

Racisme et sentiments d'appartenance ethnique chez les 10-12 ans en milieu scolaire

Gautier Pirotte

Volume 12, Number 1, Spring 1999

Le tiers secteur

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/301445ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/301445ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université du Québec

ISSN

0843-4468 (print)

1703-9312 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Pirotte, G. (1999). Racisme et sentiments d'appartenance ethnique chez les 10-12 ans en milieu scolaire. *Nouvelles pratiques sociales*, 12(1), 217-232.
<https://doi.org/10.7202/301445ar>

Article abstract

Cet article rapporte une partie des résultats d'une recherche exploratoire conduite dans différents établissements scolaires de l'agglomération liégeoise auprès d'écoliers des deux sexes âgés de 10 à 12 ans. Cette enquête portait sur les thèmes du racisme, des étrangers et des sentiments d'appartenance ethnique. Deux conceptions restrictives du racisme émergent dans les discours des écoliers, créant les conditions favorables à l'établissement d'un degré important de tolérance au phénomène. La définition de l'étranger ainsi que les relations de camaraderie nous permettent de comprendre pourquoi les enfants de migrants ne sont pas perçus comme étrangers dans l'école. Enfin, l'auteur se penche sur la perception des appartenances ethniques et des sentiments ad hoc. Certains propos d'enfants montrent une distinction notable entre la nationalité et la qualité d'étranger.



Racisme et sentiments d'appartenance ethnique chez les 10-12 ans en milieu scolaire¹

Gautier PIROTTE

Aspirant FNRS, Université de Liège, Fac EGSS

Département de sociologie, Changement social et Développement

Cet article rapporte une partie des résultats d'une recherche exploratoire conduite dans différents établissements scolaires de l'agglomération liégeoise auprès d'écoliers des deux sexes âgés de 10 à 12 ans. Cette enquête portait sur les thèmes du racisme, des étrangers et des sentiments d'appartenance ethnique. Deux conceptions restrictives du racisme émergent dans les discours des écoliers, créant les conditions favorables à l'établissement d'un degré important de tolérance au phénomène. La définition de l'étranger ainsi que les relations de camaraderie nous permettent de comprendre pourquoi les enfants de migrants ne sont pas perçus comme étrangers dans l'école. Enfin, l'auteur se penche sur la perception des appartenances ethniques et des sentiments *ad hoc*. Certains propos d'enfants montrent une distinction notable entre la nationalité et la qualité d'étranger.

1. Cet article a bénéficié des lectures critiques de MM. Marc Poncelet, chargé de cours à l'Université de Liège, et Marco Martiniello, chercheur qualifié FNRS. Qu'ils en soient remerciés.

INTRODUCTION

L'immigration en Belgique, longtemps dominée par une logique économique, a connu, ces 30 dernières années, de profondes modifications : d'abord, par la suspension officielle de tout nouvel appel d'offre à une main-d'œuvre étrangère depuis l'été 1974, ensuite, par le regroupement familial qui s'est accéléré depuis lors, favorisant la fixation de plus en plus visible de populations dont la présence était jugée jusque-là temporaire. La Belgique qui, comme la plupart des pays d'Europe occidentale, n'a pas fini de mesurer les conséquences de ces années de migrations contingentées, doit aujourd'hui s'envisager comme une société d'immigration, même si cela pose quelques problèmes à sa population « de souche » (Bastienier, 1989).

Nul doute qu'à la suite des vagues migratoires successives qui ont jalonné son XX^e siècle, le visage ethnique de la Belgique (comme celui de bon nombre de ses voisins) a particulièrement été modifié. Ces profonds bouleversements n'ont pas manqué d'attirer l'attention des chercheurs en sciences sociales. Plus spécifiquement, la fixation sur le sol belge de populations issues de l'immigration a soulevé de nouvelles interrogations qui ont dynamisé les recherches concernant celles-ci. Mais, comme le souligne G. Campioli, « les enseignements et les recherches se sont [...] fragmentés en divers domaines qui ont été découpés de telle sorte que ces problèmes des migrations ne ressortissent clairement et spécifiquement à aucun de ces domaines » (Campioli, 1975 : 56).

Par exemple, la scolarisation des enfants d'étrangers, souvent perçue comme l'un des facteurs facilitant la fixation et l'intégration de ces populations migrantes, a constitué un thème de recherche appréciable pour la sociologie de l'éducation. Le plus souvent, les chercheurs ont porté leur attention sur le rapport délicat entretenu par ces nouvelles populations (quelquefois définies simplement par leurs spécificités culturelles) à l'égard de l'institution scolaire réduite à sa fonction intégrative. Dès lors, les recherches ont tenté soit de démontrer les difficultés éprouvées par les enfants d'immigrés dans leur adaptation au milieu scolaire (De Coster et Derume, 1962 ; Baton, 1968), soit de décortiquer les mécanismes discriminatoires constituant autant d'obstacles dans la scolarité des enfants de migrants (Marques-Balsa, 1979), s'inscrivant en toile de fond de ces recherches (comme derrière d'autres), la question fondamentale de l'intégration de ces diverses populations allochtones.

Par ailleurs, les thèmes des identités ethniques et du racisme n'étaient pas des sujets réellement considérés par une sociologie de l'éducation dominée, comme à peu près l'ensemble du discours sociologique de l'après-Seconde Guerre mondiale jusqu'à la fin des années 1970, par des courants marxistes puissants. S'il est vrai que les termes « race » et « classe » sont deux

étiquettes utilisées pour catégoriser les acteurs sociaux, la pensée marxiste, même devant le problème de la discrimination raciale (comme ce fut le cas, par exemple, lorsque les penseurs marxistes nord-américains durent faire face au mouvement des droits civiques dans les années 1960), a le plus souvent négligé la première au profit de la seconde. Le point de vue marxiste orthodoxe, qui fut dominant jusque dans les années 1970 et qui s'exprima pleinement dans l'ouvrage de Oliver Cox *Caste, Class and Race*, paru en 1948 (San Juan, 1992), ne pouvait voir dans la discrimination raciale qu'une forme d'exploitation d'une population tout entière classée au sein du prolétariat. Par la suite, le principe de la double exploitation économique et raciale fut adopté. La primauté de l'économique fit place à une relation plus dialectique entre « race » et « classe » comme cela apparut dans le livre de Robert Blumer *Racial Oppression in America*, publié en 1972 (San Juan, 1992). Cette approche semble d'ailleurs plus adaptée au débat actuel sur l'*underclass*. On peut comprendre que ces conceptions marxistes, appliquées à la sociologie de l'éducation, aient considérablement ralenti (pour ne pas dire plus) l'évolution des recherches sur le racisme et les relations interethniques à l'école. Cette conception, longtemps dominante, du marxisme orthodoxe envisageait davantage les enfants de migrants comme des éléments d'un prolétariat exploité que comme des individus porteurs de signes ethniques socialement différenciés.

Depuis les années 1980 et le recul de la pensée marxiste dans l'ensemble des sciences sociales et humaines, le racisme et l'ethnicité ont davantage droit de cité. Mais, curieusement, les sociologues (de l'éducation) semblent difficilement emboîter le pas des psychologues et psychologues sociaux (Lemaine *et al.*, 1985 ; Hirschfeld, 1995), ou même des linguistes (Achard *et al.*, 1992), qui n'hésitent pas à envisager le problème des relations ethniques et du racisme dès l'enfance.

Les orientations des recherches sociologiques tracées dans le courant des années 1960 ne semblent pas avoir été modifiées malgré le reflux du marxisme. Ainsi, on s'interroge toujours sur le parcours scolaire, la trajectoire ou les stratégies adaptatives des enfants immigrés ou d'immigrés (Ouali et Réa, 1994 ; Manço, 1994) ou sur la capacité de l'école à s'adapter à une population multi-ethnique (De Smet et Rasson, 1993). Dans le cadre des analyses des relations interethniques à l'école, nous ne sommes pas si éloignés de l'époque où R. Clémens, l'un des grands sociologues belges de l'après-guerre écrivait :

[...] Après réduction des difficultés initiales que rencontrent tous les étrangers, la nationalité ne différencie que peu les élèves. À l'école, l'enfant étranger tient à se comporter en tout point comme l'élève belge [...] En général, deux ou trois ans suffisent à l'enfant étranger qui vient en ligne droite de son pays pour être adapté au milieu d'accueil. (Clémens *et al.*, 1953 : 240)

On comprend mieux dès lors que, même plus de 40 ans plus tard, une recherche portant, en Belgique francophone, sur le racisme et les sentiments ethniques à l'école ne peut que revêtir un caractère hautement exploratoire. Mais, en plus de souffrir de l'absence d'un véritable passé scientifique, cette recherche se heurte, plus spécifiquement encore, à un second obstacle. Un certain discours (que nous avons croisé à plusieurs reprises) veut que l'école primaire, en général, et les instituteurs, en particulier, préservent l'enfant du racisme. Dès lors, si le racisme n'existe pas à l'école primaire, à quoi bon le chercher ?

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

C'est dans ce contexte particulièrement hostile que cette recherche a été conduite, en rapprochant des thématiques en voie de développement (racisme et ethnicité) d'une population (les enfants) rarement abordée sur ces sujets. Notre intention est donc de démontrer que le racisme, les rapports sociaux entre « nationaux » et « étrangers » ainsi que les sentiments d'appartenance ethnique sont des thèmes qui révèlent un intérêt scientifique autant dans le monde des enfants que dans celui des adultes.

Les données présentées dans cet article sont issues d'entretiens menés dans différentes écoles de l'agglomération liégeoise au sein de quartiers essentiellement populaires qui ont connu depuis la fin du second conflit mondial l'arrivée de populations immigrées d'origines diverses (italiennes, espagnoles ou polonaises dans un premier temps, puis marocaines ou turques par après²). Le choix de porter notre regard sur ces quartiers à faible niveau social a été dicté par les difficultés naissant de la constitution d'un échantillon homogène. En choisissant un niveau social faible, nous n'avons pas voulu souligner un quelconque lien de causalité entre un niveau social anémique et l'émergence d'un discours raciste. Le racisme a plus d'un tour dans son sac, plus d'un discours à sa portée pour se véhiculer à travers l'ensemble du corps social. Nous voulions simplement placer l'ensemble des individus constituant notre échantillon dans les mêmes conditions sociales. Les enfants interrogés avaient entre 10 et 12 ans, ce qui correspond au dernier degré d'enseignement primaire en Belgique. En ce qui concerne la composition des classes retenues, nous signalons la variabilité de la répartition ethnique et la parité sexuelle dans chacune d'elles. Les résultats présentés ci-dessous ont été récoltés par

2. Quelques chiffres : selon le recensement de 1996 de l'Institut national de statistiques (INS, 1996), l'arrondissement de Liège comptait sur une population totale de 587 243 habitants, 501 652 Belges, 48 846 Italiens, 6 750 Espagnols, 2 407 Grecs, 1 012 Polonais, 7 205 Marocains et 5 564 Turcs.

des questions ouvertes concernant les thèmes principaux de la recherche et parfois, également, à la suite d'observations directes des terrains sélectionnés.

Notre démonstration s'articulera en trois parties. D'abord, le thème du racisme est abordé par une triple interrogation portant sur sa conception, son éventuelle présence et sa possible condamnation chez l'enfant. Ensuite, le racisme associant différentes figures de l'étranger, nous nous pencherons sur la conception de l'étranger et la légitimité de sa présence en classe. Enfin, compte tenu de la nouvelle diversité ethnique du public scolaire, notre curiosité nous a poussé, en abordant les thèmes du racisme et de l'étranger, à enquêter sur les sentiments d'appartenance ethnique³ exprimés par les enfants rencontrés.

LE RACISME À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Trois questions seront posées à la faveur de ce chapitre. Tout d'abord, quelle définition du mot « racisme » les enfants fournissent-ils ? Ensuite, quelle est la position des enfants interrogés face au racisme ? Par exemple, les enfants développent-ils des discours qui le condamnent ou non ? Enfin, peut-on relever des traces de racisme à l'école primaire ?

Deux conceptions *minimalistes* du « racisme » en milieu scolaire

Si nous avons relevé plusieurs sens attribués à ce mot, nous pouvons classer la plupart des réponses à la question « Qu'est-ce que le racisme ? » en deux grandes familles, par ailleurs fort proches.

La première conception considère le racisme comme un ensemble d'actes, de propos et d'attitudes exprimant une violence gratuite et injuste. Un garçon originaire de Turquie expliquait le racisme en ces termes : « Le racisme c'est, par exemple, en Belgique, un Turc et un Belge qui lui demande : « T'es Turc ? » et lui il dit : "oui". Alors il le tue [...] » En quelque sorte, « racisme » devient synonyme, dans le vocabulaire enfantin, de « *méchanceté* ». Cela signifie qu'un individu ne sera catalogué comme raciste qu'à partir du moment où, sans motif apparent, il se met à agresser physiquement ou, le plus souvent, verbalement un individu qui diffère de lui par la couleur de sa peau ou l'aspect de ses cheveux. La couleur de l'épiderme, le type de chevelure sont, en effet, les deux stigmates particuliers de la victime du racisme retenus

3. Trois cas étaient possibles. Soit le groupe d'enfants de parents belges était majoritaire dans la classe, soit il était numériquement dominé par le groupe d'enfants étrangers, soit encore la répartition entre ces deux groupes tendait vers l'égalité.

ici par les enfants. Il apparaît clairement que ces deux traits ne peuvent, à leurs yeux, en aucun cas, justifier l'agression dont sont victimes les individus qui en seraient porteurs.

Ces mêmes actes, ces mêmes propos peuvent avoir pour origine les comportements de la victime du racisme, comportements jugés négatifs par les enfants. Dès qu'il y a une explication à cette violence, le racisme disparaît au profit d'un sentiment de vengeance légitime.

La seconde conception, proche de la précédente, considère le racisme comme un phénomène ponctuel se produisant dans des situations conflictuelles où, perdant leur sang-froid, des acteurs en viennent à se disputer et à s'insulter à partir des stigmates ethniques. Dans ce cas, et dans ce cas seulement, « on est raciste [...] mais on ne pense pas vraiment ce qu'on dit ». Un garçon d'une école de la banlieue liégeoise nous décrivait la situation dans sa classe en ces termes :

Dans ma classe, le racisme c'est pas fréquent. Mais ailleurs, bien [...] Par exemple, chez nous... y a beaucoup de bagarres à la récré. Puis après les profs les séparent. Puis, ils se disent : « Sale Italien ! », « Sale Marocain ! », « Retourne dans ton pays ! » Ils sont racistes [...] juste quand ils se bagarrent [...]

Une autre enfant de parents belges, dans un établissement scolaire, nous rapportait cette histoire :

Sandrine, qui est belge, avait dit à deux filles de la classe, une qui est italienne et l'autre qui est grecque : « Retournez dans votre pays, vous n'êtes plus mes amies ! » Après, tout s'est arrangé. En fait, Sandrine a essayé de se défendre parce qu'elles avaient traité ses parents. Elle n'a pas réellement pensé ce qu'elle disait, parce que ce sont ses deux meilleures amies. Sandrine aime bien les étrangers pour certaines choses, mais pour d'autres pas, peut-être. Sandrine est vite énervée. Mais elle n'est pas raciste parce qu'elle joue avec Rachida, avec Franco, un peu tout le monde. Elle lâche des mots comme ça. C'est venu tout seul, mais elle ne les pensait pas.

Si, dans la définition précédente, le racisme était perçu comme un acte de méchanceté inexplicable, dans ce cas-ci, le racisme est assimilable à une mauvaise grippe... passagère. Une fois de plus, l'insulte raciste est excusée par des éléments extérieurs à l'acteur raciste comme le comportement de la victime, la situation anxiogène, etc.

La grande différence que nous constatons entre ces deux conceptions se situe dans le degré de naturalisation de l'acteur raciste par les enfants. La plupart des auteurs (par exemple, Wieviorka, 1991, Taguieff, 1987) s'accordent pour considérer que l'un des principaux processus du racisme consiste en la naturalisation d'une victime à partir de certains traits spécifiques. On remarquera que les enfants qui adhèrent à la première conception du racisme naturalisent

également l'acteur raciste. Car, dans les propos des écoliers, si aucune raison valable (comme, par exemple, les agissements négatifs de la victime) ne vient justifier ou légitimer ses actes et ses propos délictueux, c'est que l'acteur raciste est un être profondément, *naturellement* méchant. Le raciste véritable, selon ces enfants, pense vraiment ce qu'il dit. C'est un xénophobe permanent. Ce n'est plus le cas quand les enfants envisagent, selon la seconde définition, le racisme comme un phénomène ponctuel. Dans ce cas, il n'est plus qu'un xénophobe occasionnel. Donc, bien loin d'une opposition radicale entre ces deux discours, nous pensons qu'il s'agit davantage d'une différence de degré dans la considération du phénomène par les enfants.

Ces deux définitions du racisme sont assez proches, car l'une et l'autre le relèguent à un rang secondaire dans l'existence des enfants... tout en soulignant sa présence récurrente. Cependant, si la seconde opinion considère le racisme comme un phénomène rare et unique, la première, celle du racisme méchanceté, opère une distinction entre un vrai et un faux racisme. Le faux racisme, c'est celui de tous les jours. Celui qui s'exprime par l'insulte pour répondre à un refus d'un camarade de partager son paquet de chips lors de la récré, sa gomme ou sa règle en classe. Celui aussi de la bagarre qui ponctue un match de football entre enfants qui se répartissent par nationalité en deux équipes⁴. Le vrai racisme, par contre, c'est celui que l'enfant ne peut ni expliquer ni excuser. C'est une méchanceté qui le dépasse, un acte de violence gratuit. Mais, que la définition du racisme souligne le caractère éphémère du phénomène ou qu'elle débouche sur cette dichotomie « vrai / faux racisme », il semble qu'elle révèle l'émergence, dès l'enfance, d'un degré élevé de tolérance au racisme, plus précisément à ce racisme que l'on qualifie d'ordinaire.

LES FORMES DU DISCOURS ANTIRACISTE ET LA DÉNÉGATION DU RACISME EN MILIEU SCOLAIRE

Malgré ce partage entre un vrai et un faux racisme, malgré ces conceptions minimalistes et ce degré de tolérance au phénomène qui semble en découler, les enfants condamnent-ils le racisme ? L'antiracisme est-il une norme partagée dès la préadolescence ? D'emblée, nous devons souligner que le racisme est rejeté à l'unanimité par les écoliers. Mais, si la condamnation semble totale, cette sentence revêt des formes bien différentes selon l'élève

4. Par exemple, dans une école liégeoise dont la population est constituée essentiellement d'élèves d'origines turques et marocaines, les matchs de football opposent invariablement « l'équipe des Turcs » à l'« équipe des Marocains ». Malheur aux vaincus : les perdants sont l'objet des moqueries de leurs adversaires et ils en viennent très souvent aux mains pour venger cet affront footballistique qui touche à l'honneur de *leur* pays.

interrogé. Aussi distinguerons-nous deux grandes familles idéaltypiques de discours antiracistes.

Les premiers discours antiracistes sont bien connus des adultes et semblent moins présents chez les enfants. Il s'agit de *discours égalitaristes* qui, employés comme slogans, sont récités par les enfants comme leurs tables de multiplication. Ainsi, ce petit garçon de parents belges qui, les bras en croix et le regard perdu sur l'horizon affirmait : « Même si la couleur change, race noire égale race blanche ! »

La seconde forme de condamnation, de loin la plus fréquente, prend les traits de *discours antiracistes égoïstes*, caractérisés par un degré élevé... d'empathie. L'enfant condamne ici le racisme en vertu des conséquences que de tels actes ou de tels propos pourraient avoir sur sa propre existence. Dès lors, la capacité de l'enfant à se mettre à la place de la victime s'explique davantage par une motivation individualiste dirigée par un *intérêt bien entendu* que par un véritable esprit charitable. On peut remarquer que les enfants proscrivent le racisme, par exemple, « parce qu'un jour on finira tout seul alors qu'on aura besoin des autres » ou parce que « si un jour j'allais au Maroc et qu'on me disait : "Sale étranger ! Retournes dans ton pays !" je serais très triste[...] »

Ces différents types de discours nous amènent à émettre plusieurs commentaires. Tout d'abord, nous devons signaler deux conséquences essentielles qui émergent de cette condamnation dominante du racisme. Primo, nous remarquons que le racisme n'est plus réprouvé en raison du tort causé à une victime mais en fonction des retombées néfastes pour celui qui aurait recours à ce type de propos ou de pratiques. Secundo, cette conception présuppose un rapport de force entre un acteur raciste dominant (qui prend les traits le plus souvent de l'autochtone) et une victime dominée. La logique de cette condamnation repose alors sur un hypothétique renversement des rôles, la victime devenant à son tour le bourreau. Ensuite, et bien qu'il faille se garder de toute généralisation hâtive, nous devons également insister sur le fait que la plupart des discours antiracistes révèlent une orientation très individualiste, car les différentes formes de réprobation entraînent un positionnement singulier des enfants interrogés. L'antiracisme est, en quelque sorte, un « je » d'enfants. Enfin, si les discours égalitaristes paraissent moins présents dans le monde des enfants que dans celui des adultes, on est en droit de s'interroger sur l'impact réel des discours tenus par des adultes bien intentionnés qui tentent d'expliquer le racisme aux enfants. François Dubet (Dubet, 1992), en abordant le thème du racisme lors de ses recherches en milieu lycéen, avait montré le faible impact des leçons de civisme antiraciste auprès des populations scolaires. Il notait que les relations de camaraderie étaient les principales responsables de l'attitude non raciste, voire antiraciste,

de certains élèves. On peut tirer les mêmes conclusions chez les 10-12 ans étudiés dans le cadre de cette recherche. En ce qui concerne la lutte contre le racisme en milieu scolaire, il nous semble également que la réalité de la cour de récréation soit prédominante sur les discours bienveillants. Cela ne signifie aucunement que toute forme de pédagogie antiraciste soit à proscrire. Cela implique cependant qu'une pédagogie réussie passe par la considération de cette réalité.

Plus fondamentalement, y a-t-il lieu de lutter contre la présence de racisme à l'école primaire ? Les principaux intéressés semblent répondre par la négative. La plupart du temps, les enfants ont tenté de dresser un portrait idyllique de leur situation en rejetant le racisme au-delà des murs de leur classe, de leur école, voire de leur quartier. Certains se sont empressés de souligner les vertus de la composition cosmopolite de ces lieux. On est alors frappé par la similitude des propos tenus par les élèves et par leurs instituteurs interrogés à ce sujet. L'un d'eux, lors de la préparation de cette recherche, nous avertit en ces termes :

Il n'y a pas de racisme chez nous. Quand bien même il y en aurait, nous pourrions corriger les élèves, parce que nous les connaissons bien, que nous les avons plusieurs heures par jour, cinq jours sur sept [...] Bon, de temps à autre, il y en a bien un ou deux pour se traiter de « Sale Arabe » ou de « Sale Belge ». Mais on a tous fait cela un jour. Moi, je me souviens qu'on traitait les Italiens de la classe de « Sale macaronis ». Ce n'est pas pour autant que je suis devenu raciste, au contraire. Et puis, il y a un bon mélange entre les enfants [...] Non vraiment, la question du racisme ne peut se poser qu'à partir de l'école secondaire où là, les enfants sont davantage livrés à eux-mêmes.

Par les discours des enfants, on peut retracer une partie de leur univers. Un univers qui est partiellement constitué de disputes, de bagarres, de situations conflictuelles dans la classe, dans les jeux, dans les rangs, à la cantine, etc. De manière récurrente, lorsque leurs anecdotes relatent ces situations, les insultes ou les gestes racistes ne sont jamais loin. Comme nous venons de le montrer, ces propos ou attitudes ont peu de chances, d'être considérés par les enfants comme autant de traces de racisme à l'école. Certes, on peut expliquer cela par un réel souci de donner une bonne image de leur établissement scolaire ou de leur quartier, mais la raison essentielle est à rechercher, selon nous, dans ces conceptions limitatives du racisme qui réservent le label « racisme » aux actes de méchanceté inexplicable ou à ces propos ou attitudes qui fleurissent de manière ponctuelle dans des situations particulières (bagarres, disputes, etc.). Ces définitions font de l'acteur raciste un véritable étranger à la classe, à l'école sinon au quartier.

Nous voudrions relever l'acuité du racisme (peu importe ce qu'en disent les principaux intéressés) dans des situations qui ont pour dénominateur

commun la compétition. Une hypothèse nouvelle concernant les formes expressives du racisme à l'école pourrait ainsi être formulée : il nous semble que le racisme trouve dans ces situations compétitives un terrain d'expression privilégié.

De plus, sans tomber dans un réductionnisme simpliste, nous avons constaté que cet esprit de compétition qui s'exprime davantage dans les jeux que dans le parcours scolaire est plus fréquent chez les garçons que chez les filles. Ainsi, la plupart des bagarres mettent en scène des belligérants masculins, faisant du garçon bagarreur l'idéal type du raciste dans la classe. Certains garçons vont jusqu'à revendiquer une identité « raciste », comme si cela leur accordait un surcroît de virilité. Nous observons que les filles, par contre, ne semblent pas intéressées par cette recherche identitaire. L'insulte raciste n'a pas, non plus, la même carrière au sein d'un groupe de filles qu'au sein d'un groupe de garçons. Chez ces derniers, l'insulte, qu'elle soit raciste ou non, fait partie du jeu, au sens propre comme au sens figuré. Dès lors, ils lui prêtent la même attention qu'à ces choses ordinaires qui balisent leur quotidien. Chez les filles, par contre, l'insulte raciste est prise en considération. Elle représente l'attitude vulgaire par excellence. La seule réponse possible consiste en un mépris tenace, persistant. Les garçons développent donc un rapport paradoxal au racisme. Tantôt ils revendiquent (souvent, d'ailleurs, face aux filles) une identité raciste qu'ils jugent glorieuse, tantôt ils banalisent les insultes racistes. Les filles, quant à elles, semblent manifester un rapport plus simple au racisme. Le refus de toute étiquette « raciste » est net et précis.

Il n'est nullement notre intention de confiner le racisme à un groupe quelconque, qu'il soit sexuel, religieux, ethnique, socioprofessionnel ou autre. Il ne faut pas conclure trop rapidement de ces quelques lignes que seuls les garçons expriment du racisme en milieu scolaire. Nous voulons simplement remarquer qu'il serait peut-être intéressant d'inclure dans l'analyse des formes expressives du racisme à l'école le critère de l'appartenance sexuelle.

LA NON-EXTRANÉITÉ DES ENFANTS D'ÉTRANGERS

Si l'acteur raciste, nous l'avons vu, est étranger à la classe, un second élément est exclu de la communauté scolaire : l'étranger lui-même. Cette exclusion a deux origines distinctes et complémentaires. La première est à rechercher dans la définition même de l'étranger énoncée par les enfants. Un étranger est, pour la majorité des 10-12 ans rencontrés, « quelqu'un qui vient d'un autre pays ». Plus précisément, c'est celui qui, bien content de quitter son pays en proie à des difficultés économiques ou politiques, a répondu à l'appel d'une société d'accueil pour venir occuper des emplois alors qu'il n'y en a même

plus en suffisance pour la population « de souche »⁵. Une petite fille de parents belges disait à ce propos : « Les étrangers ? Ils viennent du Maroc, de Turquie, d'Israël, des États-Unis, d'Irak [...] On leur dit : "Venez, vous trouverez de l'argent, vous n'aurez pas de problème !" Puis quand ils viennent ici, on leur dit de rentrer chez eux, car tout ici a déjà été pris [...] »

Même si le terme « immigré » n'est que très rarement employé par les enfants, on se rend compte que l'étranger est dépeint le plus souvent comme un travailleur participant à un processus migratoire. Nous pouvons dès lors signaler deux particularités. D'une part, la définition formulée par ces enfants appartient à un autre temps, celui des vagues migratoires d'avant 1974⁶. L'étranger est défini comme un travailleur immigré et sa présence est liée à l'état de santé du marché du travail. Il reste ce travailleur dont la présence est légitimée par l'offre et la demande de sa force de travail. Cette conception obsolète qui identifie l'étranger au travailleur immigré permet de délégitimer sa présence au sein d'un pays qui ne peut plus offrir d'emploi pour sa « propre » population. D'autre part, cette définition permet d'exclure l'étranger de la classe. L'enfant immigré ou d'immigrés ne possède pas les caractéristiques principales de cette définition, car soit, au contraire de ses parents ou grands-parents, il n'a jamais migré⁷, soit son statut d'élève ne correspond pas à celui de travailleur immigré.

Le second motif qui permet l'exclusion de l'étranger de la classe se situe dans les relations de camaraderie qui, si elles n'effacent pas nécessairement les stigmates, les rendent souvent plus acceptables. Un petit garçon belge disait d'un camarade de classe issu d'une famille grecque : « Moi, Miklos, j'peux pas dire que c'est un étranger [...] Je le connais depuis la maternelle ! » De même, quelques enfants parviennent à définir l'étranger en des termes plus naïfs : « C'est quelqu'un qu'on ne connaît pas ou que l'on fait mine de ne pas connaître. »

Il semble dès lors que nous pouvons tirer deux conclusions de ce que nous venons de constater. Dans un premier temps, nous pouvons souligner que la présence de l'enfant d'étrangers paraît plus légitime, moins absurde que celle de leurs parents, car elle n'est pas liée à l'évolution du marché de l'emploi. Dans un second temps, on remarquera l'émergence d'une déconnexion possible entre la qualité d'« étranger » et la nationalité dans la perception des enfants de migrants par leurs petits camarades.

5. Discours répandu parmi les enfants de parents belges.

6. Cet anachronisme est d'autant plus troublant avec la diversité des parcours migratoires qui sont apparus depuis lors.

7. Un garçon issu d'une famille originaire de Turquie nous disait : « Moi, mes copains peuvent rien me dire, car ils savent bien que je suis né à Verviers ! » Verviers est une ville située à quelques dizaines de kilomètres à l'est de Liège.

Nous avons interrogé un garçon approchant les 12 ans (que nous appellerons arbitrairement Marco) sur sa nationalité et son sentiment d'appartenance ethnique. Tout en disposant de la nationalité italienne, il affirmait qu'il se sentait « tout à fait belge ». Nous avons, par la suite, interrogé une de ses condisciples à son sujet lorsque nous avons abordé avec elle le thème de l'étranger. Il en suivit ce petit dialogue au caractère surréaliste :

Q : « Marco, ton camarade de classe, il est belge ? »

R : (très sûre d'elle) « Non, non. C'est un Italien ! »

Q : « Ah ! C'est un étranger alors... »

R : (Surprise) « Ben... non, enfin... j'crois pas. Faudrait le lui demander, mais j'crois pas. »

Cette anecdote montre bien cette distinction possible entre la nationalité et la qualité d'étranger dans la perception des enfants de migrants par leurs pairs. Disposer d'une nationalité étrangère ne signifie pas que l'on soit forcément un étranger aux yeux de ses condisciples.

ETHNICITÉ D'ENFANTS DE BELGES, ETHNICITÉ D'ENFANTS DE MIGRANTS

Cette déconnexion, si elle se produit dans le cadre de la perception d'autrui, n'est pas absente de la perception qu'ont les enfants d'eux-mêmes. Les enfants d'étrangers (pas plus d'ailleurs que les enfants de Belges) n'ont pas nécessairement de sentiment d'appartenance correspondant à ce qu'indiquent leurs papiers d'identité sous la mention « nationalité ». Certains enfants analysent leur propre situation avec une grande maturité. Pour eux, la nationalité belge dont ils disposent ne revêt qu'un caractère purement instrumental, leur permettant, par exemple, de franchir plus facilement les frontières au sein de l'Union européenne. « Si j'avais opté pour la nationalité marocaine, je n'aurais pas su me déplacer aussi facilement quand je pars en vacances », précise un garçon interrogé. D'autres, par contre, ont un sentiment de *belgitude* très prononcé (parfois plus prononcé que chez certains enfants de parents belges) même s'ils ne peuvent présenter de papiers d'identité correspondants. « J'ai la nationalité italienne, mais je ne me sens pas du tout étrangère, c'est ici que je vais à l'école », nous a certifié une jeune fille dont la famille a migré d'Italie il y a quelques décennies.

Ainsi, les sentiments d'appartenance ethnique des enfants d'étrangers évoluent entre deux pôles constitués, d'une part, par un puissant sentiment d'extranéité malgré des papiers d'identité qui prouvent le contraire et, d'autre

part, par un sentiment de *belgitude* très prononcé même en l'absence de papiers d'identité adéquats. Entre ces deux pôles, on relève toute une gamme de sentiments intermédiaires. Un garçon issu d'une famille originaire de Turquie, par exemple, prétendait que lorsqu'il se rendait « dans un endroit rempli de Turcs », il se sentait turc et lorsqu'il allait « dans un endroit plein de Belges », il se sentait « comme s'il » était belge.

Les enfants de Belges naviguent, eux aussi, entre deux pôles. Il y a d'abord ceux pour qui la question de l'identité ethnique est de celle qu'on élude, à laquelle on répond par un épais soupir et des yeux qui cherchent la réponse au plafond de la classe. Il nous semble que ces enfants expriment ce qu'Albert Bastenier résume par les termes d'« ethnicité en creux » (Bastenier, 1992b), c'est-à-dire un sentiment qui s'affiche en ne s'affichant pas. La question de l'identité ethnique, sans être nécessairement taboue, ne se pose pas parce qu'elle ne se pense pas forcément et explicitement en termes d'appartenance à une communauté ethnique. L'enfant est dès lors bien contrarié quand un tiers vient l'interroger à ce sujet.

Mais, dans certains contextes, et selon un processus déjà décrit par Alexis de Tocqueville et remis au goût du jour récemment, entre autres par François Dubet (Dubet, 1989 et 1994), l'autochtone passerait d'une ethnicité en creux à une ethnicité pleine. Cela semble être particulièrement le cas dans des situations où, devant s'acclimater à une promiscuité perçue jusque-là comme impossible, le Belge considérerait son identité mise en péril par la présence jugée massive d'individus issus d'autres groupes ethniques. On passerait ainsi d'une affirmation implicite à une expression explicite de l'identité belge comme s'il s'agissait de sauvegarder le dernier signe distinctif fondant le privilège de l'autochtone sur l'allochtone. Ce sentiment d'invasion semble d'ailleurs très présent dans le discours de certains enfants de Belges ou d'immigrés plus anciens. Témoins, les propos tenus par une fille de 12 ans dont les parents sont originaires d'Italie :

La Belgique a beaucoup d'étrangers. D'un côté, on voit des autres gens, mais de l'autre côté [...] Si je compare avec l'Italie, y a beaucoup d'Italiens et d'Italiennes. C'est rare qu'il y ait des étrangers. S'il y a bien un pays réputé pour ses graffitis racistes et pour le nombre d'étrangers, c'est bien la Belgique. Y a des fois, c'est bien, mais y a des fois, c'est barbant. Parce qu'y en a qui viennent pour du boulot puis après, nous, les Belges, on en trouve presque plus. C'est vrai que des fois, c'est râlant.

On constatera donc que les enfants de Belges (comme parfois certains enfants d'immigrés plus anciens) naviguent entre un pôle où leur identité paraît plus effacée et un pôle où celle-ci s'exprime plus franchement. Cette oscillation s'expliquerait par l'évolution du contexte socioéconomique. C'est en

tout cas ce qui sous-tend ce mécanisme toquevillien considéré par d'aucuns comme un modèle explicatif cohérent du racisme populaire actuel⁸.

CONCLUSION

Par cette étude, nous avons voulu démontrer que les questions liées au racisme, à l'immigration ou au sentiment d'appartenance ethnique, non seulement méritent d'être posées dès le plus jeune âge, mais qu'en plus, elles offrent des réponses singulières délimitant un véritable champ pour des études ultérieures.

Nous avons montré que les deux grandes conceptions du racisme (« racisme méchanceté » et « racisme ponctuel ») favorisent, par leur conception limitative, l'émergence d'un degré de tolérance au racisme et par-delà la constitution d'un racisme latent qui semble se perpétuer de génération en génération. On remarquera, par exemple, que bien des discours d'instituteurs et d'élèves s'accordent pour souligner la faible importance des insultes racistes dans l'école.

Ce degré de tolérance ne semble d'ailleurs pas être combattu par le moindre discours antiraciste adéquat. La forme dominante (ce que nous avons qualifié d'« antiracisme égoïste ») et son orientation individualiste, ne paraît pas capable d'étouffer la moindre forme d'expression du racisme en milieu scolaire. Cette conception, dont nous avons souligné qu'elle instaurait un rapport de force entre le raciste dominant et la victime dominée, ne condamne-t-elle pas le phénomène en fonction d'un hypothétique renversement du pouvoir dans la relation. Paraît-il bien probable aux yeux des petits Belges que leur propre pays se trouve un jour contraint à faire appel à l'aide du Maroc ou de la Turquie, par exemple, et de ce fait, qu'ils se retrouvent dans la situation vécue par leurs condisciples, fils et filles d'immigrés ? Compte tenu de ces définitions et de ces condamnations du phénomène, il ne semble pas étonnant que la plupart des traces de racisme à l'école soient dévaluées, voire déniées par la plupart des acteurs (enfants comme adultes) de l'institution scolaire.

Nous avons également souligné la déconnexion, dans les processus de perception identitaire des enfants d'étrangers, des notions de nationalité et d'extranéité. Les constats que nous avons tirés de l'étude de la perception des enfants de migrants par les enfants de Belges nous intriguent. Cette

8. Faut-il le rappeler, le niveau social des enfants interrogés, quelle que soit l'école étudiée était relativement faible (e.a. familles connaissant une situation socio-économique précaire voire très précaire).

acceptation apparente des différences au sein de l'espace communautaire scolaire est-elle un leurre ? Est-elle particulière à l'enfance ? Assiste-t-on à l'émergence d'une génération qui met en branle une véritable société multiculturelle ? L'avenir nous le dira. D'autres recherches devraient être effectuées afin de répondre à ces questions.

Mais la déconnexion qui se produit dans le cadre de la propre perception des enfants d'immigrés alimente la réflexion sur la capacité d'accueil de la société belge. Ce sentiment profond d'extranéité qu'ont certains enfants d'immigrés, malgré des papiers d'identité attestant du contraire, a de quoi nous interpeller. Faut-il y voir le caractère inadapté de la société belge face aux différents aspects du phénomène migratoire ? Partant, à l'instar de la plupart des auteurs contemporains (Martiniello, 1995 ; Poutignat et Streiff-Fenart, 1995) d'une perspective constructiviste de l'ethnicité, nous considérons que ces identités ethniques ne peuvent se forger qu'au cours d'interactions multiples entre les acteurs. Dès lors, l'explication de cette déconnexion singulière ne serait-elle pas à rechercher dans l'attitude même de la société dite d'accueil qui, tout en transmettant ses papiers d'identité, exclut de la communauté nationale, au fil d'interactions sociales variées, tout individu ne correspondant pas aux canons de la *belgitude* consacrée ?

Bibliographie

- ACHARD, P., VARRO, G., LEIMDORFER, F. et M. C. POUDER (1992). « Quand les enfants migrants se traitent d'«arabe» dans une classe primaire », *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 8, n° 2, 191-209.
- BATON, P. (1968). *Coéducation d'enfants belges et étrangers. Problèmes qu'elle engendre dans les écoles et classes primaires francophones à population fortement hétérogène*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de sociologie, 146 pages.
- BASTENIER, A. (1992a). *L'État belge face à l'immigration : les politiques sociales jusqu'en 1980*, Louvain-la-Neuve, Académia-Erasme, 166 pages.
- BASTENIER, A. (1992b). « L'immigration et la différenciation ethnique en Europe », *Revue Nouvelle*, Tome XVC, n° 11, 34-47.
- CAMPIOLI, G. (1975). « De la sociologie de l'immigré à la sociologie de l'immigration », *Année Sociologique*, vol. 26, 43-56.
- CLÉMENS, R., VOSSE-SMAL, G. et P. MINON (1953). *L'assimilation culturelle des immigrants en Belgique. Italiens et Polonais dans la région liégeoise*, Travaux du séminaire de Sociologie de la Faculté de Droit de Liège, Tome III, Liège, Vaillant Carmanne, 389 pages.
- DE COSTER, S. et D. DERUME (1962). *Retard pédagogique et situation sociale dans les régions du Centre-Borinage*, Bruxelles, Éditions de l'Institut de sociologie, 116 pages.
- DE SMET, N. et N. RASSON (sous la direction de) [1993]. *À l'école de l'interculturel. Pratiques pédagogiques en débat*, Bruxelles, Éditions EVO/Confédération des Enseignants, 158 pages.

- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'Expérience*, Paris, Le Seuil, 272 pages.
- DUBET, F. (1992). « Le Racisme et l'école en France », dans WIEVIORKA, M. (sous la direction de), *Racisme et Modernité*, Paris, La Découverte, 298-306.
- DUBET, F. (1989). *Immigration qu'en savons nous ? Un bilan des connaissances*, Paris, La Documentation française, 144 pages.
- HIRSCHFELD, L. (1995). « Do Children Have a Theory of Race ? », *Cognition*, n° 54, 209-252.
- INSTITUT NATIONAL DE STATISTIQUES (1996). *Statistiques démographiques. Population étrangère au 1.1.96*, Bruxelles, Ministère des Affaires économiques.
- LEMAINE, G., SANTOLINI, A., BONNET, P. et J. BEN BRIKA (1985). « Préférences raciales, identité de soi idéal chez les enfants de 5 à 11 ans », *Bulletin de Psychologie*, tome XXXIX, n° 374, 129-150.
- MANÇO, A. (1994). « Stratégie d'orientation scolaire et insertion sociale : contexte général et cas des jeunes marocains en Belgique francophone », *Revue Internationale de l'Éducation*, vol. 40, n° 2, 97-112.
- MARQUES-BALSA, C. (1979). « Situation scolaire des enfants de travailleurs étrangers », *Recherches Sociologiques*, n° 2, 271-295.
- MARTINIELLO, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Que sais-je ? », n° 2997, 127 pages.
- OUALI, N. et A. RÉA (1994). « La scolarité des élèves d'origine étrangère : différenciation scolaire et discrimination ethnique », *Critiques Régionales*, n°s 21-22, 7-30.
- POUTIGNAT, P. et J. STREIFF-FENART (1995). *Théories de l'ethnicité*, Paris, Presses universitaires de France, collection « Le Sociologue », 270 pages.
- SAN JUAN, E. (1992). *Articulation of Power in Ethnic and Racial Studies in the United States*, New Jersey, Humanities Press.
- TAGUIEFF, P. A. (1991). *Face au racisme*, tome I et tome II, Paris, Le Seuil, collection « Points », 240 et 335 pages.
- TAGUIEFF, P. A. (1987). *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris, Gallimard, 644 pages.
- WIEVIORKA, M. (1991). *L'espace du racisme*, Paris, Le Seuil, 251 pages.