c'était l'occasion d'être en relation avec des jeunes et de mettre à disposition ses savoirs et expériences. C'était aussi l'occasion de mettre en place une soirée dans le cadre du forum.

Enfin pour le groupe, il s'agit d'observer pour tenter de comprendre à partir de leur cadre de vie qui comporte un certain nombre de caractéristiques liées à l'accès à l'emploi, le logement, l'école, les loisirs, comment les phénomènes de rejet peuvent être selon les individus des freins ou des leviers dans leur construction identitaire et de ce fait agir sur celle-ci.

Halim Souidi/Élisabeth Médina

**■ Les étapes de l'expérimentation**

Neuf séances de projection ont eu lieu entre décembre 2007 et juillet 2008, au cours desquelles un protocole pédagogique a pu être élaboré : séances publiques à Saint-Jean-de-la-Ruelle (dans la salle du conseil municipal, en présence du maire, d'élus, d'institutionnels, de professionnels et d'habitants de la ville) ; dans des équipements de quartier (devant des jeunes et/ou des habitants) ; dans une manifestation publique à Orléans ; lors d'une des journées d'étude qui a accompagné la recherche-action ; dans une école d'élèves assistants sociaux...

La démarche se voulait expérimentale, c'est-à-dire qu'elle devait, en s'appuyant sur une expérience inédite, à partir d'une méthodologie rigoureuse (observation – hypothèse – expérience – résultats – interprétation) permettre de construire un modèle (en l'occurrence une méthodologie) pédagogique. Conformément à cette définition, la méthode de travail a été faite d'essais, de tâtonnements, enrichis par l'analyse. Le travail s'est déroulé ainsi :

- au début, projection du film puis analyse des réactions et première élaboration d'une démarche ;
- ensuite préparation de la séance suivante, projection, analyse, amélioration de la démarche ;
- et ainsi de suite.

Dans les faits, toutes les séances n'ont pas pu laisser place à cette méthodologie systématique, mais toutes ont été suivies d'un travail de *debriefing* alimentant la réflexion collective.

L'action pédagogique visait plusieurs publics :

- les jeunes, auteurs du film eux-mêmes (la conception et la réalisation du film s'étant révélées aussi pour eux occasion de poursuivre le travail engagé) ;
- l'ensemble des membres du groupe de recherche-action (qui enrichissaient leur réflexion et mettaient en place progressivement la démarche pédagogique, objet final du travail collectif) ;
- les acteurs du territoire dans leur diversité (institutions, professionnels, associatifs, citoyens) ;
- et au-delà tous ceux qui pourraient être en contact avec le film.

Ce travail a débouché sur l'élaboration d'une maquette pédagogique. Il s'agissait de construire un outil d'accompagnement du film : non pas un outil tout fait, un prototype, et d'un usage stéréotypé (les fameuses « boîtes à outils », avec des solutions prépensées), mais plutôt un « kit méthodologique », une grille de questionnement relative aux situations, contenus ou pratiques pédagogiques, pouvant être utilisée dans des contextes pédagogiques diversifiés, conçue comme accompagnement de processus en situation.

Cet outil doit pouvoir *in fine* être déconnecté du support film de notre expérimentation, et pouvoir s'appuyer sur d'autres supports sensibles et viser d'autres publics que les publics des « quartiers » ou les professionnels qui travaillent avec eux.

## Un protocole pédagogique

La méthode proposée ci-dessous s'adresse à un double public :

- d'abord ceux qui peuvent être victimes du racisme, frappés de sidération, enfermés dans un « pâtir individuel », et dont on souhaite qu'ils sortent de la souffrance, voire de la victimisation, par le développement d'une analyse des processus à l'œuvre leur permettant une distanciation nécessaire et une réappropriation d'eux-mêmes, préalables à l'entrée dans un « agir collectif » ;
- ensuite ceux qui peuvent être auteurs de propos ou d'actes de racisme.

L'un et l'autre. D'une part parce que le racisme se crée en situation et que son intelligibilité passe par la compréhension des interactions. D'autre part parce que les positions ne sont pas figées, et que la victime peut se retrouver à son tour vecteur et auteur de représentations, de propos ou d'actes à caractère raciste. Cette réversibilité du phénomène a pu être observée en maints lieux ou situations (entre autres sur notre terrain de recherche-action), elle invalide toute approche manichéenne et appelle consécutivement une réflexion sur les processus. De plus, la manifestation individuelle du racisme est toujours aussi le produit d'une certaine difficulté à être, d'une souffrance<sup>36</sup>, qu'on ne saurait occulter – et qu'il faut aussi entendre pour la mettre au travail<sup>37</sup>.

Les lignes qui suivent visent à identifier certains paramètres incontournables dans une démarche d'accompagnement d'un support sensible, en termes de questionnement ou de posture dans le travail du racisme.

Cet outil n'est pas un « prêt à penser » et « à agir ». Il importe aux professionnels de s'en servir, de l'adapter et de lui donner sens, dans le cadre de leur intervention, et en fonction des situations, des publics et des projets de leurs institutions.

36/ Voir à ce sujet, les travaux, d'un point de vue non psychologisant, de Michel Wieviorka sur le racisme et l'antisémitisme.

37/ Symptomatique, nous semble-t-il, de cette incompréhension des phénomènes générant le racisme et du primat de la forme moralisante : le fait que soit inconnu en France un travail comme celui mené en Allemagne par des éducateurs en direction des skinheads.

### ■ S'appuyer sur un support sensible

Le racisme prenant racine et se développant *via* les affects, il importe dans le développement de notre démarche de nous appuyer sur un support sensible : acte de témoignage ou production artistique. Cette dernière met en jeu un triple imaginaire : imaginaire narratif (la « mise en intrigue »), imaginaire

formel (le choix d'un support ou d'un genre par exemple) et imaginaire « élémentaire<sup>38</sup> » (le jeu des images, métaphores). Si les témoignages n'empruntent pas nécessairement une forme (se voulant) artistique, ils font néanmoins appel aux mêmes éléments : « mise en récit<sup>39</sup> », usage d'un support, jeu des associations et inscription dans un décor.

Ces éléments peuvent trouver immédiatement écho dans la sensibilité même de celui qui les reçoit, y fait sens. Mais ils peuvent aussi générer certains « effets pervers » d'ailleurs très différents voire opposés :

- soit identification affective et renforcement d'une approche victimaire ;
- soit au contraire rejet tout aussi affectif (« Il n'y en a que pour eux », les « bons jeunes » et les autres...), aux antipodes donc du projet initial de participer à une conscientisation de tous, à l'élaboration d'outils de compréhension et d'action contre les formes de racisme et de stigmatisation, et à une dynamique de construction de lien social.

Autrement dit, ils « touchent », mais ne permettent pas en soi la prise de distance, voire peuvent l'empêcher, parce que s'appuyant précisément sur des affects.

Quelques constats à propos de la projection du film :

Certaines réactions de jeunes dans le film, leurs modes même d'élocution, peuvent paraître « violents » à des spectateurs « extérieurs », parce qu'ils n'y perçoivent pas ce qui relève de codes langagiers juvéniles propres à nombre de jeunes de milieu populaire, et générer un blocage du spectateur.

Certains propos peuvent apparaître comme des mises en accusation des professionnels et donc ne pas permettre ensuite un travail collectif et constructif de réflexion.

Le préalable à toute utilisation d'un témoignage ou d'une œuvre est donc de bien analyser en amont la manière dont il fonctionne, ce qu'il dit ou peut dire, et aussi comment il peut s'inscrire dans l'« horizon d'attente<sup>40</sup> » de ceux qui le recevront...

Cette analyse en amont devra permettre la vigilance, tant dans le choix du support (certains peuvent être contre-productifs, ne facilitant pas en soi la mise en débat), que dans la conduite de la réunion.

Dans le cas du film *Parcours et trajectoires : nos vies en question*, la dimension polyphonique et une construction progressive qui partait du ressenti individuel (et partagé) pour aller vers un discours d'acteurs collectifs dans la cité permettaient déjà ce travail de distanciation.

Néanmoins nous avons pu observer que dans nombre de cas, les spectateurs pouvaient avoir une approche fragmentaire du film, se focalisant sur telle ou telle scène qui avait un écho particulier en eux, ne pas voir la manière dont le film met en débat des positions différentes et, de par sa construction, appelle sans ambiguïté à la sortie de la victimisation pour entrer dans un « agir citoyen ». Et ainsi occulter le sens (dans toutes les acceptions du terme) de ce qui est présenté.

## ■ Définir en amont les objectifs de la séance

Quelle que soit la forme de la séance (projection, lecture, rencontre...), les objectifs doivent être clarifiés et explicités en amont par les promoteurs de l'action : que cherche-t-on à faire passer ? À construire ? Avec qui ? Pour qui ? Pourquoi ? Pour quoi ? La volonté de faire reculer les stéréotypes, de sensibiliser à la question du racisme ne saurait être suffisante. Il s'agit de viser un

38/ Notion empruntée à Bachelard qui la limite à la rêverie des éléments, mais que nous employons ici dans une acception plus large, renvoyant à toute sorte d'image (par exemple l'image – voire la métaphore – animale, tant on sait qu'elle est fréquente dans l'insulte raciste), ou à des éléments descriptifs, nécessairement riches d'imaginaire et de connotations.

39/ RICŒUR P., *Temps et récit*, Le Seuil, Paris, 1983-1985, 3 volumes. Principalement les deux derniers : *La configuration dans le récit de fiction* et *Le temps raconté*.

40/ JAUSS H. R., *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.

travail de réflexion adapté à des problématiques, des situations ou des publics spécifiques : les modalités de l'orientation scolaire, les rapports jeunes-police... La forme du débat traditionnel est assez peu pertinente en ce cas, car il se contente de l'échange de points de vue, alors qu'il s'agit de construire une analyse collective, appliquée à une situation-problème, auquel chacun est invité, à égalité de droit, à réfléchir pour trouver une solution collective et démocratique, dans un mode coopératif.

### ■ Prendre en compte le contexte de la projection et expliciter ses objectifs

Toute projection s'inscrit dans un « horizon d'attente » du public. Il importe alors de veiller à ce que l'objet du film (et le projet « éducatif ») ne puisse être « pollué » par des objectifs qui peuvent être légitimes, mais étrangers à notre problématique. L'explicitation publique de l'objet de la séance est donc un préalable.

Par exemple, une projection à Orléans du film, dans le cadre d'une soirée sur les questions d'égalité hommes-femmes, a pu entraîner un malentendu chez certains spectateurs et occulter le débat sur l'objet propre du film au profit de questions – certes importantes – mais décalées par rapport au projet. Peut-être ce glissement était-il aussi un moyen de « refouler » ce qui était dérangeant !

Autre exemple : la projection du film dans la proximité. Les gens se connaissent, on est immédiatement dans l'émotion, les interrelations. Cela rend plus difficile des échanges « distancés », « sur le fond ».

### ■ Afficher clairement la nature de ce qui va être présenté

À la fois par souci de vérité et pour éviter les inévitables malentendus, il s'avère nécessaire de préciser qu'il s'agit, que l'on soit dans le témoignage ou la forme artistique, de paroles singulières et non d'une parole « autorisée » à porter un message collectif, ou porteur de « la » Vérité – et que l'objectif est la mise au travail de représentations, de faits et de processus.

Qui s'exprime ? Les jeunes ? Non, *des* jeunes ! Mais il est évident – le travail engagé dans la recherche-action le montre assez s'il en était besoin – que les expériences personnelles recueillies dans le film témoignent d'une expérience commune constitutive d'un « nous » et d'un « sentiment d'injustice » partagés, et qui nous interpellent collectivement. C'est ce processus qui doit être mis en évidence.

Chacun des supports, objet mémoriel ou objet d'histoire (lesquels « se chevauchent, se complètent et se contredisent<sup>41</sup> »), présente ses spécificités et ses difficultés, et appelle un traitement spécifique dans une séance.

### ■ Prendre en compte le public et entendre au préalable ses préoccupations

Notre connaissance du public doit permettre d'anticiper et d'éviter certaines erreurs. Travailler avec les mères de famille, proches des jeunes, avec les assistantes sociales, les enseignants ou avec les policiers nécessite d'analyser préalablement à la projection leur rapport à l'objet du film, aux jeunes eux-mêmes... – ce qui induira la démarche.

À propos des rencontres avec des professionnels (les enseignants par exemple), des questions se posent : faut-il les faire avec les enseignants

41/ NOIRIEL G., *À quoi sert « l'identité nationale » ?*, Agone, Marseille, 2007.

seuls ? avec les mères, les enseignants et les professionnels du travail social ? *Idem* des rencontres avec les policiers.

Il faut éviter l'accusation, le face-à-face, qui va immédiatement bloquer l'autre, empêcher le dialogue – y compris un dialogue conflictuel –, mais détourner sur un objet externe/tiers, par exemple : comment, dans l'intérêt des enfants, pouvoir travailler ensemble...

La parole sera donnée en amont de la projection aux spectateurs afin d'entendre et de faire entendre ce qu'ils ont à dire sur le sujet présenté.

Il importe de permettre l'expression des perceptions et préoccupations des publics destinataires, de leur reconnaître légitimité à être dites et écoutées, ce qui est la condition nécessaire pour qu'ils puissent à leur tour entendre les préoccupations des autres. Les rendre acteurs, leur restituer une position de sujet est un moyen de travailler leur défense.

## ■ Préparer l'organisation et animation de la séance

### **La taille du groupe et sa composition**

Ils sont à définir en amont et à réfléchir, ils conditionneront la forme et le contenu des échanges et constituent un paramètre important quant à la réussite du travail autour du film.

Le débat doit-il se faire en grand groupe ? en petits groupes ? en groupes homogènes ? hétérogènes ? Dans le suivi immédiat ou dans un temps légèrement différé ? Avec une projection ou au terme de deux projections ? C'est l'analyse en amont de la spécificité de la situation qui induira le choix de la forme et de la méthode.

Faire dialoguer autour d'un film parents et enfants peut selon les situations, les âges, les publics, être un atout ou un obstacle d'un point de vue psychologue, éthique, pédagogique. Une réflexion s'impose en amont à ce sujet.

Les réactions de fuite – assez prévisibles – de certains adolescents (attitudes « je-m'en foutistes », ricanements, silences, difficultés à parler en public et particulièrement sur ce qui relève de l'intime) doivent être décryptées, anticipées et obligent à d'autres stratégies, à d'autres formes de travail.

### **L'introduction**

Moment-clé qui va conditionner l'écoute, la réception et l'entrée dans le travail collectif, l'introduction peut-être plurivoque : outre le tiers-animateur, par définition extérieur et garant du cadre, la projection du film à des policiers ou des enseignants peut justifier que dans un premier temps ce soit un policier ou un enseignant qui co-introduise la séance, en expliquant les raisons et les enjeux, dans un discours professionnel (non hiérarchique), qui n'exclut pas la subjectivité : cette exposition de soi pourra faciliter les échanges consécutifs.

Dans le cas où les auteurs du témoignage ou de l'œuvre sont présents, ils seront invités à préciser ce que ce travail leur a apporté, de manière à mettre l'ensemble des participants à la séance dans une position de réflexivité plus que de réification, de « fétichisation » de l'objet.

### **L'animation**

La posture qui s'impose avec cet outil est celle de l'accompagnement du support et des publics.

L'animation de la séance devra obéir à une déontologie qui est celle de l'accompagnement : ni prise de pouvoir et manipulation intellectuelle en induisant les perspectives, ni captation affective du public et exposition de soi, qui crée des phénomènes de captation et d'identification

plus que de réflexion. Le tiers n'est là qu'au service du groupe, de sa parole et de sa place, garant du cadre et de la démarche.

L'éthique de toute intervention est de donner toute sa place à l'autre comme sujet individuel et collectif. Dans la problématique qui nous occupe, le stigmatisme et l'ethnisation consistent précisément à lui dénier une parole et une place. C'est bien ce processus qu'il s'agit d'inverser dans notre cadre de travail. La condition du changement est bien que chacun puisse co-construire et s'approprier outils et démarches, en fonction des situations.

Le rôle du tiers-animateur est aussi d'aider les spectateurs à ne pas se focaliser sur un passage, une scène, un propos, mais à les inscrire dans la cohérence, la dynamique et la complexité du film qui leur donnent sens. Il ne s'agit en aucun cas de s'engager dans une analyse filmique (ou textuelle) et/ou narratologique, mais par ce travail sur l'économie du récit de mieux comprendre ce qu'un sujet a voulu exprimer, quelle est la logique de sa démarche, et ainsi de s'inscrire dans une démarche de sortie de soi, d'analyse et d'entrée dans l'altérité.

Dans la démarche proposée, c'est le cadre construit (présentation d'un support/témoignage et débat consécutif) qui constitue l'espace tiers qui sous certaines conditions (cf. *supra*) peut permettre d'entrer dans un travail d'élaboration émancipateur.

### ■ Construire le débat et le travail consécutif à la projection

L'objectif, rappelons-le, n'est pas tant de débattre du film que de produire de l'analyse et des perspectives d'action. Les échanges doivent progressivement se détourner du support pour aborder le thème qui est l'objet de la séance.

*In fine* la mise au travail du stéréotype, la réflexion sur l'altérité, parce qu'ils portent sur de l'intime, du structurant, ne peut se faire sur une seule séance ; elle doit conduire à un travail de déconstruction (préalable à la reconstruction) qui ne peut se faire que sur la durée. Des suites seraient donc à envisager en fin de séance, sous des formes à définir (collectivement si possible : un travail co-construit, impliquant, est aussi un gage d'efficacité).

## De l'espace transitionnel à l'espace public

Après avoir présenté la maquette construite collectivement, nous souhaitons revenir dans les lignes qui suivent sur les processus à l'œuvre.

### ■ Des effets du racisme : une fragilisation du rapport à soi et au monde

Rappelons les grandes lignes du diagnostic élaboré dans la première phase de notre recherche-action relatives aux effets du racisme :

– Le racisme est vécu comme une violence, un traumatisme persistant, il provoque un sentiment de rejet, d'humiliation, de déni. Il est quelque chose d'incompréhensible, d'injuste, qui bouleverse les rapports à soi, à ses proches. « On est marqué à vie. »

– Il entraîne une fragilisation permanente : il conduit à relire son passé à cette aune (et si tel événement passé avait été un fait de racisme ?), mais aussi à vivre dans l'inquiétude permanente (« Cela se voit, se sait », « On m'a toujours regardé par rapport à ma couleur », « Je véhicule de

la peur... ) et à perdre ses moyens, la confiance en soi dans des moments stratégiques comme la recherche, d'emploi, de logement : « Je doute, j'appréhende *a priori* devant un employeur. »

– Une première confrontation au racisme, la confrontation permanente au racisme ou encore le fait de savoir que l'on peut être victime de racisme transforment le rapport au monde : celui-ci paraît alors *a priori* hostile. C'est aussi le cas du rapport aux institutions. « J'ai été eu par ces gens en qui j'avais confiance », « Quand les enfants sont respectés ils vivent différemment la différence. » Cette situation de perte de confiance en soi, fuite devant le risque d'un nouvel échec, désespoir à force de rencontrer des barrières, révolte. Voire provoque de la violence : ainsi d'un jeune de 12 ans, qui a toujours entendu « sale manouche » : « Les autres le cherchent, il cherche les autres, il se construit dans la violence. »

– Cette expérience entraîne parfois une interprétation de toute parole, de tout acte, de toute difficulté comme produit du racisme.

Cette attitude qui dans certains cas peut être en partie de l'ordre du jeu (l'élève face à l'enseignant) relève aussi des mécanismes de défense (afin d'échapper à une image déficitaire de soi par imputation à l'autre du déficit), mais elle casse aussi la relation de confiance à l'autre (et au réel). Et rend de ce fait difficile tout travail éducatif. Comme elle fragilise le pacte social ou politique.

Comment faire alors, sans nier la réalité vécue par certains, pour sortir de l'engrenage de la surinterprétation ?

– Cette interprétation systématique par le racisme de l'autre est d'ailleurs douloureusement vécue (ou avec exaspération) par des professionnels, des institutionnels, à qui est souvent renvoyé leur présumé racisme et qui doivent se justifier en permanence de leur antiracisme.

Comment sortir les jeunes (voire leurs parents) de cette vision binaire et victimaire ?

Comment, au-delà, leur faire comprendre que le professionnel (et c'est particulièrement vrai pour les professionnels de l'éducation ou de l'animation) n'a pas à se situer ou en complice ou en ennemi, mais dans une position tierce ?

La reconnaissance du racisme ou de l'expérience singulière (et partagée) de l'exclusion devient un préalable à tout discours, tout travail, toute pédagogie. Le nier reviendrait à nier la personne ou le groupe qui l'a vécu.

En résumé, le racisme, expression d'une insécurité identitaire, entraîne donc à la fois une insécurité identitaire chez ceux qui en sont victimes et une perte de confiance dans le monde, l'environnement, les autres, les institutions... C'est ce double aspect de réassurance (en soi, en le monde) qu'il faut travailler.

Mais cette fragilisation des individus, de perte de confiance en soi et dans le monde n'est cependant pas à lire au seul prisme du racisme. Il s'inscrit dans un contexte d'exacerbation des inégalités sociales, et dans un contexte plus global de mutations sociétales voire anthropologiques : les « grands récits » (J.-F. Lyotard) explicatifs d'hier, par exemple par les antagonismes sociaux, disparaissent, et le phénomène d'ethnicisation (c'est-à-dire l'explication par les origines nationales ou « ethniques » réelles ou supposées des individus ou des groupes) en serait une alternative. De même les phénomènes de désinstitutionnalisation, d'« effritement de la société salariale » (R. Castel) renforcent le phénomène d'individualisation qui renvoie chacun à la responsabilité de ses réussites et de ses échecs et constituent un facteur de fragilisation, qui peut avoir pour conséquence le recours à des explications simplistes du monde et de la réalité environnante.

C'est ce processus que la démarche proposée – en l'occurrence ici le film – va tenter d'inverser, par la mise en œuvre d'un autre processus.

### ■ Une « aire intermédiaire d'expérience »

Dans la démarche qui a été proposée, le film (ou tout autre support sensible) peut être assimilé à un « objet transitionnel ».

Cette notion ne doit pas être prise ici *stricto sensu* dans l'acception psychanalytique que lui donne Winnicott<sup>42</sup>, et concernant principalement le très jeune enfant – auquel on ne peut assimiler les personnes concernées dans notre démarche –, mais dans un sens plus général (métaphorique?). Rappelons que, pour l'auteur de *Jeu et réalité*, l'objet/l'espace transitionnel est ce qui va permettre au petit enfant (dans une relation fusionnelle à la mère et incapable de faire la différence entre lui-même et l'extérieur) de faire l'expérience progressive du monde extérieur. Cette « aire intermédiaire d'expérience » va permettre le passage du subjectif à l'objectif *via* un objet rassurant, d'autant plus rassurant qu'il fait corps avec soi, qu'il en est l'émanation.

Dans le cas qui nous occupe, le film pour ceux qui l'ont conçu, va être cet espace/temps où les subjectivités vont pouvoir se dire, dans l'espace sécurisé de l'entre-soi dans un premier temps. Cette face de partage d'une « communauté d'expérience » est ambivalente puisqu'elle est à la fois une première mise à distance du vécu traumatisant, mais qu'elle peut aussi inscrire dans la logique de la victimisation et de l'impuissance. Elle en saurait donc se suffire à elle-même. Dans le même temps, elle est le passage obligé sans lequel aucun travail sur soi ne peut être fait. Elle appelle de pouvoir aller plus loin vers une mise en mots, en récit, en discours, condition préalable à l'objectivation.

D'une manière analogue pour le spectateur, le film (ou tout autre support sensible), témoignage ou œuvre d'expression à vocation artistique, peut jouer ce rôle d'« espace transitionnel », lieu dans lequel il peut faire l'expérience par identification d'une expression de l'intime, d'un vécu pas toujours formulé, d'un ressenti partagé, et qui lui permet ensuite de passer à la verbalisation, espace de projection (*cf.* le chapitre « Mobiliser des apports théoriques dans la recherche-action », en particulier la manière dont les textes d'Albert Cohen et d'Abdelmalek Sayad ont pu jouer de l'« effet-miroir », pp. 46-49).

### ■ La parole des « contre-publics subalternes »

Force est aussi de constater que la parole de la victime du racisme, enfermée dans la solitude de la blessure et du stigmate, est prisonnière des affects, est en quelque sorte une « parole aliénée », construite par d'autres, les situations, les interactions – une parole réactive donc dépendante. À l'encontre donc de l'émancipation ou de la liberté, qui est précisément passage de l'hétéronomie à l'autonomie.

42/ WINNICOTT (D.-W.), *Jeu et réalité. L'espace potentiel*, Gallimard, coll. « Connaissance de l'inconscient », Paris, 1975.

43/ GOFFMAN E., *Stigmates. Les usages sociaux du handicap*, Éditions de minuit, Paris, 1975.

44/ SAYAD A., *La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré*, Le Seuil, Paris, 1999.

45/ LAPEYRONNIE D., *Ghetto urbain. Ségrégation, violence, pauvreté en France aujourd'hui*, Robert Laffont, Paris, 2008.

Un des enjeux de la parole collective est de pouvoir se réapproprié un vécu, de le dire avec ses mots, de sortir d'une situation de dominé, et des catégories de la domination qui, en l'occurrence, peut conduire à se penser avec les catégories et les mots de la domination. Phénomène que nous avons constaté mis au jour dans le cadre de cette recherche-action (et que confirment les travaux de E. Goffman<sup>43</sup>, de A. Sayad<sup>44</sup> et plus récemment de D. Lapeyronnie<sup>45</sup>), et qui conduit certains jeunes des quartiers populaires, nés en France, de nationalité française, à continuer à se penser comme

« issus de l'immigration », à parler des Français dans l'extériorité (les autres), voire à intérioriser l'image négative d'eux-mêmes qui leur est renvoyée fréquemment.

Cette nécessité de production d'un langage propre aux dominés, aux « contre-publics subalternes<sup>46</sup> », qui leur permet de dire et d'analyser leur expérience, n'a rien à voir avec une parole « spontanée » qui reste dans le « fusionnel de groupe », qui relève de l'affectif, parfois renforce le stéréotype. Il est travail de la pensée : il passe par une élaboration collective, une mise en forme et en récit du vécu partagé, une réappropriation de soi et de son histoire. Le cadre dans lequel ce travail se construit permet le tâtonnement, l'erreur, l'hésitation, hors de tout cadre ou regard normatif (voire normalisateur).

La prégnance en France d'un modèle universaliste républicain fonctionnant par exclusion des paroles minoritaires a longtemps empêché de penser ces démarches (voire continue à les invalider) comme elle a empêché de penser l'existence et l'expérience de la domination dont certaines populations pouvaient être victimes. D'où jusqu'à ces dernières années la quasi-absence (à l'exception à l'aube des années 1970 des productions de certains groupes féministes) de travaux à ce sujet dans l'Hexagone, au contraire de ce qui peut se passer outre-Atlantique. Et ce n'est pas sans signification que, ici ou là-bas, les porteurs de ces discours de construction d'une parole collective autonome émanent des populations dominées : gays et lesbiennes, Noirs...

### ■ Expression de soi *versus* témoignage

Cette expression collective de soi constitue en quelque sorte un passage obligé : elle est sortie de la solitude, elle est toujours aussi parole « pour d'autres », ceux qui encore se taisent ou se sont tus, la génération des pères... Mais elle ne saurait se suffire, elle a besoin d'être entendue, de faire l'expérience de la « reconnaissance » par d'autres. Passage obligé de toute entrée en société<sup>47</sup>. C'est ce passage du « se dire » au « dire aux autres » qui constitue le témoignage. Témoignage non médiatisé (encore que toute forme soit médiation) ou médiatisé sous forme « d'œuvre témoignage<sup>48</sup> ».

À Saint-Jean-de-la-Ruelle, le film tenait une partie de sa force du fait qu'il était un témoignage : qu'il rendait visible dans l'espace public des personnes (souvent invisibilisées ou au contraire perçues comme trop présentes et illégitimes) et des questions dont l'ampleur, la violence et la gravité n'étaient pas perceptibles par tous. Nombre de spectateurs peuvent se reconnaître dans ce qui est dit. Et tous peuvent espérer être ainsi entendus.

En outre – aspect peut-être dérangeant –, il permet d'inverser l'image du jeune résigné.

D'autre part, en se racontant, le film a permis de relire différemment leurs expériences de rejets douloureuses et de ce fait en mettant des mots sur les maux se resituer différemment dans les situations d'interactions au sein desquels ils avaient « perdu la face », tout en vivant une sorte de réparation.

Témoigner, c'est aussi se poser des questions de transmission. La recherche de la forme et des moyens pour le dire et être entendu devient par ce fait prise en compte de l'altérité, construction d'un espace d'intersubjectivité. Elle est aussi expérience de la mise à distance. Elle n'est pas encore à ce stade nécessairement espace d'interlocution, entrée dans l'espace public.

De ce fait les jeunes auteurs ont posé un acte politique sur la scène stéoruellane, que la projection devant l'équipe municipale conforte comme tel. C'est progressivement une entrée dans l'espace public qui se fait, entraînant

46/ FRASER N., *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, La Découverte, Paris, 2005.

47/ HONNETH A., *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, Paris, 2002.

48/ MOUCHARD C., *Qui si je criais... ? Œuvres témoignages dans la tourmente du xx<sup>e</sup> siècle*, Editions Laurence Treper, Paris, 2007.

les jeunes à passer du ressenti à l'objectivation, leur permettant sur un sujet *a priori* « sensible » (qui ne pouvait être abordé autrement que dans le débordement des affects au départ) de vivre de situations de coprésence « partagées avec des personnes issues d'autres milieux que les leurs.

### ■ L'entrée dans l'« espace public<sup>49</sup> »

La logique de « bouc émissaire<sup>50</sup> » comme celle de la victimisation consiste à une exclusion (voire une auto-exclusion) de la commune humanité, de la société, de la Cité. La participation à l'espace public constitue *in fine* à la fois l'objet de cette démarche pédagogique de lutte contre le stigmat, de travail sur les processus de victimisation comme au-delà de tout travail sur le racisme.

Il s'agit de passer de la phase de témoignage, d'un témoignage communautaire – le terme n'a pour nous aucune connotation négative –, mis en scène, à une phase d'analyse construite, collective (donc discutable).

Le travail autour du support sensible doit viser à créer cette dynamique qui passe nécessairement par une parole plurielle, polyphonique, tout entière tournée vers la construction d'une analyse commune, qui tend à l'objectivité. À ce stage il y a comme une désappropriation du discours de la victime pour une appropriation collective. La question du racisme, de son intelligibilité, et des moyens de lutter contre deviennent alors ceux de tous. Ce qui exclut la simple juxtaposition de paroles, de points de vue, mais appelle d'utiliser les éléments conflictuels pour en faire émerger les enjeux, de recourir alors à des éléments factuels ou des expertises, de mettre au travail le lien complexe entre mémoire(s) et histoire.

Cette analyse permet aussi d'entrée dans la complexité des phénomènes, de sortir de l'explication monocausale qui est au cœur du discours raciste comme de celui de la victimisation. On retrouve là la question des savoirs et celle du politique, indissolublement mêlé : il ne peut y avoir de savoirs que nés de la confrontation, de la mise à l'épreuve, il ne peut y avoir de Cité que dans la reconnaissance de la pluralité, des vertus du débat et dans la construction collective d'un « bien commun ».

Le fait que des projections aient été faites devant l'équipe municipale ou lors d'une journée d'étude, c'est-à-dire à chaque fois dans le cadre d'une écoute bienveillante, donne aux auteurs du film une légitimité, une reconnaissance, qui peut alors permettre le débat, et l'expression par le public de remarques critiques qui peuvent être entendues autrement que comme des agressions.

Il va de soi que le travail visant à favoriser dans le cadre de la démarche pédagogique cet accès à l'espace public doit prendre en compte le fait que l'accès de tous à la parole dans un cadre collectif ne va pas de soi : l'habitude, la maîtrise du discours, la légitimité à parler, la capacité à s'autoriser à la prise de parole ne sont pas également partagées : c'est une des limites du modèle théorique habermassien. Il faudra au tiers animateur la capacité à permettre l'accès à la parole des « acteurs faibles<sup>51</sup> » d'une part, mais aussi celle de réguler la parole de ceux qui, privés jusque-là de parole, dominés, risquent de mobiliser tout l'espace de la scène publique (par une inversion des jeux de pouvoir). Ce travail sur le cadre, le « management » de la parole, qui peut d'ailleurs se faire dans une gestion se référant plus au principe d'équité que d'égalité quand nécessité se fait sentir, participe aussi à l'entrée dans l'espace du politique.

Il apparaît aussi que la dynamique enclenchée transforme le contexte, conduit des transformations et une reconfiguration de la scène publique. Ce dont témoignent deux élus de la Ville de Saint-Jean-de-la-Ruelle :

49/ HABERMAS J., *L'espace public*, Payot, Paris, 1978; *Théorie de l'agir communicationnel*, Fayard, Paris, 1987, 2 volumes.

50/ GIRARD (R.), *Le bouc émissaire*, Grasset, Paris, 1982.

51/ PAYET J.-P., GIULANI F., LAFORGUE D. (dir), *La voix des acteurs faibles. De l'indignité à la reconnaissance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2008.

Au nom des valeurs défendues par notre municipalité, nous avons fait de la lutte contre toutes les discriminations une priorité de notre projet et de notre action. Toutes les discriminations liées à l'origine réelle ou supposée, au territoire, au sexe, à l'orientation sexuelle, au handicap, à l'âge... doivent être combattues et sanctionnées.

La recherche-action dans laquelle nous nous sommes engagés à Saint-Jean-de-la-Ruelle est le résultat d'une prise de conscience sur la nécessité d'un travail réfléchi et raisonné pour sortir des clichés sur cette réalité. Ainsi l'occasion nous a été donnée à travers des échanges nourris d'enclencher un travail transversal entre des élus, des acteurs des services municipaux, des partenaires de la ville et des habitants.

Pari réussi, car il a été possible d'une part de réunir et de faire travailler ensemble sur la durée de l'étude, des professionnels de l'animation, de l'insertion, du social, de la police municipale et des citoyens confrontés aux réalités de la discrimination ; et d'autre part d'obtenir une cohésion et une conscientisation de la problématique tant par les élus que par les acteurs de terrain.

Constat partagé :

- les discriminations raciales demeurent aujourd'hui à Saint-Jean-de-la-Ruelle ;
- ce sont bien les mêmes personnes qui souffrent de discriminations et d'exclusion sociale à Saint-Jean-de-la-Ruelle ;
- cette question sur les discriminations est systématiquement renvoyée aux acteurs de terrain, aux personnes des quartiers populaires précarisés, mais elle n'est pas, à ce jour à Saint-Jean-de-la-Ruelle, renvoyée aux habitants du centre-ville et des zones pavillonnaires ;
- les entreprises doivent être incitées à s'engager dans la lutte contre les discriminations ;
- si les politiques publiques (action de l'État et des collectivités locales) doivent ensemble porter ce combat, la Ville de Saint-Jean-de-la-Ruelle doit être force d'exemple dans ce domaine.

L'apport peut-être essentiel de cette recherche-action a été de renforcer la crédibilité des jeunes vis-à-vis des élus, de l'institution et aussi vis-à-vis d'eux-mêmes. Là où il y avait un dialogue de sourds par le passé, des situations conflictuelles, la connaissance des uns et des autres a progressé. Là où les points de vue échangés ou les situations vécues auraient pu apporter ruptures et rapports de force, ils ont été pacifiés en passant par le dialogue. Une plus grande capacité d'écoute, de part et d'autre est patente.

Depuis que ce travail a été engagé, nous avons constaté l'émergence parallèle de groupes constitués ou de collectifs (musiques urbaines, projet loisirs, témoignages sous forme d'un documentaire...).

La richesse et la vérité des échanges lors de cette recherche-action ont amené les élus à s'interroger sur la diversité et la représentativité de l'équipe municipale... réalité sociétale dont la nouvelle équipe municipale s'est saisie.

Un résultat très concret de cette recherche-action a été la réalisation par des jeunes de Saint-Jean-de-la-Ruelle, en lien avec des professionnels du tournage, d'un documentaire de témoignages sur cette thématique : *Parcours et trajectoires : nos vies en question*.

La force de ce travail est de rendre visible à tout un chacun, ce processus « invisible » du stigmate, de la relégation, du déni collectif. Cette réalisation, de qualité, est un des points de départ d'une réflexion au sein de l'équipe municipale renouvelée.

Marceau Villaret, 3<sup>e</sup> adjoint chargé de la vie des quartiers, de l'insertion et de la citoyenneté ;  
Tony Ben Lahoucine, conseiller municipal chargé de la vie culturelle.

## ■ La construction du sujet

La recherche-action permet-elle la sortie de la victimisation ?

La conduite de la recherche-action, l'observation des évolutions nous amènent à préciser la nature de cet agir collectif.

La production d'un support tel que le film ou d'une méthodologie permet certes la mise à distance de la victimisation, en ce qu'elle oblige à un travail d'objectivation.

Ce qui constitue le cadre structurant, c'est finalement l'entrée dans le collectif comme lieu d'élaboration d'une parole collective, de la mise en mots de son expérience, du partage avec d'autres.

Ce passage par le collectif est obligé – compte tenu de la réalité du stigmatisme et de ses effets en terme de sidération, de fragilisation, et de difficulté à construire une image de soi plus solide et singulière – pour entrer dans le processus d'individuation, pour sortir des discours stéréotypés, de la fusion dans le groupe de pairs, et d'inscription dans un imaginaire collectif des victimes.

À condition toutefois que le passage se fasse vers un collectif ouvert, dialogique, qui permet et inclut la confrontation permanente, dans laquelle chacun a toute sa place, où tous ont une place, que chaque parole puisse être considérée comme ayant sa légitimité à être débattue. L'envers de l'exclusion est souvent la volonté en réaction à occuper tout l'espace – ce qui témoigne d'une fragilité persistante.

En ce sens, le collectif « démocratique » (à opposer au collectif des pairs) peut être un étayage fort, de même que la présence d'adultes et de professionnels eux-mêmes forts (c'est-à-dire formés et soutenus par une éthique forte).

Certes cette entrée dans l'arène publique, avec ses étapes (mieux vaudrait peut-être parler de processus !) permet de sortir de la solitude de la souffrance, du silence et de la mise à l'écart, de passer de l'expérience partagée mais subie de l'exclusion, de la défection (*exit*) à la parole (*voice*)<sup>52</sup>, et à une prise de pouvoir progressive de soi et sur soi. Mais cet étayage n'est rien s'il ne s'accompagne pas d'un travail sur soi.

La résistance face à tout discours d'analyse critique des pratiques, des mots... peut parfois revenir en force, au nom de l'expérience vécue, de que l'on est seul à connaître (par cœur et par corps)... avec le retour d'une valorisation des faits contre la pensée, du bas (le vécu qui donne la légitimité) contre le haut (la parole, le pouvoir), quand la complexité est invoquée.

Si c'est l'action, le collectif qui permet un (premier) temps les déplacements, un autre travail s'impose sur la durée, et d'un autre ordre. Du côté du processus de subjectivation.

L'objectif de la démarche est bien de contribuer à mettre tout un chacun, individuellement et collectivement dans une logique d'*empowerment*, autrement dit dans une prise de pouvoir individuelle et collective sur soi. De passer pour reprendre des catégories sociologiques canoniques (É. Durkheim, F. Tönnies), des sociabilités mécaniques aux sociabilités organiques, du *Gemeinschaft* au *Gesellschaft*, de l'affinitaire au civique. Bref, de construire la Cité.

## ■ Une pédagogie de l'émancipation

La dynamique engendrée par la recherche-action, qui a été aussi de fait travail pédagogique, a trouvé son efficacité principalement parce que les acteurs locaux ont su se réappropriier la démarche à leur propre compte (tant dans des séances où, en dehors du chercheur, ils analysaient les situations à partir des grilles proposées que dans la création du film puis dans l'expérimentation de l'outil d'accompagnement), parce qu'ils sont entrés dans cette logique d'*empowerment*.

Tout dispositif a néanmoins ses limites. Il importe donc de ne pas tomber dans ce que d'autres ont nommé « l'illusion pédagogique ». Dans le sujet sensible qui nous a occupés, une pédagogie contre le racisme (et ici de sortie de la victimisation) ne trouvera toute sa pertinence et son efficacité que si, dans le même temps, le « cadre d'expérience » (E. Goffman) dans lequel vivent enfants et jeunes (victimes du racisme) connaît des mutations notables, et qui font sens pour eux, qu'ils voient reculer les discriminations, les pratiques stigmatisantes, le déni de citoyenneté, qu'ils cessent d'être « illégitimes » (A. Sayad) dans l'espace public.

<sup>52</sup>/ HIRSCHMAN A. O., *Défection et prise de parole*, Fayard, Paris, 1995.

Ultime préalable : démarche pédagogique ne signifie pas (ce qui a été la tentation d'une certaine approche de la République – véhiculée aussi majoritairement, en France, par l'éducation populaire) qu'il s'agit d'éduquer des populations (« instruction du peuple ») qui seraient ainsi de fait minorisées, mais de s'engager collectivement dans un processus d'« émancipation intellectuelle<sup>53</sup> », qui ne peut passer que par l'action et la réflexion sur l'action (la *praxis*)<sup>54</sup>. C'est une des vertus de la recherche-action. C'est, le pensons-nous, ce à quoi la démarche ici présentée peut servir.

# PRATIQUES/ANALYSES

53/ RANCIERE J., *La haine de la démocratie*, La Fabrique, Paris, 2005 ; *Le spectateur émancipé*, La Fabrique, Paris, 2008.

54/ C'est un des enseignements de Marx dans lequel on peut voir aussi un des ancêtres de la recherche-action (d'une certaine conception de la recherche-action !).



# Faciliter la levée de la sidération

*Joëlle Bordet, Zouina Meddour*

Nos travaux menés auprès de collectifs d'acteurs dans différents quartiers d'habitat social ont montré que les situations de violence créent des dynamiques de sidération. Les témoins, très touchés par ces violences, même s'ils n'en sont pas directement les victimes, ne peuvent pas réagir verbalement. Leurs capacités de penser sont momentanément arrêtées. Lors des travaux au Blanc-Mesnil avec le collectif CILDA, nous avons souhaité développer des pédagogies pour lever cette sidération et pour aider les témoins à réagir ou à pouvoir *a posteriori* se situer par rapport à ce qui s'est passé et par rapport aux auteurs des interventions racistes. En effet, une des causes des lois du silence, de l'intériorisation de la violence par chacun est la conséquence de ces sidérations. Si la violence raciste peut être rendue visible, débattue et combattue par le langage, elle est alors contenue et limitée dans ses effets de fragmentation du lien social et d'isolement des habitants les uns par rapport aux autres.

Les travaux menés au Blanc-Mesnil sont significatifs d'un début d'élaboration sur le rôle du témoin dans la lutte contre les violences racistes et des possibilités collectives de s'y opposer. La pédagogie proposée dans ce texte doit donner naissance à un travail plus important à l'échelle de la ville dans le cadre de la démocratie locale.

Nous avons tenté de formaliser dans ce texte les modalités pédagogiques pour aider à lever la sidération des violences racistes chez les témoins ; cette réflexion peut être reprise dans d'autres contextes où se développent ces violences et ces invectives quotidiennes, qu'il s'agisse du milieu scolaire ou d'autres cadres éducatifs. L'intérêt de cette démarche est qu'elle vise à transformer ces violences dans l'espace public et crée une forme de recours pour ces victimes. Ce travail a été rendu possible par la réflexion éthique déjà menée précédemment par les acteurs du centre social des Tilleuls et plus particulièrement par le collectif CILDA.

## **Un travail collectif s'appuyant sur des acquis locaux**

En 2004-2005, le centre social la maison des Tilleuls participe à une recherche-action menée par la fédération Île-de-France des centres sociaux à propos des discriminations. Une démarche de travail est mise en œuvre par le COPAS avec les professionnels du centre social. Des éléments importants de réflexion se constituent : le rôle des valeurs dans l'action collective, la place du politique, l'action de la direction.

À l'issue de cette démarche, une formation est mise en œuvre à l'échelle de la ville, elle réunit vingt et un professionnels de la CAF, des clubs de prévention, de la municipalité, des centres sociaux. Des psychologues, des juristes, des sociologues animent ces temps de travail et permettent de préciser les discriminations, leurs significations et comment faire face à ces situations.

Progressivement, les acteurs identifient que ce traitement des discriminations est important, mais qu'il ne peut pas se substituer à la lutte contre le racisme. Les situations racistes constituent une autre violence quotidienne qui souvent s'exerce entre les habitants, ou de la part des institutions.

Certaines situations discriminatoires sont vécues comme racistes, mais elles ne recouvrent pas ces ruptures de liens sociaux auxquelles sont aux prises les acteurs locaux, militants associatifs et professionnels.

À l'issue de cette formation, un collectif d'habitants et de professionnels se met en place ; il se nomme le collectif CILDA, douze personnes, habitants et professionnels, y participent régulièrement. Ils font ensemble une formation sur les discriminations en octobre 2007 avec les mêmes intervenants que précédemment. Ce collectif a une fonction de veille, d'écoute et d'information. Il met en place une semaine d'information, un programme de formation à destination des salariés, des modalités d'intervention sur ce thème dans les écoles par le théâtre-forum, et crée un documentaire sur le thème « discrimination et racisme ».

C'est dans ce contexte de travail que nous rencontrons Zouina Meddour, directrice de la maison des Tilleuls et lui proposons de participer au programme de recherche-action sur la lutte contre le racisme. Ceci constitue pour elle une opportunité qui lui permet de poursuivre une question présente : comment analyser et faire face aux violences racistes, indépendamment et en lien avec la lutte contre les discriminations ? La démarche précédente l'a conduite à identifier la question de recherche posée dans ce programme.

Ainsi, si nous avons commencé plus tard, nous bénéficions du travail réalisé précédemment : le groupe de réflexion est constitué, il a un acquis d'analyse et d'actions déjà important. Ceci nous permet d'entrée de jeu d'identifier précisément notre axe de recherche collectif : comment, au quotidien, faire face aux violences racistes ? Comment se situer ? Que répondre ? Quels recours ?

Très rapidement, les participants, environ quinze personnes, professionnels et habitants, expriment leurs difficultés à se situer face aux violences racistes. Trop souvent, face à cette violence, les personnes évitent de se situer et d'y répondre. Sur le plan judiciaire, elles ne constituent pas un délit grave ; cependant leur répétition quotidienne influence profondément la vie sociale entre les habitants et avec les institutions. Il est donc nécessaire de développer d'autres modes d'analyse, de réponses que celles de la justice.

Le collectif décide alors d'en faire son objet de travail : comment analyser ces violences racistes ? Que produisent-elles au quotidien ? Comment se situer et y répondre ? Comment concerner les acteurs locaux au-delà de ceux du collectif ?

## ■ Créer une culture partagée

Le groupe de travail constitué des professionnels de l'action sociale, de la prévention spécialisée, des centres sociaux, de la politique de la Ville, ainsi que six habitants, en particulier des femmes très actives dans le collectif CILDA, se réunit alors régulièrement, dans le cadre de la recherche-action du programme. De façon synthétique, nous mettons en œuvre la démarche suivante :

Dans un premier temps, nous répertorions chacun des situations racistes. Nous faisons un tour de table où chacun rend compte de son repérage ; ceci ouvre alors à une réflexion sur la qualification de ces violences racistes : quels sont les critères, les indicateurs qui permettent d'identifier qu'il s'agit d'une violence raciste mettant à l'œuvre un rejet de l'autre, ou l'exercice de stéréotypes en référence à la race ? Quelles représentations sont mobilisées pour exercer cette violence ? En quoi et comment cela fait-il violence ?

Ainsi, la situation analysée collectivement est la suivante :

Dernièrement, Zouina et Fathia, professionnelle et militante du centre social, sont le long d'une grande avenue et voient traverser une mère de famille d'origine d'Afrique noire avec cinq enfants d'âges différents, certains d'entre eux sont très petits. Fathia prend peur, face à la circulation des voitures, et dit à Zouina : « Est-ce qu'ils ne pourraient pas faire moins d'enfants ? » Zouina interpelle alors Fathia et lui dit que son propos est raciste.

Le groupe réfléchit alors à cette réflexion de Zouina ; en quoi le propos de Fathia est-il raciste ?

Tous s'accordent à dire qu'effectivement le stéréotype de la famille nombreuse africaine, voire polygame, est à l'œuvre dans le propos de Fathia. En quoi la référence à un stéréotype tel que celui-ci est-il raciste ? En quoi et comment simplifie-t-il et naturalise cette famille inconnue des deux animatrices ? Ceci nous conduits alors à travailler sur la notion de « stéréotype » : en quoi et comment a-t-il une fonction de réduction de la complexité des réalités ?

Nous nous interrogeons sur l'usage de ce stéréotype. Pourquoi, face à la peur pour ces enfants, Fathia éprouve-t-elle la nécessité de faire cette réflexion, qu'elle n'aurait sûrement pas faite dans une situation calme et sereine de relations avec cette mère et ses enfants ? Ceci nous a conduits à réfléchir sur les relations entre la peur, les stéréotypes et l'exercice de mécanismes de défense. Chacun d'entre nous dans le groupe a alors identifié que, dans d'autres situations, nous avons été confrontés à nos propres stéréotypes et que, de fait, nous avons tous des réactions de cet ordre, en situation de peur, ou de sentiment d'agression potentielle.

Cela a conduit le groupe à réfléchir aux relations internes au quartier, à l'expression des stéréotypes et des réductions de la réalité pour faire face à des situations émotionnelles difficiles, ou à la difficulté de tenir la « bonne distance » par rapport aux autres.

À l'issue de ce premier temps de travail, nous avons identifié des situations rapportées par les participants du groupe pour les analyser collectivement, et en comprendre les significations intellectuelles, émotionnelles et sociopolitiques.

Nous avons alors réalisé quatre séances de travail pour mener à bien ce but ; cela a permis progressivement, à la fois une implication importante des participants, et la création d'une culture partagée sur les significations multiples de ces situations souvent rapides, qui émergent de façon impromptue et pour lesquelles il est bien compliqué de réagir de façon sereine et positive.

Ces temps d'analyse, d'« arrêt sur image » ont permis d'identifier, de traiter ensemble les dimensions émotionnelles, intellectuelles, éthiques des situations. Les participants à ce groupe ont souvent alors fait état de leur propre histoire identitaire, de leur vécu du racisme dans l'espace public, mais aussi dans leur histoire personnelle. Très rapidement, la division formelle entre l'espace privé et l'espace public a été questionnée, car de fait ces violences, ces interjections racistes mettent en cause cette séparation et atteignent les personnes dans leur intégrité personnelle. C'est la relation à l'autre, en tant que personne, qui est mise en danger.

Rapidement, nous avons établi des règles collectives : les propos tenus dans ce groupe ne doivent pas être rapportés ailleurs, la confidentialité est nécessaire. Nous évitons tout jugement sur les personnes qui s'expriment et essayons au contraire, par une approche compréhensive, d'aider la personne qui évoque la situation, d'analyser ce qui l'a atteint, de tenter de comprendre pourquoi elle n'a pas pu répondre à la violence verbale raciste ; ceci permet alors de mieux

identifier les représentations et les mécanismes de défenses psychiques en jeu dans ces situations. Cela n'est possible que si le groupe respecte les défenses de l'autre et aide la personne à en percevoir les significations.

En tant qu'animateur psychosociologue, nous avons mené un travail proche des groupes Balint, favorisant à la fois un cadre d'écoute compréhensive, et la possibilité d'associer librement par rapport aux propos tenus dans le groupe. Cette attention collective a alors favorisé l'expression de situations souvent vécues difficilement par les participants, impliquant des dimensions à la fois identitaires, ethniques, imbriquant de façon complexe les dimensions personnelles, professionnelles et militantes.

Ce travail mené pendant plusieurs séances a permis d'approfondir beaucoup la réflexion initiale du groupe. La participation des membres de ce groupe aux journées d'études de l'ensemble du programme a permis de ne pas s'enfermer dans une dynamique intimiste, risque de ce type de démarche, mais a permis au contraire de socialiser rapidement le travail mené, tout en gardant la confidentialité. Les réflexions émises par les participants des recherches-actions à Saint-Jean-de-la-Ruelle et à Toulouse ont alerté les participants sur des processus comme le risque d'enfermement dans la victimisation, ou au contraire les processus de déni de ces violences racistes. Elles ont aussi permis d'accentuer la dimension sociopolitique de ce travail. Ainsi, ces démarches favorisant la prise de conscience de ce qui constitue ces violences racistes n'ont pas pour but d'aider seulement individuellement les personnes à y faire face, mais font émerger et aident à constituer un objet social et politique : faire face au quotidien aux violences racistes langagières et à leurs effets dans la vie sociale.

Ces séances de travail menées avec les mêmes participants, relativement peu nombreux, ont permis une mise en lien approfondie des dimensions intellectuelles, affectives, ethniques et identitaires. L'implication importante des participants a permis la constitution d'une culture partagée et d'une prise de conscience plus fine du racisme et de ses implications dans la vie collective et de chacun d'entre nous.

Au-delà de cette expérience, nous visons, à partir de celle-ci, à définir des pédagogies, des modes d'approche qui permettent une sensibilisation à un nombre beaucoup plus important d'acteurs à l'échelle de la ville, et de développer des modes d'intervention permettant de faire face individuellement et collectivement à l'émergence de ces situations racistes quotidiennes.

## ■ Sensibiliser et développer

À l'issue de cette phase de travail et du développement du collectif CILDA, une réunion avec les élus de la ville est mise en place. Elle a pour but de faire connaître l'ensemble des travaux réalisés par le collectif, dont la recherche-action. Il est envisagé la création d'une commission municipale permanente sur ce sujet avec des membres du collectif CILDA et des élus. Plusieurs objectifs sont envisagés : créer des actions de sensibilisation sur le racisme et les discriminations auprès des professionnels de la ville, développer des pédagogies à l'échelle de la ville auprès des habitants, pour lutter contre ces violences racistes et leurs incidences sur la vie sociale. Ainsi, dans la deuxième phase de la recherche-action, nous pourrions accompagner la mise en œuvre de collectifs d'habitants et de professionnels dans d'autres quartiers de la ville pour les sensibiliser à ces thèmes et développer des modes d'intervention pour lutter contre les situations racistes et leurs effets. Ce travail a été mis en œuvre.

## Une pédagogie destinée aux témoins des violences racistes

Toutes les situations étudiées avec le groupe ont montré que face à l'expression de violences racistes, la personne témoin, en particulier, est sidérée par cette violence et ne peut y répondre. En effet, la plupart des situations analysées n'étaient pas proposées ni par un auteur de la situation, ni la plupart du temps par la personne objet des violences, mais par des personnes témoins et n'ayant pas pu prendre position et répondre en situation. C'est donc cette dynamique que nous avons étudiée principalement. Ces analyses ont ouvert le groupe à une réflexion importante sur le rôle du témoin de violences racistes dans la vie quotidienne et sur les pédagogies pouvant être mises en œuvre pour réagir de façon positive à ces situations. Plusieurs fois, au cours de ce programme, à Saint-Jean-de-la-Ruelle comme au Blanc-Mesnil, nous avons réfléchi à cette fonction de témoin : qu'est-ce qu'être témoin de violences, quelles soient racistes, discriminatoires, institutionnelles ? Comment devenir témoin et ne pas être en situation de déni des violences. Qu'est-ce que réagir en tant que témoin, en situation, après la situation ? Que cela signifie-t-il en termes de choix éthiques, de posture intérieure, de conscience individuelle et collective ? En quoi cela peut-il permettre que les personnes auteures et objets de violences soient interpellées et ne soient pas seules face aux situations ?

Face à l'intensification des violences duelles quotidiennes langagières, ou en actes, les habitants, les professionnels sont de plus en plus questionnés par ces situations et par les positions à tenir. Tous constatent que sans un travail collectif en amont et en aval de ces situations, la personne confrontée seule à la violence est sidérée par celle-ci et ne trouve pas la possibilité de réagir et de faire « lien » ou de s'interposer. Nos travaux sur l'illégalité, ou sur les violences sexistes ont montré les mêmes processus vécus par les personnes.

Dans cette recherche-action, nous avons visé collectivement à repérer et à analyser les processus entraînant cette sidération et cette difficulté à réagir en situation. En fonction de ces analyses, nous visons à créer des repères et des prises de conscience facilitant la levée de la sidération, et la possibilité de penser ce qui se passe en situation de violences. Nous pensons qu'il s'agit là d'un acquis de cette démarche collective, et qu'il est possible de transposer ces réflexions et ces propositions dans d'autres sites.

Pour mener ce travail collectif, nous avons analysé des situations vécues par les participants. En référence au groupe Balint, nous avons facilité les associations et créé une dynamique d'élaboration collective.

La méthode pédagogique est la suivante :

- Dans un premier temps, la personne ayant vécu la situation l'expose avec le maximum d'informations précises. Il ne s'agit pas de dire son point de vue sur la situation, mais de la décrire le plus précisément possible.
  - Dans un deuxième temps, les participants du groupe posent des questions sur ces informations et évitent d'interpréter ou de juger ce qui s'est passé. Il s'agit que chaque personne du groupe puisse se représenter de façon la plus précise possible la situation et son déroulement.
  - Dans un troisième temps, nous analysons collectivement ce qui est en jeu dans cette situation : quelles sont les interactions entre les personnes ? De quelles violences parle-t-on ? Qu'évoquent-elles sur le registre public ou privé ? En quoi et comment le racisme est présent dans cette situation ? L'expression des participants est à la fois analytique et associative et évite les positions de jugement ou ce qu'il aurait dû se passer ou être fait.
- En référence aux analyses précédentes, nous identifions quels sont les processus à l'œuvre

dans cette situation, ce qui peut être en jeu sur le plan psychologique, éthique, politique. Cela aide à préciser comment la personne qui a proposé la situation aurait pu en situation avoir une conscience plus directe de ce qui était en jeu, et aurait pu ainsi y réagir verbalement.

## ■ Quelques situations analysées et les réflexions qui ont été menées à ce propos

### Situation n° 1

J., professionnel de la ville du Blanc-Mesnil, est avec un membre de sa famille à la salle des sports. Ils regardent les adolescents derrière la vitre, environ vingt jeunes garçons s'apprêtent à jouer ensemble un sport collectif. En regardant les jeunes d'origine sri-lankaise, cette personne dit alors : « Cela grouille comme des cafards ici. »

J. est alors interloqué et ne sait pas comment, ni quoi dire.

Nous menons alors un exercice collectif sur nos associations et nos représentations de ce que cela signifie : « Cela grouille comme des cafards. » Les associations sont alors à peu près les mêmes pour tous les membres du groupe : saleté ; parasite/inutile/nuisible ; envahissant/« on ne peut pas s'en débarrasser » ; destructeur/atteint la vie ; se multiplie rapidement ; « c'est laid et répugnant ».

Nous repérons alors que ces représentations sont très anciennes, et qu'elles ont été aussi utilisées souvent dans l'iconographie coloniale, esclavagiste, antisémite. Nous identifions aussi que nous les avons tous et qu'elles constituent en quelque sorte un « fonds de représentations partagées ». Au centre de ces représentations, des dimensions de catégories primaires sont en jeu : le pur et l'impur ; la protection et le danger ; la maîtrise et l'envahissement.

Les membres du groupe ont été étonnés de ces représentations communes et ont mieux appréhendé comment chacun d'entre nous peut se référer à ces catégories primaires d'attribution à l'autre, s'il se sent mis en danger ou s'il ne garde pas une distance critique.

Nous avons noté la difficulté de J. de répondre à la situation mais nous n'avons pas approfondi cette question à ce moment. Nous avons seulement identifié que face à cette interjection vécue comme une violence langagière, il n'a pas su comment se situer et est resté interloqué.

### Situation n° 2

L., membre du collectif CILDA, est une femme qui depuis plusieurs années est confrontée à une maladie dégénérative très handicapante. Elle a dû arrêter de travailler, mais la rencontre avec les femmes participant à la vie du centre social a constitué une grande rencontre et elle y est très active. Elle se rend à la pharmacie où elle va habituellement. Elle parle avec la pharmacienne de sa situation de santé et du classement COTOREP dont elle fait l'objet. La pharmacienne lui dit alors qu'elle n'est pas assez prise en charge compte tenu de la gravité de sa maladie et que si « elle était arabe, ce serait bien différent, car les Arabes, eux, ils savent se plaindre... »

L. est très gênée et interloquée, mais elle ne réagit pas et s'en va.

Il n'est pas facile pour elle de restituer cette situation face au groupe constitué de nombreuses femmes originaires du Maghreb mais la restitution de sa situation ouvre à une réflexion importante.

Après avoir reconstitué la situation, nous avons identifié ce qu'elle dit de l'autre et du racisme : « Les Arabes » désignent une catégorie de personnes imprécises mais que toutes partageaient des stéréotypes proches : elles ne sont pas d'ici et viennent des pays « arabes ». Souvent cela est une façon de faire référence à l'appartenance à la religion musulmane.

Ces personnes abusent de l'hospitalité, et profitent des situations en utilisant ici la sécurité sociale et ses règles. Elles s'estiment toujours plus victimes que les autres, alors que « les Français » eux savent ne pas se plaindre et ne pas abuser des services sociaux.

Nous avons mené une réflexion plus théorique sur les notions de préjugés, sur les représentations « des autres », sur « les étrangers ». La référence aux travaux de J. Dubost, A. Mancini, E. Goffman a permis de mieux comprendre les processus psychiques en jeu.

Les membres du groupe ont cependant noté que la pharmacienne n'était pas en situation de danger mais a établi une relation de complicité « victimaire ».

Les confidences de L. ont facilité la mise en place de cette relation établie au-delà d'un acte professionnel.

Cela a conduit le groupe à réfléchir à la position de « victime », ce qu'elle signifie, et comment elle facilite la mise en place d'une dynamique concurrentielle entre victimes.

Dans le cas présent, ce registre victimaire a été relayé par l'expression de préjugés racistes.

Un dernier temps de travail a eu lieu à propos de la posture tenue par L. et de son malaise à ne pas avoir pu se situer et répondre. Les membres du groupe se sont exprimés à ce propos. Après réflexion, L. a conclu qu'elle s'était trop engagée dans la relation avec la pharmacienne, et qu'elle viserait à l'avenir à tenir plus de distance pour ne pas se retrouver dans une position en porte-à-faux dont elle ne peut se sortir.

Ces réflexions sur la position de victime et la mise en concurrence victimaire ont été mises en relation avec le travail mené avec les jeunes à Saint-Jean-de-la-Ruelle et sur les risques d'enfermement dans cette position de « victime ». Reconnaître la souffrance de l'autre constitue un enjeu important, cela ne suppose pas de se réduire ou d'être réduit à une identité essentiellement de victime.

L. a particulièrement développé cet aspect car, au quotidien, alors qu'elle est face à de grandes difficultés, elle lutte avec les autres pour ne pas être réduite à la condition de « malade » mais pour toujours être perçue comme une femme sensible, active, présente aux autres. Sa présence dans le groupe constitue un rayonnement pour tous. Les membres du groupe ont été particulièrement impliqués pour analyser la situation et l'aider à réfléchir à ces questions.

### Situation n° 3

N., professionnelle de la ville et jeune mère de famille, expose une altercation avec son père à propos de la personne qui doit garder son premier enfant. Le père de N. la prend à partie et lui dit : « Elle est au moins française ? » Elle refuse alors de lui répondre. Ces altercations entre N. et son père ne sont pas rares ; elle en souffre et ne sait pas comment sortir de cette confrontation. Elle vit avec un homme d'origine de la Guadeloupe et son enfant est métis.

L'analyse de la situation, au-delà de l'altercation, a mis au jour une histoire familiale très douloureuse, de retour en France d'Algérie dans des conditions difficiles, de suicides dans la famille dus à ce déracinement forcé. Les personnes présentes dans le groupe ont fortement aidé N. à explorer ces dimensions et à prendre conscience, qu'au-delà de la violence des propos paternels, une souffrance d'histoire était en jeu. N. n'avait pas établi de liens entre ces

répétitions agressives et l'histoire de sa famille. Ceci nous a conduits à identifier de façon plus précise comment une altercation langagière peut être le symptôme de processus, d'histoires complexes, de non-dits dans la sphère sociale et familiale.

Plusieurs personnes du groupe ont alors établi des liens entre les valeurs, leurs prises de position dans la vie sociale et leur propre histoire, leurs relations dans la vie familiale, leur rapport à leur propre histoire.

À l'issue de cette séance de travail, nous avons proposé que chaque personne du groupe dise à N., soit son ressenti de la situation, soit qu'elle propose un nouveau positionnement par rapport à son père. Plusieurs personnes, d'origine du Maghreb, ont dit à la fois leur émotion à entendre la souffrance des personnes ayant vécu le déracinement de l'Afrique du Nord dans les années 1960, et leurs difficultés à s'identifier à N. L'une d'entre elles a souligné qu'elle pensait toujours qu'elle était victime du racisme et qu'il était bien difficile, pour elle, d'envisager qu'une femme représentant pour elle « la femme française » soit aux prises avec ces questions. Difficulté d'accepter les réciprocités, que le racisme ne trace pas un partage clair entre ceux qui sont les auteurs de situations racistes et ceux qui en sont les victimes.

Ce travail collectif, pendant plusieurs séances, impliquant les personnes, les rapports d'identification entre elles ont fait bouger les représentations et ont créé une appréhension beaucoup plus complexe des rapports entre auteurs et victimes et de rapports de réciprocités possibles. Ceci ouvre alors à de nouvelles postures, à une écoute plus différenciée. Au fur et à mesure des séances, nous avons visé à éclairer et à énoncer les enjeux de situations analysées, et à mieux préciser pourquoi il est difficile de répondre face au racisme. Des apports conceptuels sur les notions, telles que « stéréotypes », « préjugés », « processus de victimisation », « rapport auteur-victime et réciprocité », « rapport entre histoire et mémoire » ont été abordés. Les textes de J. Dubost, J.-P. Vernant, J. Costa-Lascoux, A. Memmi, E. Goffman, constituent des références culturelles, éthiques et conceptuelles qui, au fur et à mesure de l'analyse, permettent d'identifier les processus à l'œuvre, et de les énoncer.

Pour l'animateur d'un travail comme celui-ci, ceci suppose d'avoir pour soi-même tenter de lever la sidération des violences, en situation. En effet, il est important dans la dynamique transférentielle créée par l'analyse de situation, de pouvoir mettre en lien les concepts et les situations, tout en décryptant et tenant compte des émotions mobilisées par la remémoration de ces situations qui sont toutes très impicantes pour les participants. La possibilité d'avoir expérimenté ce travail dans le cadre de la recherche-action, cadre protégé, en dehors et en lien avec la vie quotidienne, permet aux participants de devenir eux-mêmes les animateurs de réseau qui permettent de développer ces capacités de prise de conscience et de réaction par d'autres habitants. Ces pédagogies s'inscrivent dans la dynamique de travaux comme ceux de Paolo Freire ou d'Augusto Boal et le théâtre forum au Brésil. C'est une façon de poursuivre l'intervention pour renforcer les capacités de faire face aux effets de violences.

# Lever l'euphémisation dans les représentations

*Joëlle Bordet, Jean-Pascal Échivard, Jean-François Mignard*

PRATIQUES/ANALYSES

## Une démarche d'élaboration novatrice

Le travail collectif engagé à Toulouse s'est avéré intéressant et complexe à plusieurs titres : ce processus, mené sur deux ans, a supposé un cadre de coopération spécifique. Des réunions de réflexion, articulant l'élaboration théorique, l'analyse des situations sociales et professionnelles se sont tenues régulièrement, environ tous les mois et demi. À plusieurs reprises les formateurs ont dû produire un travail intermédiaire pour alimenter à la fois la réflexion du groupe et le programme dans son entier. Compte tenu des rythmes et de la charge de travail pédagogique, les formateurs ont fait de grands efforts pour maintenir leur investissement.

Au-delà de l'intérêt partagé pour le thème, et l'inscription du travail dans un programme national, nous avons dû inventer ensemble le processus d'élaboration. Cela n'a pas toujours été facile car cela suppose un dévoilement inhabituel par rapport aux autres formateurs, collègues proches ou éloignés, et la mise à distance momentanément des politiques et de l'élaboration pédagogique. Ceci a été renforcé par le thème choisi. En effet, le racisme n'est pas un axe traité en tant que tel dans les formations. Nous avons dû interroger cette absence et construire à partir de cela. De ce point de vue, nous avons vraiment mené une recherche-action, car il a fallu partir des réalités pour pouvoir comprendre les significations de cette absence et ouvrir alors au travail théorique.

Nous n'avons pas mené un travail d'enseignement ni de collecte de réflexions théoriques sur le racisme, mais à partir des réalités rencontrées au sein des formations, nous avons visé à construire les conditions d'émergence de ce thème au sein des formations de travailleurs sociaux.

L'élaboration avec des formateurs s'est avérée très différente de celle avec des acteurs impliqués au quotidien dans la vie sociale et politique. En effet, les formateurs construisent et transmettent des savoirs, ils font vivre aux étudiants des situations de découverte, d'analyse, d'apprentissage. Eux-mêmes s'étaient sur des travaux théoriques. C'est pourquoi nous avons choisi de partir de travaux déjà existants, pour interroger et faire émerger des démarches possibles à propos du thème du racisme : le développement social local, l'analyse des pratiques, les pédagogies interculturelles, les référents théoriques des formateurs sont alors devenus des sujets de travail.

À partir de réflexions collectives orales, des travaux d'écriture sur ces thèmes ont été réalisés, ainsi que des mini-expérimentations. Ils auraient pu être plus approfondis, les difficultés de mobilisation et la faible institutionnalisation de la recherche-action pour certains n'ont pas favorisé un engagement aussi important.

La participation des formateurs des centres de formation de travailleurs sociaux aux journées réunissant l'ensemble des participants du programme ainsi que des « experts accompagnants » a été très positive, à la fois pour la démarche locale et pour la dynamique générale du

programme. Leurs interventions ont permis de renforcer la réflexion et l'élaboration sur les processus à l'œuvre dans les situations de racisme, et ont favorisé par la création de situations tiers, entre les acteurs des sites et les chercheurs.

Pour les formateurs, l'écoute et le dialogue avec les participants des sites élus, jeunes, travailleurs sociaux et éducatifs, ont été à la fois intéressants et difficiles, car ces moments les ont alertés sur l'intérêt et l'urgence de ce thème, et sur l'écart existant entre le contenu des formations initiales et l'émergence de nouveaux enjeux sociaux.

Aujourd'hui, la mise en place de journées d'études pour restituer ces réflexions et ces propositions pour traiter du racisme dans le cadre des formations de travailleurs sociaux, et la réalisation de nouvelles expérimentations sur ce thème, renforcent les coopérations initiées par ce groupe de travail et permettent d'associer d'autres formateurs, et d'autres responsables institutionnels à ces démarches et à ce thème.

### **Le racisme : un thème « en creux » dans les formations de travailleurs sociaux**

L'analyse des formateurs a permis très rapidement d'identifier pourquoi ce thème sur le racisme n'était pas directement énoncé dans les formations de travailleurs sociaux. Plusieurs raisons ont été identifiées :

– Les formateurs, relativement éloignés des dynamiques sociales quotidiennes, n'y étant plus immergés ont des difficultés pour s'estimer légitimes à travailler des thèmes relevant du lien social, des rapports sociaux et de la démocratie. La lutte contre le racisme peut être perçue comme un thème *a priori* d'abord militant plus que professionnel. Ces rapports complexes entre militantisme et professionnalisme ont été présents dans le groupe de travail ; ceci peut inhiber, en partie, le fait de travailler sur un tel thème. Les questions éthiques relevant davantage de la conscience de chacun et de son engagement plutôt que d'une question de formation. Ainsi, l'analyse des formateurs de l'évolution actuelle des contenus de formation est de renforcer le tronc commun des compétences des travailleurs sociaux, et de passer davantage sous silence l'approche des métiers et de l'éthique professionnelle.

– Travailler sur le thème du racisme a mis en lumière ces tendances et a souligné l'intérêt de travailler davantage ou autrement sur l'éthique et le métier. Ainsi, plusieurs fois, nous avons réfléchi aux élaborations menées dans le cadre de l'analyse des pratiques, il s'est avéré qu'il s'agissait davantage d'un travail sur les postures, les attitudes, et les dynamiques institutionnelles ; des objets « symptômes » de processus complexes et combinés comme le racisme ou le sexisme n'étaient pas ni repérés ni traités en tant que tels.

– Très rapidement, les formateurs ont exprimé les difficultés des futurs travailleurs sociaux à reconnaître l'intérêt et l'importance du racisme dans le champ même de l'intervention sociale et éducative.

## ■ La distance des travailleurs sociaux avec le thème du racisme

*Jean-Pascal Échivard*

La prégnance des valeurs revendiquées par les étudiants choisissant des carrières sociales (valeurs d'écoute de respect, d'aide) et partagées par les formateurs (soumis au même contexte pour des raisons de légitimité et d'image) semblaient faire barrage à l'expression de questionnements ou de positionnements individuels qui aurait permis que la question du racisme émerge en tant que telle et devienne un objet de formation à part entière.

Il en ressort que le cadre de la formation peut être considéré comme « politiquement correct » vis-à-vis des valeurs dominantes prônées et que tout étudiant qui fait état de propos considérés comme racistes par le groupe risque d'être rejeté compte tenu de ces valeurs « apparemment partagées ».

Cette question met donc en avant celle du collectif et de son rôle : il est destiné avant tout, dans le cadre de la formation, à constituer un lieu de mise au travail, de confrontation et d'évolution des positionnements. On peut se demander si, face à des questions mettant en cause des affects aussi fortement connotés que les positionnements vis-à-vis de l'autre et de la différence, le collectif ne vient pas, en fait, limiter et euphémiser une question, alors que sur le terrain, les étudiants sont confrontés à des situations dont ils ne comprennent pas nécessairement le sens, mais dont les solutions leur semblent naturelles et évidentes.

Pourtant, la formation des éducateurs spécialisés repose sur deux axes forts :

– d'une part, l'alternance qui permet de passer de situations d'expérimentation sur le terrain à des situations d'étude et de réinvestissement en centre de formation. Ces deux aspects complémentaires entre ces deux lieux aux attentes très différentes (efficacité et peu de droit à l'erreur sur le terrain, essais et erreurs et tâtonnements en centre de formation) permettent à l'étudiant de construire son propre positionnement professionnel.

– d'autre part, le collectif constitue le lieu privilégié de la mise en tension et de la confrontation des situations professionnelles et des positionnements personnels.

Le paradoxe énoncé plus haut tiendrait donc au fait que le collectif ne constitue pas, du moins dans le cas de positionnements racistes, le lieu qui permettrait de conflictualiser le tabou et permettant d'éviter que chacun reste sur une position « en surplomb » quelle qu'elle soit.

Le collectif viendrait au contraire comme une instance de renforcement du non-dit (et du non penser), oblitérant la démarche de compréhension et le travail sur soi au profit d'une image à produire, en tout point conforme à celle attendue par le collectif, par le dispositif de formation et la question de l'excellence dans ce dispositif, conformément aux attentes scolaires ou par la représentation sociale du métier.

Cette question me semble être centrale pour plusieurs raisons :

S'il se vérifiait que, dans le cas d'affects très connotés (politiquement, idéologiquement, symboliquement) comme cela semblait être le cas ici, la fonction du collectif devient contraire à celle attendue par le dispositif de formation, et il est nécessaire d'étudier par quels moyens il peut retrouver son efficacité dans ce cadre.

Cette question dépasse, pour le formateur, la question du positionnement « raciste » pour se poser avec la même acuité chaque fois que des positionnements identitaires forts sont en jeu. L'objet semble donc ici poser la question identitaire, non plus seulement dans le cadre d'un passage à une identité de métier, mais dans celui d'un cheminement identitaire pour soi avec l'aide du collectif.

Cette question pose en outre, dans la formation, la question de l'accès au métier par des voies individuelles (VAE; cheminement individuel).

Redonner au collectif sa fonction dans ce cadre c'est donc avant tout le mettre en situation de travailler sur les affects individuels. Il semble en effet ici qu'un seul travail sur des éléments de connaissance ne puisse tenir cet objectif.

Je me suis livré de façon complémentaire à un travail d'enquête, destiné à vérifier et éventuellement approfondir les éléments mis en avant par l'observation et par cette première analyse.

Un questionnaire a été réalisé à partir d'éléments reprenant un certain nombre de notions contenues soit dans les discours récurrents tenus par les étudiants, soit largement répandues dans le champ de l'intervention sociale.

Il était demandé aux étudiants de préciser quelles valeurs ils accordaient à ces notions, mais aussi de préciser lesquelles leur apparaissaient comme les plus importantes à la fois personnellement et professionnellement.

Les dix questionnaires retournés font apparaître les résultats suivants (seules les réponses les plus « saillantes » ont été retenues) :

La notion citée comme la plus importante est l'humanisme, puis vient la solidarité, et enfin la liberté, puis la compassion, et enfin la citoyenneté.

L'humanisme n'est pas ici considéré dans son acception première comme courant philosophique, mais bien comme une valeur qui amène le professionnel à ne pas perdre de vue que « l'autre », quel qu'il soit, appartient à la même humanité (voir d'abord l'humain dans l'usager).

La solidarité, telle qu'elle est explicitée, revient à considérer non pas un échange mais bien un don unilatéral de soi-même (acte visant à aider son prochain sans forcément avoir une raison, donner à autrui, en difficulté quelque chose qui nous appartient).

La notion de liberté est quant à elle soit rendue à la possibilité de faire dans un cadre donné, soit ramenée à ce qui est hors cadre. Elle est aussi définie comme une valeur « universellement » accessible, vers laquelle tous doivent tendre.

La compassion est généralement ramenée à la notion d'empathie qui permet de ressentir la douleur de l'autre et de mieux la comprendre.

Quant à la citoyenneté, elle est l'acte de participer à la société (dans une acception universelle) soit, sur un plan plus juridique, de participer à la république (participer à l'avancement de la république dans le cadre de son travail).

À la question : « quelle valeur est pour vous la plus importante ? », il est fait état majoritairement de l'amour, de l'humilité et de la vérité.

En ce qui concerne les autres résultats on peut noter que l'étranger est ramené à l'inconnu (chose ou personne dont on n'a pas compris, assimilé les fondements et les fonctionnements, qui vient d'ailleurs et que l'on ne connaît pas).

## **Les enjeux du racisme dans les travaux déjà existants**

Nous avons fait le choix pour lever l'euphémisation et faire apparaître l'intérêt de ce thème « Lutter contre le racisme » d'identifier comment il représente un enjeu des relations sociales et comment le racisme peut être dans certaines situations une dynamique à prendre en compte au sein du travail social et éducatif. C'est donc en référence à des travaux et des thématiques déjà traités par les formateurs que nous avons choisi de repérer ce thème et de le faire exister comme un objet de travail.

## ■ Racisme, développement social local et intervention sociale

*Jean-François Mignard*

### **Le développement social local, une approche complexe**

La mise en forme synthétique du bref travail réalisé dans le cadre de la recherche-action « Lutter contre le racisme », s'attachant aux dynamiques spécifiques au développement social local pose d'emblée un certain nombre de difficultés spécifiques quant à ce type de démarche concernant le travail social. Cette façon de concevoir l'intervention sociale demeure pour le moins marginale quant à ce qui est de son enseignement et dans sa mise en pratique par les travailleurs sociaux dans notre pays. Les modèles d'intervention en travail social sont en effet caractérisés par un quasi-monopole d'une approche individualiste, « case work » pour les assistants de service social ou clinique éducative pour les professions éducatives, par exemple.

Que ce soit au niveau de la conception de l'intervention, du positionnement professionnel ou des dispositifs disponibles, la démarche en développement social local qui est souvent rabattue à des dimensions essentiellement méthodologiques demande à construire des postures originales, réinterroge la question de la légitimité des acteurs et demande la construction d'outils d'intervention adaptés. La problématique du racisme, considérée comme nous l'avons fait dans le groupe de travail comme un indicateur de transformation violente de l'élaboration du lien social, particulièrement dans le cadre de rapports de proximité rend indispensable une clarification de la place des intervenants (au nom de quoi, de qui intervient-tu ? Suivant quelles règles du jeu structurant le lien social ?) qu'il s'agit d'évoquer brièvement avant d'aborder la question des conditions de l'intervention que nous aborderons dans un second temps.

### **À l'articulation du sociétal et du communautaire...**

Dans la situation particulièrement exposée (confrontation directe aux acteurs et aux décideurs locaux, sans la protection des cadres et dispositifs spécifiques au secteur social ou médico-social) à laquelle il a été déjà fait référence dans le cadre des travaux intermédiaires produits au sein du groupe, les intervenants ont à se positionner et à développer leurs actions au cœur même d'un social en plein travail.

Se situer délibérément dans le « local », dans la proximité territoriale amène d'emblée à devoir prendre en compte les processus de « solidarité mécanique » (Durkheim), ancrés et légitimés dans l'histoire, l'identité particulière du lieu partagé. Les groupes sociaux ainsi constitués se révèlent alors très souvent réactifs à la confrontation à l'altérité, aux autres perçus comme différents quand ce n'est intrusifs, menaçants ou dangereux pour sa propre identité.

Ces réactions de méfiance, voire de rejet... ou de racisme sont généralement accentuées par les difficultés socio-économiques, génératrices de tendances au repli, que connaissent les territoires dans lesquels se situent précisément les travailleurs sociaux.

On voit là que la question du racisme est souvent une composante majeure des problématiques sociales avec lesquelles ont à faire les intervenants. Que ce soit la question de la cohabitation de communautés différentes dans un contexte économique fragilisé ou, plus concrètement dans le cas que nous avons étudié, l'implantation progressive de populations étrangères (et ce terme peut avoir des définitions très larges) dans un territoire rural déstabilisé par l'invasion urbaine, le processus est récurrent.

Engagé dans un parti pris « d'immersion dans le local » ou à tout le moins dans la prise en compte de ses réalités, le travailleur social porteur d'un mandat le positionnant du côté des valeurs et des normes républicaines fondées sur les universaux doit évoluer sur un périlleux

chemin de crête. Il s'agit alors d'articuler de façon dynamique et productive (on parle bien ici de développement) universel et particulier, sociétal et communautaire... dans des situations dans lesquelles tout cela ne va pas de soi et qui justifient sa présence !

La position à tenir, dans des situations généralement tendues, empreintes d'émotionnel, est aujourd'hui particulièrement difficile. En effet, souvent perçus comme « complices » des groupes stigmatisés, les travailleurs sociaux sont confrontés à la tendance dominante menant à renvoyer à des individus ou des groupes socialement en difficulté l'origine de leur situation sur la base de position essentialiste ou culturaliste. Le rapport aux élus, légitimés en tant que représentants de la *doxa* locale, est souvent évoqué comme alors particulièrement sensible.

On conviendra que tenir cette place paradoxale et renvoie à des conditions d'exercice dont nous avons pu identifier quelques éléments se situant à des niveaux différents :

#### *Le niveau des acteurs de terrain, les travailleurs sociaux*

Pour autant qu'une partie de leur travail se situe dans le registre de l'intervention à dominante individuelle, ils doivent nécessairement être en capacité d'investir, que ce soit en termes d'observation, de problématisation et de perspective d'action, les dimensions collectives et territoriales. C'est aujourd'hui une carence majeure dans la formation des travailleurs sociaux, soulignée par de nombreuses instances sans que rien ne semble bouger dans les institutions de formation.

Par ailleurs, la confrontation directe au social « en travail », particulièrement en ce qui concerne des questions fortes, impliquantes tant au niveau des valeurs que des attitudes personnelles nécessite à la fois de bonnes capacités à « vivre » de façon distanciée les situations, mais aussi de façon tout aussi indispensable à se référer à des analyses sociopolitiques articulées des principes éthiques, l'un n'étant sans l'autre d'aucune efficacité.

Enfin, en corollaire avec le point précédent, soulignons l'importance que revêtent les stratégies de réseau et de partenariat s'appuyant sur une bonne connaissance des compétences, missions et légitimités des acteurs en présence, internes à l'équipe professionnelle et externes, concernant les acteurs sur le territoire, usagers inclus.

#### *Le niveau de l'encadrement*

Nous touchons là un point sensible, les enjeux habituels de fonctionnement institutionnel étant là articulés avec un changement de nature et de registre de l'intervention qui tend à distribuer différemment les cartes institutionnelles.

Il y aurait à engager à ce propos toute une recherche, mais bornons-nous à évoquer quelques points repérés comme importants :

– En ce qui concerne l'encadrement administratif en premier lieu, la mise en œuvre de ce type d'intervention ne peut que s'accompagner d'un dépassement des logiques centralisées, normatives et catégorisantes qui caractérisent aujourd'hui le registre de l'administratif.

– C'est par ailleurs dans le domaine de l'interaction des niveaux administratifs et techniques que peut s'ouvrir le champ des possibles en créant les conditions de fonctionnement, par le jeu des délégations de pouvoir, de la prise en compte de l'autonomie relative à la dimension territoriale, des organigrammes régulant le pouvoir sur les opérateurs de terrain et les équipes d'acteurs.

Concernant l'encadrement technique sur lequel nous nous sommes attardés plus particulièrement, il nous paraît renvoyer à la compétence spécifique de celui qui l'assure à articuler les niveaux techniques et politiques.

Il lui est également nécessaire de prendre une distance critique et constructive par rapport à la commande politico-administrative.

Il lui appartient de gérer trois niveaux en interaction :

- le niveau intra-institutionnel ;
- le niveau interinstitutionnel (partenariat et registre du politique) ;
- le niveau de l'équipe en termes assez classiques de conduite de projet, mais aussi d'accompagnement à des dynamiques de recherche collective et de constitution de réseaux.

Enfin, il a un rôle particulièrement important :

- dans l'engagement de l'équipe dans une logique d'ouverture à la fois à d'autres problématiques, d'autres acteurs et d'autres projets, dans une perspective de création et de développement. Ceci est une des conditions de réassurance des travailleurs sociaux, ainsi que de réactivation de l'action au quotidien ;
- dans l'aide à l'anticipation et à la perspective de développement, déplaçant l'action du registre de la réparation, de la centration sur le manque, la difficulté pour ouvrir des possibles en articulant des domaines généralement clivés : économique, social, culturel... ;
- dans la construction d'une position de tiers des travailleurs sociaux, individuellement ou collectivement leur assurant une place spécifique dans les jeux d'acteurs ;
- dans la prise en compte permanente du contexte par l'équipe particulièrement en resituant les situations individuelles dans leur contexte, et dans une mise en perspective des phénomènes sociaux dans leurs aspects macro et micro ;
- dans le rapport aux élus locaux, dans le registre de la visibilité et de la lisibilité du travail réalisé par l'équipe de professionnels.

### Bibliographie

MIGNARD J.-F., MENCHI P.,

***Le développement social local contre le repli ethnique.***

***Pour se réconcilier avec une identité collective,***

Érès, Toulouse, 2008.

### ■ Un projet franco-allemand

*Nadine Dulme*

Dans le cadre de la formation des éducateurs spécialisés, une unité de formation : l'UF7 intitulée Culture générale professionnelle, un projet d'intervention franco-allemand en deux temps forts de réalisation sur cinq modules est activé, avec une semaine en juin sur Berlin (séjourner) et en octobre une semaine sur Toulouse (accueillir). L'échange se fait entre les étudiants d'Érasme et les étudiants de l'Evangelische Fachhochschule Université en travail social de Berlin à partir d'une thématique de travail commune.

Le projet franco-allemand s'appuie sur trois objectifs pédagogiques centraux :

- apprendre comment conduire des rencontres dans le cadre de l'OFAJ et être un multiplicateur possible ;
- entraîner les participants à la démarche interculturelle et aux outils de la rencontre interculturelle ;
- élaboration et conduite d'un projet permettant de valider en Allemagne et en France une même thématique pour des parcours de formation différents (universitaire, AS-ES/ Professionnel, ES).

Les valeurs revendiquées par les étudiants entrant dans les carrières sociales s'appuient sur un accompagnement de personnes en difficulté dans le respect, l'écoute... Ces valeurs sont relayées par les centres de formation et partagées par les formateurs. Ce consensus, cet allant de soi fait barrage aux questionnements permettant que la question du racisme soit abordée et qu'elle devienne un objet de formation.

Cet objet de travail semble difficile à traiter (tabou) dans les formations alors que les travailleurs sociaux ont un rôle fondamental à tenir dans la cohésion sociale. Le racisme dans un contexte de mondialisation trouve des formes multiples d'expression : institutionnel, idéologique, interpersonnel.

Œuvrer contre le racisme et les discriminations relève-t-il alors du simple fait du militantisme ou peut-on l'intégrer dans la formation des travailleurs sociaux ? Comment ?

Plus largement le travail social est interrogé : quel rôle ? Quel devenir ? Quelles évolutions ?

Y a-t-il un décalage entre pratique idéologique et pratique professionnelle ?

Ces questions mettaient donc en avant les supports de formation et plus précisément le projet franco-allemand (le local, le national, l'Europe). En quoi le projet F/A (lieu tiers) permet de travailler les représentations, de travailler la question du racisme dans une construction professionnelle.

Cet objet tiers construit avec l'Allemagne peut permettre un passage, un lien, une appropriation de compétences pour un agir sur le territoire d'intervention des futurs professionnels. Comment construire cet outil et le travailler ? Par ailleurs l'expérience du F/A est-elle transférable à ceux qui n'y participent pas ?

La formation des éducateurs spécialisés basée sur l'alternance permet de passer des situations rencontrées sur le terrain à des situations d'étude et de réinvestissement en centre de formation. Ces deux aspects complémentaires entre deux postures vont permettre à l'étudiant de construire son positionnement professionnel, par un déplacement.

Le F/A vise deux apprentissages :

- apprendre à se déplacer et solliciter ses représentations. Le déplacement physique aide au déplacement mental. Partir pour découvrir les mêmes objets mais intégrés dans d'autres paysages sociaux, organisationnels, historiques, structurels, culturels ;
- rencontrer l'autre, si différent et si semblable, dans un premier temps sans le subir mais en ayant la volonté de la rencontre.

L'expérimentation du vivre ensemble en France et en Allemagne avec nos différences culturelles et une histoire chargée met au travail nos émotions, nos représentations plus largement notre rapport à l'autre, l'étranger. Peut-on parler d'une pédagogie antiraciste ?

La question qui semble la plus fondamentale et urgente dans les nouvelles formes de formations en œuvre dans le travail social : est-il possible de repenser le travail social au regard des questions du racisme en construisant un espace politique démocratique européen ?

Un passage à trouver entre droits des usagers (droits spécifiques-inégalités) et droits des citoyens (droit universel-égalité).

Comment donc nommer l'innommable, comment saisir l'indicible dans sa complexité des faits, de ses mécanismes, de ses processus et des logiques qui l'accompagne. L'idée du racisme ne se pose donc pas simplement en termes de problème éthique. Cet embarras qui se pose sur deux plans à la fois pratique et éthique doit pouvoir générer de la connaissance autour de ces situations pour le travailleur social.

L'innommable doit s'appuyer sur encore plus de réflexions : penser son travail, s'y obliger. Le racisme vient se nicher dans bien des endroits et sous de multiples facettes : les attitudes, les actes, le discours, le champ lexical, la culture, l'habitat, le travail, les classes, l'économie, le politique...

Entendre ce qui se joue dans ces réalités devient alors un défi incontournable. Un travail paradoxal qu'il faut sans cesse revisiter, entre particularisme et universalisme, entre minorités et république.

C'est dans la confrontation et la communication, la mixité qu'il faudra trouver des réponses et tenter de réduire les stéréotypes, les préjugés qui conduisent au racisme. La mise en contact des groupes, des individus vise à l'effacement de l'appartenance groupe en permettant une ouverture sur des caractéristiques plus individuelles.

Cela doit pouvoir s'appuyer sur un projet avec des buts, des objectifs communs pour les groupes en présence.

### Exemples du projet 2007

Le projet franco-allemand a rassemblé des étudiants différents de par leur pays, leurs cultures, leurs histoires, leurs modes de vie... Nous pouvons différencier le groupe allemand, le groupe français et le groupe d'échange réunissant les deux premiers. Les différentes étapes :

#### *1<sup>re</sup> étape*

La formation des groupes est la première étape de la vie en équipe « Le groupe n'existe que par une décision extérieure... les personnes ne se connaissent pas... Dans cette étape où le groupe n'existe pas, les stéréotypes constituent l'essentiel de la perception de chacun par chacun. » R. Mucchielli.

#### *2<sup>e</sup> étape*

La rencontre des deux groupes français et allemand à Berlin.

Dès le début du séjour certaines activités, comme l'animation linguistique ou la prise de repas en commun... ont permis à chacun de rencontrer, d'apprendre à connaître les autres. Une dynamique rapide et positive a permis que la semaine berlinoise se déroule dans une ambiance d'échange et de partage.

Pour Mucchielli cette période correspond au « stade de la confiance interpersonnelle. Les membres du groupe après des tâtonnements parviennent à se connaître... de là, un souci du consensus, de l'intégration de tous dans le groupe. C'est le stade où la facilitation sociale joue à plein, et où la pression de conformité a pour objectif accepté de faire jaillir et de montrer l'unanimité. On est content d'être ensemble, chacun veut bien faire ce qui convient au groupe. » Il appelle ce groupe, le groupe fusionnel.

Après le retour en France et lors de l'organisation de la semaine toulousaine, cette atmosphère a changé petit à petit dans le groupe français. À l'approche de l'arrivée des Allemands, des tensions sont apparues. Le stress, l'angoisse et l'inquiétude ont été des critères déterminants dans ce changement avec des implications disparates dans le projet.

Deux groupes ont fini par se former à l'intérieur du groupe français. Les membres qui les composaient n'avaient pas les mêmes représentations du projet, les mêmes conceptions et attentes de l'échange ; ce qui a entraîné des décalages dans la mobilisation et dans l'implication. Ces deux entités avaient du mal à communiquer.

Mucchielli appelle ce stade le groupe conflictuel. Selon lui il correspond à un retour à la tâche. Les membres s'impliquent personnellement, et tentent de défendre leurs idées ou leurs conceptions de la tâche... des sous-groupes existent et se forment... La tension est la règle sous des expressions variées. Si la structure formelle n'est pas pesante, des procès se multiplient.

À ce stade du projet il fallait intervenir et organiser un temps de mise à plat des opinions, représentations, critiques...

Les étudiants dans leur dossier d'UF7 écrivent: «Une régulation organisée par notre formatrice a permis à chacun de prendre la parole, d'exprimer son ressenti. C'est ainsi que le calme est revenu après la tempête. Le groupe s'est remobilisé en vue de l'arrivée des Allemands pour vivre tous ensemble la semaine toulousaine... »

La réunification des groupes français et allemand s'est faite très vite, à croire que ces groupes ne s'étaient pas quittés, alors que quatre mois de juin à novembre les avaient séparés.

De par l'opportunité qui leur était donné de vivre ensemble, les membres du groupe allemand ont appris à mieux se connaître, chose qu'il n'avait pas pu faire à Berlin. Une unité nouvelle s'est créée entre eux durant la semaine.

S'ajoute à cela la nouvelle cohésion du groupe français qui s'est faite après un temps de conflit, la dynamique du groupe d'échange s'est trouvée renforcée par les expériences vécues par les groupes respectifs.

Selon Mucchielli, ce stade caractérise la maturité du groupe. Le groupe s'accepte comme composition de personnalités différentes pouvant chacune apporter sa contribution. Ce stade est le groupe unitaire. Entendons ici le groupe binational.

Ce groupe s'est même risqué à faire passer un film sur UTOPIA de Fassbinder, *Tous les autres s'appellent Ali*, avec un temps de débat dans lequel Allemands et Français ont pu aborder des éléments d'histoire douloureux.

La prise en compte des différences s'est aussi retrouvée dans l'élaboration d'un repas bio, végétarien et végétalien qui n'a pas été abordé comme une lourdeur (un travail en plus!).

### **Bibliographie**

FASSIN D., FASSIN E.,  
***De la question sociale à la question raciale ?***,  
La Découverte, Paris, 2006.

MUCCHIELLI R.,  
***Le travail en équipe***,  
ESF, Issy-les-Moulineaux, 1996.

# Étendre l'expérimentation, penser le cosmopolitique

PISTES

## Des pistes d'action

En complément ou dans le prolongement de la recherche-action « Racisme, jeunes et construction identitaire », chacun des deux organismes a mis en place ou programmé des démarches innovantes.

### ■ Le séminaire Culture, culture(s), quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ? (INJEP)

À l'automne 2008, l'INJEP, en partenariat avec le ministère de la Santé, de la Jeunesse et des Sports, le ministère de la Culture, le CNAJEP, l'OFAJ, l'OFQJ, Culture et Départements et Banlieue d'Europe, a mis en place un séminaire sur la question des pédagogies de l'interculturel dans le champ de l'éducation non formelle.

### La problématique

2008 est pour l'Union européenne l'« année du dialogue interculturel ». Dans un contexte de mondialisation d'une part, et de fragmentation des sociétés d'autre part, cette problématique est aujourd'hui au cœur du débat politique : comment prendre en compte la pluralité des populations et des cultures ? Comment reconnaître la diversité des productions et des pratiques culturelles ? Comment prendre en compte des identités revendiquées sans s'enfermer dans l'essentialisation des cultures, l'« incarcération civilisationnelle » et l'assignation à origine ? Comment reconnaître les dynamiques d'individuation, le « bricolage identitaire », le métissage et ne pas faire l'impasse sur l'exigence d'une culture commune et d'un « universalisme démocratique non normatif » ? Comment concilier à la fois la diversité inhérente à nos sociétés et le « vivre ensemble », fondement même de la vie de la Cité ?

L'année 2009 sera quant à elle l'année de la créativité et de l'innovation qui doit contribuer au développement d'une Europe de la connaissance (stratégie de Lisbonne). Quelle place tient l'éducation non formelle en la matière ?

Le séminaire se situe à la croisée de ces deux perspectives.

Au-delà des débats déjà anciens sur ce qui différencierait Culture et cultures, on assiste aujourd'hui à un phénomène caractérisant fortement les mutations : le fort investissement identitaire du champ culturel (tant au niveau des institutions que des différentes catégories de populations), dont pourraient témoigner, entre autres, quelques phénomènes :

– la culture tend à apparaître comme le sacré d'un monde désenchanté, plus que jamais comme une manière de donner du sens ;

- la culture devient un des vecteurs de la revendication de soi (individuelle et collective) – chez les jeunes particulièrement ;
- la question de la mémoire comme patrimoine y devient centrale, avec de nouveaux lieux (patrimoine industriel, friches industrielles), une dématérialisation du patrimoine, l'inscription de cette problématique au croisement de la commande politique, institutionnelle (créer une mémoire de la ville, créer de l'identité locale) et des émanations des populations (avec des « récits de ville » concurrents, en tension)...

Ce fort investissement identitaire a d'évidence une dimension politique, il est une manière de s'inscrire dans l'espace public. Il interroge à la fois les modalités de la démocratie comme lieu du pluriel et du lien, de la reconnaissance de l'altérité (des altérités) et du bien commun. La culture, à l'instar du politique, contribue à donner forme à la société.

Parmi les nombreux impacts de ces évolutions (pratiques artistiques, politiques culturelles, place et rôle de l'éducation populaire...), le parti pris dans le séminaire est d'analyser comment les évolutions à l'œuvre mettent en crise les modalités même de la transmission dans le champ de la culture : comment permettre l'appropriation d'un patrimoine pluriel et sa nécessaire réinvention à chaque génération ? Comment favoriser les passerelles entre mémoires et Histoire, entre pratiques sociales, nationales, générationnelles, territoriales, gendrées... ?

L'éducation renvoyait traditionnellement à la transmission des aînés vers les plus jeunes d'un héritage patrimonial et d'une « culture légitime » – en France, dans le cadre de l'État-nation. Aujourd'hui les recompositions politiques à l'échelle mondiale, la globalisation, le développement de l'individualisme et de nouvelles sociabilités, voire des nouvelles formes de l'associationnisme, les transformations dans l'approche des savoirs et de leurs acquisitions portées par les sciences anthroposociales, les évolutions technologiques, l'inscription nécessaire dans une perspective d'éducation et de formation tout au long de la vie, les technologies de l'information et de la communication (TIC)... changent la donne éducative dans ses finalités, ses contenus, ses situations et ses pratiques.

D'où l'actualité d'une réflexion sur une pédagogie du dialogue interculturel, et plus particulièrement dans la sphère de l'éducation non formelle dans le champ de la culture : celle des institutions culturelles, des mouvements d'éducation populaire, des associations culturelles, des équipements de proximité (MJC, centres sociaux, maisons de quartiers etc.), des groupements de jeunesse.

Des questions se posent alors : les démarches pédagogiques à l'œuvre visent-elles à favoriser la découverte des pratiques et cultures de l'autre, des autres, de tous les autres ? S'agit-il plutôt de s'engager dans un travail de déconstruction de nos représentations et de développement d'une posture d'ouverture à l'altérité ? S'agit-il d'une éducation à l'interculturel ou d'une éducation interculturelle ? Quel « autre » postule ou produit chacune des options choisies ?...

De manière plus générale, quels sont les objectifs poursuivis par les pédagogies mises en œuvre dans une éducation culturelle non formelle ? Sur quelles théories de l'éducation sont-elles adossées ? Quelles innovations se font jour dans les modes de transmission ? Quelles compétences sont développées ? Ces démarches permettent-elles de dynamiser la créativité, ses formes et ses processus ?

### **Une démarche de coproduction des savoirs**

Le séminaire, alternant communications scientifiques et travaux en ateliers, a réuni chercheurs (G. Berger, G. Verbunt, J. Demorgon, F. Ouellet, J. Roman...), fonctionnaires d'État ou

territoriaux, acteurs associatifs, artistes, politiques, venant de l'Europe entière: en tout une soixantaine de personnes.

Le choix fait par les protagonistes de la démarche avait été de s'inscrire dans une dynamique de coproduction des savoirs: il s'agissait d'aller au-delà de l'apport de connaissances théoriques ou de la simple présentation de pratiques à l'œuvre, en croisant savoirs savants, savoirs d'action, expertise d'usage et de favoriser une analyse partagée des modes de transmission et des outils pédagogiques existants.

### Quelques constats

Schématiquement résumés<sup>55</sup>, les échanges de ces trois jours ont fait apparaître l'importance des formes artistiques, culturelles, support d'identification, pour créer des dynamiques d'ouverture, d'échange, de mise en relation sur des territoires. Le monde du sensible est un vecteur particulièrement propice par son caractère immédiat, « universel » – mais dans tous les cas, il appelle un accompagnement, une mise en langage pour aller plus loin.

Quatre points sont apparus particulièrement importants :

- le premier a été résumé par une formule de Joël Roman: « en finir avec l'interculturel », et nous a conduit à privilégier le discours de l'altérité, voire des altérités, qui évite toutes les catégorisations, essentialisations, assignations, et prend en compte le phénomène des identités ou identifications plurielles. Mais donne aussi des axes pour l'action publique ;
- le deuxième est l'importance donnée au-delà des discours à une politique du faire, du faire-ensemble, du faire coopératif ;
- le troisième est le choix de la mutualisation autant que le refus de toute technicisation d'une démarche pédagogique: il s'agit bien, non de créer des « fiches de bonnes pratiques », mais d'inventer des démarches adaptées à des situations et répondant à des valeurs, à une éthique ;
- le quatrième est l'importance d'une politique de « reconnaissance » comme condition du vivre ensemble. Inventer, créer ensemble, c'est créer du rapport à l'autre, à la cité, au monde.

Une déclinaison territoriale de ce séminaire, associant des collectivités et des associations, devrait se mettre en place dans le prolongement du séminaire.

## ■ Un programme d'expérimentation (CSTB)

### Expérimentation par le centre de formation Saint-Simon (Albi)

Montrer les liens existant entre dimension raciale et dimension sociale sans que pour cela les deux dimensions ne se fondent en une seule est un des éléments majeurs à explorer, notamment dans les écoles de travailleurs sociaux, afin de sortir d'une euphémisation renforcée par l'universalisme humaniste attaché aux valeurs professionnelles. On ne peut pas non plus se cantonner à la seule notion « d'interculturalité » qui permettrait de penser que l'on pourrait traiter la question par la « connaissance ». Mettre en lumière cette question et la traiter nécessitent d'en faire percevoir les multiples dimensions spécifiques.

L'ensemble des éléments mis en perspective oriente les propositions d'action que nous allons mettre en place dans le cadre de la formation des travailleurs sociaux en général et des éducateurs spécialisés en particulier.

Ces propositions doivent prendre en compte :

- la nécessité d'un travail préalable sur les représentations et sur les normes et les valeurs qui les sous-tendent ;
- les écarts qui ne manquent pas d'émerger entre les valeurs prônées et les

55/ Ouvrage à paraître: BIER B., FOURNIER C., *Culture, culture(s), quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?*, INJEP, coll. « Cahier de l'action », Marly-le-Roi, 2009.

justifications rationnelles permettant d'appliquer un certain nombre de stéréotypes à l'encontre de groupes « cibles » ;

– la réalité de l'environnement social particulier dans lequel évolue actuellement la société française en général, mais aussi le territoire d'action spécifique des acteurs. En effet, seule une prise de conscience du contexte socio-historique dans lequel chaque acteur a évolué (environnement social, mais aussi contexte historique et sociohistorique du métier) peut permettre de comprendre comment se construit le stéréotype ;

– la réalité des pratiques professionnelles comme nous avons pu les définir à la suite de M. Autès, c'est-à-dire mettant en avant la question de la posture dans un contexte particulier où chaque pratique contient à la fois un aspect émancipateur et un aspect stigmatisant pour la personne à qui elle s'adresse ;

– la question du groupe comme lieu privilégié de la mise en question de l'ensemble de ces éléments.

Deux axes d'expérimentations pratiques sont proposés :

– Un axe permettant d'ancrer une réflexion, dans le cadre d'un « ciné-philos » dans lequel un débat entre étudiants fait suite à un film portant sur différents sujets en fonction de ce que les organisateurs souhaitent voir mis en débat. L'intérêt de cette formule est de toucher un grand nombre d'étudiants et de susciter une réflexion. Il ne s'agit pas ici d'ancrer un travail de fond, mais bien de permettre un débat sur la question auprès d'étudiants venant d'horizons différents (éducateurs spécialisés, assistants sociaux, infirmiers).

– Le deuxième axe est lui destiné à travailler en profondeur. À ce titre, il ne concernera qu'un petit nombre d'étudiants (huit à dix au maximum) et se déroulera sous forme d'analyse de situations thématiques, dans le cadre des options proposées lors de la 3<sup>e</sup> année de professionnalisation.

Dans ce cadre, les personnes seront invitées à travailler tout au long de l'année (huit séances environ) autour de situations « problèmes » et seront invitées à les analyser, avec l'aide du groupe et d'un intervenant susceptible de travailler à la fois au niveau de la personne et de ses affects, mais aussi de contextualiser les questions posées dans leur dimension historique et sociale. C'est uniquement dans ce cadre que la question de la posture pourra réellement être mise au travail non plus dans une simple sensibilisation, mais dans une démarche de compréhension personnelle, dans laquelle le groupe devient un élément incontournable du dispositif, dans une dimension d'aide à l'élucidation et à l'abandon d'une position surplombante de la situation.

L'objectif à terme est de permettre aux futurs travailleurs sociaux d'acquérir les bases leur permettant de mieux faire face aux situations qu'ils pourront rencontrer sur le terrain, situations qui provoquent souvent des phénomènes de sidération ou d'évitement, mais aussi de mieux comprendre les mécanismes de stigmatisation et de victimisation au moment où l'éducateur devient un acteur à part entière du développement social de son territoire d'action.

### **Formation expérimentale « Racisme et intervention sociale » en direction d'éducateurs spécialisés en formation par le centre de formation Érasme (Toulouse)**

#### *Public et contexte pédagogique*

Ce module expérimental s'adresse à une promotion constituée d'une vingtaine de travailleurs sociaux en formation engagés dans une deuxième année de formation. Ces étudiants seront alors à la mi-temps de leur formation, à la sortie d'une première période principalement centrée sur le secteur médico-social et l'intervention en institutions spécialisées propres à ce sec-

teur, à dominante essentiellement psychopédagogique et/ou rééducative, sur un versant surtout de clinique éducative individualisée.

Les séquences de travail s'inscrivent dans une phase visant à une ouverture vers les problématiques sociales larges (processus de freins à l'intégration sociale, normalité et déviance...) et utilisant des concepts et outils plus marqués par les sciences sociales, les approches collectives et les stratégies d'intervention sociale partenariales et de réseau.

#### *Objectifs visés*

Faisant suite aux travaux du groupe de travail toulousain et reprenant également les éléments généraux de la recherche, ce module visera à développer des repères conceptuels et des compétences professionnelles sur trois versants :

- une mise à distance réflexive et impliquée sur le phénomène de racisme en tant que processus de mise en jeu des affects et des représentations aux niveaux individuel, micro et macrosocial.

Le parti pris pédagogique est de s'appuyer sur des expériences ancrées dans le vécu engagé des personnes en tant que telles, articulées à une mise en perspective avec les dimensions sociales et politiques des processus de racisme, le tout étayé par un éclairage conceptuel et des références théoriques ;

- une initiation aux démarches de recherche et la constitution d'un domaine d'expertise professionnelle ;
- une expérimentation des outils d'enquête de recherche sociologique.

#### *Encadrement et suivi du module*

Les séquences de formation seront encadrées par une équipe mixte constituée de formateurs attachés à la promotion d'étudiants et par des participants du groupe de travail toulousain d'action-recherche. Ce dernier doit pouvoir être destinataire des éléments de suivi et d'analyse de ce module expérimental pour procéder, avec l'équipe d'encadrement à une modélisation pédagogique déclinable ultérieurement dans d'autres formations de travailleurs sociaux.

### **Un diagnostic partagé et une expérimentation nationale mise en œuvre par la Ligue de l'enseignement**

En référence aux travaux au sein du programme Coexist<sup>56</sup>, et au programme présenté ici de lutte contre le racisme, Julien Bobot et Nadia Bellaoui de la Ligue de l'enseignement nous ont proposé de mener avec eux un diagnostic partagé du travail actuellement mené au sein des fédérations départementales pour lutter contre le racisme.

Depuis de nombreuses années, cet axe de préoccupation et d'élaboration est développé par ce mouvement d'éducation populaire. En référence aux valeurs de laïcité, de fraternité, d'ouverture à l'autre, à la rencontre interculturelle, les militants et les professionnels ont créé des moments de rencontres, de débats et des pédagogies spécifiquement destinés aux enfants et aux adolescents ; celles-ci sont particulièrement mises en œuvre dans le cadre scolaire. Ainsi « les cartes de la fraternité », ou « la fabrique de la paix » constituent des supports qui ont favorisé l'invention de nouvelles pratiques pédagogiques et une mobilisation importante des notions et des processus aussi complexes que ceux de « stéréotype », de « bouc émissaire », de « stigmaté ». Par des manipulations concrètes, les enfants et les adolescents peuvent se représenter ces processus et leurs enjeux dans la relation à l'autre et dans la vie quotidienne. Cette prise de conscience, différente d'une moralisation souvent peu suffisante pour marquer une limite aux violences racistes, permet de lutter contre le racisme. À ce propos, nous retrouvons les dynamiques d'analyse et d'expérimentation développées dans le programme de lutte contre le racisme.

De plus, la Ligue de l'enseignement, depuis de nombreuses années, mène

56/ BORDET J., COHEN-SOLAL J., op. cit.

un travail important sur l'histoire et les rapports à la mémoire. Dans certaines fédérations, des pédagogies sur la résistance pendant la Seconde Guerre mondiale, de même sur la Shoah et ses conséquences à la fois pour la population juive et pour l'ensemble de l'humanité. Tous les ans, la Ligue de l'enseignement contribue à la mise en place de semaines de sensibilisation pour lutter contre le racisme et à la constitution de collectifs qui, pendant plusieurs mois, mettent en place des manifestations souvent à la fois pour transformer le racisme, le sexisme et l'homophobie.

Le diagnostic partagé a cependant mis au jour les difficultés d'identifier les processus psychosociaux à l'œuvre qui contribuent au racisme et à ses expressions. En effet, l'affirmation de valeurs partagées ne suffit pas à repérer les objectifs visés par la définition et la réalisation de pédagogies.

Au cours de l'année 2009, une expérimentation nationale permettra de mettre en œuvre sur le territoire la même pédagogie sur chacun de ces thèmes afin d'en tirer les enseignements, de la formaliser pour la diffuser plus largement.

## Des pistes de réflexion

La mise au travail du racisme est inséparable, on l'a vu, du travail de la pensée et du travail du politique. Au-delà donc des démarches pédagogiques énoncées ci-dessus, d'autres pistes de réflexion s'imposent.

Quelles que soient la qualité et la pertinence des méthodes pédagogiques présentées ici – ou ailleurs ! –, il s'avère que l'appropriation d'une démarche et de ses apports passe moins par leur mutualisation par ailleurs souhaitable (cette publication en est un outil), que par la capacité des acteurs, sur chaque territoire, dans chaque situation, à inventer ou à mettre en œuvre des démarches adaptées, certes en s'appuyant sur des méthodologies rigoureuses – qui évitent certains effets pervers –, mais aussi en se donnant la liberté de tâtonner, d'expérimenter à leur tour. À se construire en construisant, en travaillant sur le sens. Démarche de conscientisation, démarche d'éducation populaire.

Une action collective réunissant le savant et le politique est à mettre en place, sans occulter le débat public et la mobilisation des citoyens et leurs collectifs pour travailler les catégorisations, les modes performatifs du langage qui sont autant de modalités d'assignation à identité. Comment par exemple la banalisation de termes comme « communautés » dans le discours politique, journalistique, alimente les représentations courantes, entre autres autour du « choc des communautés », des « civilisations » et fait exister ces communautés, là où il n'y a que des individus ou des collectifs d'individus diversifiés qui ne sauraient être une communauté (avec des caractéristiques, des intérêts, des modalités d'expression uniques). Ainsi des expressions « communauté juive », « communauté musulmane », « communauté maghrébine »... On peut à ce titre s'interroger sur les enjeux de pouvoir ou d'exclusion contenus dans ces expressions, même lorsqu'elles sont utilisées de façon bien intentionnée, et comment à leur tour elles peuvent générer ou légitimer des amalgames.

Dans le même temps, il apparaît important de ne pas occulter ou rejeter *a priori* la réalité des modes de regroupements, d'associations contractuelles ou affinitaires comme support du lien social et d'une inscription dans la Cité. Et d'interroger le fait que la Cité – ou la citoyenneté (dans ses échelles et déclinaisons multiples) – est précisément faite de la mise en synergie de ces différentes dynamiques autour d'un pacte à réinventer en permanence. Mais qui passe par la reconnaissance *a priori* du droit de cité de chacun. Un travail est donc à mener pour repen-

ser hors des cadres traditionnels les formes politiques héritées, pour les enrichir, en faire des espaces accrus de droit pour tous.

Enfin, selon les données de l'OCDE, en 2050, la moitié des habitants de la planète n'habitera pas dans le pays de sa naissance. Ce qui crée l'urgence de penser à la fois en termes de « relation des Divers » (E. Glissant), de « cosmopolitique » (E. Kant, J. Habermas, G. Agamben, E. Balibar, J. Rancière, U. Beck) et d'engager une réflexion sur le sens et les formes contemporaines de l'« hospitalité ».

**PISTES**



## Pour en savoir plus

---

- BOUCHER M. ET BELQASMI M. (dir.),  
***Guide pédagogique de l'anti-racisme en formation sociale***,  
Vuibert, coll. « Perspectives sociales », Paris, 2008.
  
- GUILLAUMIN C.,  
***L'idéologie raciste***,  
Gallimard, coll. « Folio Essais », Paris, 2002.
  
- MEMMI A.,  
***Le racisme. Description, définitions, traitement***,  
Gallimard, Paris, 1994.
  
- NOIRIEL G.,  
***Immigration, antisémitisme et racisme en France (xix<sup>e</sup>-xx<sup>e</sup> siècles).  
Discours publics, humiliations privées***,  
Fayard, Paris, 2007.
  
- SAYAD A.,  
***La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré***,  
Le Seuil, Paris, 1999.
  
- WIEVIORKA M.,  
***La France raciste***,  
Le Seuil, coll. « Points Essais », Paris, 1993.
  
- WIEVIORKA M.,  
***La tentation antisémite. Haine des juifs dans la France d'aujourd'hui***,  
Robert Laffont, Paris, 2005.

RESSOURCES



## Liste des participants

ANNEXE

### Site de Saint-Jean-de-la-Ruelle

ÉLISABETH MÉDINA, responsable service Animation et Vie des quartiers.

MOKTARIA BELGHELIEM, parent, impliquée dans les actions de la vie des quartiers et le REAAP.

YOUSSEF OULED ANGOURA, jeune habitant.

AMINE HASSANI, étudiant impliqué dans la vie locale et animateur CLSH, CLAS.

ROULEM SEGHIR, étudiant impliqué dans la vie locale et animateur CLSH durant les vacances.

MUSTAPHA OULED BENTLE, président La Fantasia.

THILLO SALL, présidente Solidarité développement, animatrice CLSH, CLAS.

OULIMATOU COLY, chargée de communication association Solidarité développement, animatrice CLSH, CLAS.

MAMADOU SALL, secrétaire général Solidarité développement.

JOSÉ AMARAL, police municipale.

HALIM SOUIDI, responsable espace accueil Salmoneries et développement animation jeunes plus de 16 ans.

AQEEL BOKHARI, référent animateur animation jeunes plus de 16 ans.

MALVINA PÉPION, référente des actions familles sur les quartiers sud, sur les quartiers nord.

ANNETTE GRANET, référente des actions familles sur les quartiers nord.

PHILIPPE TERVÉ, responsable politique de la ville.

BERNADETTE GARRY, responsable pôle emplois.

MURIEL NAELS, animatrice permanente service loisirs jeunes.

PASCALE ARNAUD, pôle développement social local, direction de la CAF, service de prévention spécialisée AIDAPHI.

CLAUDE MOQUART, éducateur.

WAFI MOURANI, éducatrice de prévention.

### Site de Toulouse

JEAN-PAUL DELMAS, responsable de l'unité territoriale de Montech, Conseil général du Tarn-et-Garonne.

JEAN-PASCAL ÉCHIVARD, formateur, responsable du centre de formation d'apprentis éducateurs spécialisés, institut Saint-Simon, antenne d'Albi.

MARTINE PAGES, formatrice, institut Saint-Simon, Toulouse.

AMÉDÉE ARFF, formateur, école régionale d'assistants de service social, Toulouse Purpan.

ISABELLE BEN BOUABID, formatrice, école régionale d'assistants de service social, Toulouse Purpan.

NADINE DULME, formatrice, éducateurs spécialisés, Érasme.

JEAN-FRANÇOIS MIGNARD, formateur, Érasme.

HINDE YEBBA, stagiaire DESS, Érasme.

### Site du Blanc-Mesnil

YAMINA AMGHAR, habitante.

TOURIA AMZIL, assistante sociale.

FAZIA AOUNI, habitante.

OURIDA BELHADI, habitante.

ANNISSA BETTAYEB, animatrice service jeunesse.

DJOHRA BOYAD, habitante.

JULIETTE BOMINEAU, habitante.

MÉDART BOOH, stagiaire assistant social.

SABRINA BOUSSEKINE, adjointe au maire chargée des questions d'adolescence, jeunesse,  
lutte contre les discriminations.

LAETITIA CAMPS, chargée de mission démocratie participative.

FATIHA DAMICHE, coordinatrice famille.

STÉPHANIE BOUCHEREAU, éducatrice, Grajar 93 club de prévention spécialisé.

SOUAD HEUS, assistante sociale.

NADIA KADI, chargée de mission politique de la ville vie des quartiers.

ZOUINA MEDDOUR, directrice de la maison des Tilleuls, à ce jour chargée de mission  
parentalité et lutte contre les discriminations.

ALLEGRA OWASSA, stagiaire assistante sociale.

ANNE PIERRE, éducatrice Grajar 93 club de prévention spécialisé.

JEAN-LOUP POQUET, chargé de projet quartier centre.

ARLETTE ROUEDDE BOUDABSA, habitante.

HINDE YEBBA, chargée de mission démocratie participative.



