

Comment agissent les discriminations à l'école

Marie-Laure Gérin

À l'école, il ne se passe pas un jour sans que nous soyons confrontées au racisme entre enfants. Entre tous les enfants. La victime du lundi sera le bourreau du mardi. Chacun s'insulte allègrement : « sa race, ses morts, nique la mère, la grand-mère et autre ». Dans les écoles en général, on ne pèse plus la charge de ces insultes. Certes, on intervient, on gronde, on exige des excuses, mais on en vient à penser que ce sont des insultes si banales que, finalement, les enfants les emploient « sans savoir vraiment ce que ça veut dire », comme si l'on disait « Pauvre imbécile ! » ou quelque chose comme ça. C'est pénible pour tous, mais bon, on fait avec !

Si banalisées qu'elle soient, les insultes disent des choses très profondes sur l'état d'une société, de son fonctionnement et de la construction de ses adultes.

Le contact entre individus, entre groupes, ça ne se passe pas toujours dans la bonne humeur. Une certaine forme de violence est toujours présente dans une découverte d'un autre, surtout s'agissant d'enfants qui n'ont pas encore les codes de « bonne conduite ». Cela dit, cela s'est toujours fait, partout, et ça se régule et ça se « gère » justement par l'apprentissage des codes d'approche.

Mais quelque chose ne tourne plus. Chez nous, les enfants connaissent les codes élémentaires de la politesse et, au bout d'un moment, ils se connaissent suffisamment entre eux pour ne plus avoir besoin masquer leur angoisse de l'inconnu par des insultes.

Ce qui se passe aujourd'hui dans certaines classes, ce n'est pas une rencontre interculturelle « classique ». C'est une rencontre avec déjà, en « back ground » et sans que l'école n'y ait rien fait, **une vision racialisée du monde** dans lequel les groupes en présence se situent non plus simplement comme « différents » mais comme supérieurs ou inférieurs. Et cette différence très strictement hiérarchisée est vue comme une différence parfaitement « essentielle ». C'est-à-dire qu'un petit blanc catholique est perçu comme « essentiellement » différent d'un comorien musulman.

Très tôt, le petit enfant perçoit bien les « catégories » du monde. Dans ce quartier majoritairement noir, les gens sont pauvres et, au Prado, les gens sont blancs. Voilà une réalité. Les pays pauvres sont peuplés de gens de couleur, les riches sont blancs. On finit, sans toujours s'en rendre compte, par trouver à cela des explications quasiment « essentialistes », des traits quasiment génétiques de ce qu'on ose plus appeler « race » (on dit ethnies, c'est plus politiquement correct) et qui rendent les membres de ces groupes irréductibles à une même communauté humaine.

Pourtant, le discours officiel est différent. On tient toute la journée des discours sur l'égalité et le respect. C'est justement là que le bât blesse : on ne va pas au fond des choses et la réalité infirme sans cesse nos belles paroles.

La représentation du monde issue des réalités que l'on vit s'impose au discours des adultes. Et cette réalité s'impose comme la seule « légitime ». **Enfin il s'agit d'une réalité qui apparaît naturelle alors qu'elle est totalement construite. C'est ça l'idéologie raciste. Un déni de la construction humaine et historique des faits sociaux pour les aborder comme une réalité naturelle et donnée au départ du monde**

C'est le même processus avec la question du genre. Il est clair que les hommes ont le pouvoir, que les femmes sont infériorisées (et surtout à l'école) et que, si l'on ne veut pas appartenir à un genre dominé ou dominant, on est rejeté et seul. Dans les hiérarchies des « races » l'homosexuel ou celui ou celle qui ne correspond pas à « la nature » est tout en bas de l'échelle. Nouvelle boucle de l'idéologie raciste : il y a bien des essences humaines différentes et absolument irréductibles. Au mieux, on peut imaginer des collaborations inter sexuelles pour les nécessités de la reproduction ou du plaisir, mais toujours dans un système de hiérarchie, et si l'on n'entre pas dans ce système, on est rien.

La racialisation de la subjectivité.

Dans la construction identitaire, plusieurs paramètres vont interagir. Pour se construire on a besoin de modèles et de feed-back. On a besoin de se sentir à la fois libre et protégé. L'enfant est constamment renvoyé à l'image de son groupe d'appartenance (noir ou blanc, fille ou garçon). Cette fameuse « essence » qui fera de lui un être acceptable et néanmoins assigné. Il intériorise progressivement ce stigmata.

Il se voit inférieur ou supérieur. Assigné à jouer au foot ou à sauter à la corde. Il lutte maladroitement, en se trompant d'objectifs, d'ennemis, d'outils. **Et c'est nous, les adultes à l'école qui allons recevoir le plus ses coups désordonnés et ses révoltes. Pourquoi nous ? Justement parce que nous allons essayer de travailler avec lui à la construction de sa liberté d'être.** Parce que c'est nous, qui en faisant normalement notre travail, dégagé des affects et pathos familiaux spécifiques à chacun, allons le mettre obligatoirement devant les

contradictions du discours et du réel, les modèles identificatoires qui vont lui poser problème, les rencontres avec d'autres réels et d'autres langages. Les enfants de notre école sont, comme la plupart des enfants, issus de l'immigration de leurs parents et des méandres de l'histoire sans cesse confrontés à des contradictions entre l'école et la famille, entre l'école et le reste de la société.

Beaucoup de professeurs n'accompagnent plus ce processus pénible et douloureux qui passe obligatoirement par des périodes de comportement violent parce que, encore une fois, les enfants se trompent de cible et vont déverser sur le professeur le trop plein d'angoisse et de haine que les contradictions qu'ils vivent et l'image d'eux qui leur est renvoyée provoque.

Et ce n'est pas seulement la fatigue ou le manque de soutien de l'institution qui amène certains enseignants à arrêter le combat. C'est parce que c'est tellement dur de « s'en prendre plein la tête » sans comprendre ce qui se passe qu'ils ont fini, eux aussi, par devenir « essentialistes » ou même, sans doute, l'étaient-ils avant de faire ce travail et personne ne les a aidés à prendre conscience du piège qui s'est refermé sur eux, comme il se referme sur leurs élèves : « Les filles sont plus calmes que les garçons, les Arabes sont décidément inéducables ». Ils ne sont pas foncièrement racistes, ils adhèrent toujours au discours sur les valeurs de l'égalité, mais ils constatent une réalité qu'ils finissent par considérer comme inéluctable, ce qui veut dire « essentielle » et donc légitime (puisque c'est le réel).

Baisser les bras peut se faire de façon différente et plus ou moins « soft ». On peut hurler contre les gosses et nourrir à leur endroit des sentiments de haine et de rejet plus ou moins contrôlés. On peut laisser faire : considérer que les insultes « pédé ou con de ta race » ne sont pas graves et ne pas les entendre. On peut laisser faire « le marché » : admettre la publicité à l'école, laisser sans broncher les enfants s'identifier aux modèles dominants sans discuter, on peut « se moquer » d'eux sans cesse de manière blessante et incompréhensible pour eux. Ce faisant, on essaye de survivre, **mais on va dans le sens de ce qui justement nous est insupportable. On renforce, pour les enfants et pour nous-mêmes, une réalité qui se nourrit de l'idéologie mortifère et une idéologie mortifère qui se trouvera légitimée par une réalité que nous aurons contribué à construire.**

On ne peut sans doute pas, pendant toute une vie professionnelle - et d'autant plus que l'on ne trouvera aucune gratification dans notre positionnement social et encore moins dans notre institution - faire ce travail d'accompagnement à la structuration de la personne tout le temps et partout. Clairement, il y a beaucoup plus de coups à prendre, d'insultes, d'énervement, de recherches de solutions quotidiennes, d'attention à toutes les petites choses qui nous dévorent que de satisfactions réelles, de reconnaissances officielles, de plénitudes.

D'abord on travaille quasiment « contre l'institution ». Accompagner le plus loin possible un enfant à se construire, ça ne fait pas partie des

programmes et, même, ça empiète sur l'emploi du temps... S'il y a eu bagarre à la cantine et que Sabri s'est fait traiter de « pédé », on ne commence pas par le cours de maths en faisant comme si de rien n'était. Et, même si on n'aborde pas le problème tout de suite, on en parlera à un conseil ou une discussion philosophique et il faudra bien prendre le « créneau horaire » quelque part. Donc, on aura des priorités qui ne seront pas celles de l'institution. On fera ce qu'on peut pour faire le programme, mais voilà, ce ne sera jamais fini « comme il faudrait ».

On ne sera donc pas (sauf exception) bien vu. Peu de chance de grimper dans la hiérarchie institutionnelle tant qu'on fait notre boulot de tacherons. Inutile de se lamenter. **C'est un choix politique et adulte. Une construction personnelle libre. On n'est pas dans la provocation, mais dans la dignité de soi. C'est aussi notre construction identitaire à nous.**

Ensuite, on travaille en équipe... Si l'on est entouré de collègues « démissionnaires », même gentils, on crève de douleur et de fatigue. Rester pour se battre dans ces conditions est un choix « pathologique ». Encore une affaire de dignité personnelle.

Enfin on ne peut faire ce travail que dans une classe « coopérative » de type classe Freinet. Sans une pédagogie instituant la parole, sans la coopération entre élèves, sans un travail par projets, sans la recherche et le tâtonnement expérimental, il ne peut s'agir que de distribuer un discours frontal qui heurte, sans les ébranler les conceptions des élèves.

Et puis, parfois, on peut, même si les conditions sont réunies, on se sent très fatiguée. Alors il ne faut pas attendre que la dépression nous mange toute crue. Il faut se reposer et s'en aller pour un temps ou pour toujours dans des endroits plus sereins (il y en a !), où les constructions identitaires sont moins problématiques.

On est ni des héros, ni des saints ; on ne changera pas la France profonde à nous tous seuls. Mais on fait ce qu'on peut. Et qu'on ne vienne pas nous dire qu'on est des dingues ou des incapables parce que là on sera vraiment en colère...

En attendant, on fait comment ? Bon on essaye...

Il y a le « monde-classe » et puis le « monde-cour de récréation ». Notre position n'y est forcément pas la même. C'est dans cet entre-deux que se joue la cohésion de l'équipe des adultes. Si nous défendons des vues différentes entre adultes, les moments de récréation seront tout simplement un enfer.

La récréation doit être un lieu très organisé. C'est sur cette organisation collective que se joue la survie des équipes. Organiser des coins pour les jeux, des créneaux fixés une fois pour toute pour que tout le monde puisse jouer au ballon, sans que « l'espace foot » soit phagocyté par les plus grands et que les petits ne puissent y accéder. Il faut que les

enfants tranquilles aient leurs espaces et que les yeux des adultes soient partout à la fois, y compris, et même surtout, sur les échanges pas toujours très clairs entre les plus costauds qui vont tenter chaque jour d'imposer leur loi et les autres. Il faut que les « victimes » puissent trouver quelqu'un à qui parler, et tout de suite. Que le moindre conflit trouve immédiatement une oreille attentive et qui rappelle les règles. Chaque équipe invente, au fur et à mesure des problèmes rencontrés, des réponses et moyens qui peuvent sembler dérisoires mais qui sont essentiels. Là, ce sera l'institution des « messages clairs »... là, des plannings de cour de récré... ailleurs, des adultes vont arbitrer les jeux collectifs... là encore des médiateurs seront désignés etc.

Tout est dans un dosage subtil et jamais satisfaisant entre l'importance de la rigidité du cadre (« On va ou on ne va pas à la bibliothèque. – On peut ou non rester en classe. – On peut ou non rentrer dans la salle des maîtres. ») **et la souplesse et l'adaptation constante aux circonstances qui permettent aux enfants de parler, de revendiquer, de se poser en sujet de droit et de plaisir.** Pas de recette universelle. Pour certains, ce sera le « permis à points » (moi, ce n'est pas ma « tasse de thé », mais bon...) pour d'autres un joyeux laisser aller, porteur de découvertes et d'humour, mais pas toujours viable..

Dans l'espace classe, on dispose de quelques outils largement éprouvés et les choses se jouent autrement. Sur un groupe de vingt-cinq personnes, très vite vont se dégager des personnalités complexes, en butte à cette fameuse construction identitaire qui se fait dans la douleur et l'affrontement. Celui là va s'échauffer au cours d'histoire et ne voudra jamais s'impliquer dans une discussion collective, il ponctue sans cesse la classe de bruits de fond (au mieux) ou de réflexions hors de propos (on rigole, quoi !). Celui là ne veut pas travailler à côté d'une fille... et je ne parle pas de l'inextricable situation de « la ronde » qu'on ne peut jamais fermer, tant il est hors de questions qu'une fille donne la main à un garçon. Le refus de tout apprentissage nouveau (« De toutes façons, je suis nul ! »), le refuge dans les déplacements permanents etc.

Ma petite expérience me dit qu'il faut *a minima* pour commencer au moins un tiers d'élèves qui acceptent de jouer le jeu. C'est à dire qui, dès le départ vont amener quelque chose à l'entretien du matin ou accepter de se lancer dans une enquête personnelle ou d'écrire un texte libre. Ceux là vont permettre que se déroule à peu près le premier conseil organisationnel qui va répondre à des questions simples : **Que va-t-on mettre dans le journal de la classe et que va t-on raconter aux correspondants. ? Qu'est ce qu'on sait faire et qui s'y met ?** À partir de là, on peut démarrer. À l'adulte d'apporter suggestions ou idées qui seront validées ou non, et chacun de se voir dans un processus qui n'est pas angoissant, seulement un peu déroutant... Mais la classe reste en sécurité, parce que la maîtresse reste quand même très présente et même « sévère » (gage de tranquillité et de possibilité rassurante d'être arrêté dans ses délires).

Après, c'est souvent très long et très tâtonnant. On va se créer des règles communes quand on en aura besoin, les essayer, les changer, s'y

conformer ou non, toujours sur le regard de l'adulte, mais de moins en moins, parce que le regard du groupe va devenir important. Vers Noël, les choses sont cahin-caha en place et là ça va se compliquer, parce qu'il va falloir la travailler sérieusement cette place dans le groupe. Et ça va devenir vraiment intéressant... et angoissant.

Disons qu'on a, en gros, posé les lances et que va arriver en frontal la question « Qui suis je, pour eux, pour l'adulte, pour moi ? ».

La mise en place des « ateliers philo » et des ateliers d'écriture est un moment délicat et essentiel. On évite pas les borborygmes embarrassés et les réflexions décalées, les textes illisibles ou ceux qu'on ne verra jamais, mais il se passe quelque chose. Les plus endurcis jouent en général la carte de l'obsessionnel (tableau de chiffres répétés à l'infini ou dessins identiques pendant des semaines), mais il y a des lucarnes qui s'ouvrent. L'autre ne m'est pas forcément hostile, et sous le regard de l'autre, je peux me permettre de parler de moi. **Accepter de parler « en mon nom ».**

Voilà, en gros l'objectif final : qu'ils acceptent de parler en leur nom, de leur place, de leur désir, de leur inquiétude, et pas, comme c'est toujours le cas au début de « parler de l'autre, du mal qu'il me fait et de ma position de victime ou de dominateur ».

C'est sûr qu'on aura pas eu le temps de faire les évaluations « comme il faut », qu'ils auront du mal avec les consignes du type « remplace les noms singuliers par des noms au pluriel » et qu'ils ne comprendront pas pourquoi, avec tout ce chemin et ce travail éprouvant qu'ils ont fait, ils ne pourront plus demander à l'adulte l'explicitation d'une consigne parce que « maintenant tu es au collège et tu dois la comprendre tout seul ». Mais faut-il continuer à fabriquer des automates vides pour que le système puisse ronronner tranquillement ? Oui, ils prendront des coups dans la tête ; oui, ils seront déçus par certains adultes et soutenus par d'autres. Je fais l'hypothèse qu'avoir pu un jour « parler en son nom » est une expérience éducative fondatrice et qui doit ouvrir à une multitude de possibles, des capacités de résistance, et une certaine estime de soi même. La suite leur appartient..

Le cas « Azhar » un exemple de rencontre culturelle

Donc, « apprendre à parler en son nom ». Se déprendre de l'immédiateté et du réel qui impose des images et des assignations sociales, raciales, sexuelles. Ne plus seulement se fixer sur des objectifs en termes de « réussites », « échecs », « performances ».

L'assignation à résidence culturelle prend des formes subtiles...

Azhar ne respecte rien ni personne et surtout pas lui. Azhar n'a jamais voulu figurer sur les photos de classe. Il est né de père inconnu, n'est jamais allé aux Comores et, pourtant, il parle des « Français » comme des ennemis et de son île comme d'un paradis perdu. Il a l'âge

d'être en cours moyen, mais il commence seulement à entrer dans la lecture. Il peut être violent et grossier. Il se cache derrière le « capuchon » qu'il n'enlève jamais en classe sauf sous la menace de sanction. C'est sa protection. Comme il est significatif ce capuchon ! Il permet de revêtir la seule assignation valorisée pour un petit « prolo » noir des quartiers pauvres : le bouffon, celui qui ne sait pas lire, mais qui se débrouille. Limitation totale des possibles pour l'avenir, mais sécurité de l'uniforme...

Azhar, en cours de maths n'arrive pas à faire des soustractions. Au départ, je pense qu'il n'en voit pas le sens et, disons, l'utilité. Puis je vois bien que ce n'est pas la bonne hypothèse. Il ne se trompe pas quand ça n'est pas **écrit**. Il finit par dire ce qui ne va pas : « Ce terme là, je le mets en bas de l'autre puisqu'il est noir. » Son monde à lui est noir et blanc ; pour des raisons que j'ignore, il voit tel terme en noir et l'autre en blanc. Et, bien évidemment, il met le terme « noir » « en dessous » du terme « blanc ». Raison que j'ignore ? Je lui fais se rappeler la façon dont j'ai introduit le terme de « différence » en maths. J'avais insisté. Le langage des maths est différent de celui du français parlé, c'est à dire que les mêmes mots ne veulent pas dire la même chose en français et en maths. Et voilà l'exemple « qui tue » : on avait parlé de différences en français comme, par exemple, noir et blanc, grand ou petit et, en maths, on avait pris des mesures de longueurs... Et voilà comment l'obsession d'Azhar, sa douleur d'être noir dans un pays blanc, son travail inconscient de recherche de lui même, sa difficulté à se reconnaître dans ce qu'il pourrait être, noir, petit, vivant et objet de désir singulier, tout cela va faire de lui un « nul en math ».

Alors on va parler d'autres choses. Essayer de replacer cette douleur personnelle dans un cadre humain et général. Lui montrer que ce n'est pas seulement son problème, mais celui de toutes les parcelles de l'humanité, de tous les temps, de toutes les histoires et que, depuis des millénaires, les êtres humains se sont coltinés cela, et nous en donnent des témoignages, des œuvres d'art, des musiques, des images, des créations mathématiques.

Azhar s'est découvert une passion pour l'atelier cinéma. Un mois durant nous avons travaillé sur le film *West side story*. On pourrait y rester toute l'année sans fatigue, tant il y a de choses à faire à partir de ce film. L'amour, l'amitié, la mort, la ségrégation raciale, les jeux mortifères, la place des garçons et des filles, l'histoire de l'Amérique, l'immigration, le statut des étrangers, la colonisation, le statut de « Porto rico », les langues parlées là bas, les relations aux adultes, la musique et la danse etc..

Un matin, Azhar arrive épuisé. Il avait passé une partie de la nuit à regarder à la télévision un documentaire des années 60 montrant l'enregistrement en *live* de la musique de Berstein. Il nous a mimé les gestes et les colères de Berstein, la fatigue des musiciens et le montage des images sur le son. À partir de là, il a été proclamé « machiniste », c'est à dire que c'est lui maintenant qui installe le lecteur DVD, le règle, le met en marche. Pendant l'atelier du mardi soir, il écrit sans répit, en

obsessionnel, tout ce qu'il voit, tout ce qu'il sent, en vrac. Il avance, doucement... Il a été mis en contact avec une œuvre qui l'a bouleversé et l'a replacé dans le recherche « humaine ».

Bien sur, ce n'est pas gagné. Mais on avance. Je suis persuadée que rien n'aurait été possible dans un contexte disons « traditionnel ». On peut montrer et faire travailler des œuvres aux enfants dans toutes les classes, mais c'est parce qu'Azhar a pu parler (avec des temps de discussion et échanges de groupe prévus pour cela dans l'emploi du temps), se dégager de la contrainte de l'efficacité scolaire (il n'a plus fait de maths « classiques » pendant plusieurs jours, trop occupé à sa découverte du film), travailler seul en temps personnel, se positionner dans le groupe comme responsable qu'il a pu entamer sa démarche.

En décembre, nous avons passé une journée au festival du court métrage d'Aix-en-Provence. Y emmener un enfant comme Azhar était une gageure, tant les bêtises à faire étaient nombreuses, les contacts avec d'autres mondes (le public du festival) problématiques. Au retour, épuisé, avant de s'endormir dans le bus, il m'a gratifié pour la première fois depuis deux ans qu'il est dans la classe, d'un vrai sourire d'enfant et en levant le pouce, complice m'a fait un clin d'œil, du style : « Je suis bien ».

Il est probable que ce garçon ne sera pas des meilleurs lors des « évaluations nationales » à l'entrée en sixième. Il est plus que probable qu'il va être de ceux qui vont contribuer à faire « baisser la moyenne » de l'efficacité de l'école d'où il vient (et de ma classe, donc). Il est certain que cela va nous être reproché. Ce travail de fourmi sur la construction des êtres, personne n'en saura jamais rien, et il nous est déjà reproché. Mais, pour finir sur cet exemple, Azhar a commencé doucement à accepter de se faire aider, il va parfois chez la voisine pour lui demander de refaire ses fameuses soustractions. Ses écrits ne sont pas « au niveau » de ce qu'on attend d'un « élève standard » des collèges. Espérons qu'on ne l'empêchera pas de poursuivre sa recherche. Pour le reste, c'est lui que ça regarde.

DECEMBRE 2005