

Ensemble contre toutes les discriminations.....

Diagnostic LUCIDE Education - février 2007

Rapport final du diagnostic
réalisé en Haute-Normandie
dans les collèges et lycées
de Forges-les-Eaux, du Havre
& de Val de Reuil.

**COMMENT
SE RENCONTRENT
LES DISCRIMINATIONS
DANS L'ECOLE**

SOMMAIRE

POUR INTRODUIREPage 3
Comment s'organise ce document ?Page 3

Partie I : DE BOUT EN BOUT

Nos principes de départPage 4
Ce que nous cherchions dans le diagnostic LUCIDE-EducationPage 4
De quoi la discrimination est-elle la question dans l'école ?Page 5
Pour une phénoménologie des discriminations dans l'écolePage 6

Partie II : AU BOUT DE...

Comment les discriminations apparaissent dans l'école ?Page 8
Du côté des équipes éducativesPage 9
Du côté des élèvesPage 11
Où apparaissent les lieux et les motifs de discrimination ?Page 12
Les lieuxPage 12
Les motifsPage 14
La question du vécu discriminatoire des élèvesPage 15
Fond de l'œil des discriminations dans l'écolePage 16

Partie III : VENIR À BOUT DE...

La même école... ou presquePage 17
L'ethnicisation des relations dans l'écolePage 17
Les moyens du bordPage 18
La charge et la capacitéPage 19
L'adjectif ne s'accorde pas toujours en genre et en nombrePage 20
Le syndrome de Stockholm ?Page 20
Une apparition, ça apparaîtPage 20
Plaie d'argent est mortellePage 21
Le nombre des mérites et le mérite des nombresPage 21

Partie IV : TENIR LE BON BOUT

Des principes d'actionPage 22
Une logique d'expérimentation – Exemple d'actions possiblesPage 23

POUR CONCLUREPage 25

ANNEXES

Comment l'école nous apparaîtPage 26
La confusion de la langue entre les adultes et les enfantsPage 27
A propos de la crise de l'éducation par Hannah ArendtPage 30
Du signifiant et du signifié & du fort et du forclosPage 30

Le projet LUCIDE est un programme d'actions de lutte contre les discriminations en Haute-Normandie qui s'inscrit dans le cadre du programme Equal du FSE. Il est co-financé par l'Etat (DRTEFP, DRDFE), le Département de Seine-Maritime, le Département de l'Eure, la Région Haute-Normandie, l'Acsé, la Fondation Dexia France et le Fonds social européen.

Ce diagnostic-action a été commandité par les membres du groupe de travail LUCIDE EDUCATION composé d'un panel d'acteurs de l'éducation et de représentants d'associations : le Rectorat de l'Académie de Rouen, l'Association Régionale des Missions Locales de Haute-Normandie, la Direction de la citoyenneté du Département de la Seine Maritime, la FCPE, le MRAP, le Collectif « Comme Ca ».

“ J'ai toujours été surpris. Quoi savoir ? ”

Arthur Rimbaud. Album « *zutique* ». LXIV

Ce travail est dédié à deux enseignants : **Solange Bornaz** et **Frédéric Turiel** – la première pour son enseignement et ses encouragements à certains moments critiques du lycée. Le second pour être le premier auteur vivant que j'aie connu, ses précis de versification et la réponse à cette question de Wallace Stevens : « *comment imaginer le monde sans ce poème... ou un autre ?* »

Julien VITEAU

Pour introduire

Au-delà de la description des modes d'apparition des discriminations dans l'école, l'enjeu principal de ce diagnostic est de proposer une approche renouvelée de cette question. Comme l'a formulé le projet LUCIDE, les discriminations demandent de la pédagogie, sans culpabilisation, ni incantation. De multiples précautions sont nécessaires pour ne pas « brutaliser » ceux qui enseignent, transmettent, éduquent... et qui s'acquittent, généralement, de cette charge avec conscience et professionnalisme.

Cette exigence est impérative. Elle se justifie par un constat ancien : c'est toujours à ceux qui en peuvent le moins qu'on en demande le plus. L'école est attendue comme le pharmakon des violences urbaines, des inégalités territoriales, des ruptures adolescentes – toute une infanterie de « plaies sociales » in-

timidantes, même pour le chercheur. A force d'être supposée détenir toutes les réponses, il arrive que l'école devienne le problème et que s'organise, médiatiquement, le procès de ses insuffisances. Dans ce retournement, il y a un redoublement d'injustice, souvent ressenti par les enseignants eux-mêmes : est-ce à la fièvre de penser la maladie et sa thérapeutique ?

Notre responsabilité est, donc, de proposer un chemin praticable pour et dans l'école. Ce faisant, nous sommes plus libres de la question que de la réponse. Un diagnostic qui signerait l'échec de l'école, sans se soucier de ceux qui y restent, serait dommageable ou provocateur. Il n'y a aucun biais méthodologique à vouloir ménager « *la chèvre et le chou* » – d'autant que chèvre et chou sont rarement dans des positions figées au sein de l'école.

Une fois ce principe affirmé, on devine que, de la question à la réponse, il y a plus d'un obstacle car, pour praticable qu'on l'espère, le chemin est périlleux. D'abord – et pourquoi le nier – interroger les discriminations dans l'école, c'est partir du lieu même de son échec possible. Car si l'école n'a pas de propriétés antidiscriminatoires, à quoi sert l'école ? Poser la question doit être entendu dans toutes ses implications physiques. L'école a besoin d'une terre ferme, précisément, où poser la question. A défaut, nous ne gagnons que des questions suspendues ; ce qui n'est pas – on en conviendra – la même chose. Ensuite, si l'école est comme l'amant au cœur d'une rupture qui s'interroge sur sa capacité à aimer⁽¹⁾, il nous revient, collectivement, de proposer les moyens de cette introspection et d'y mettre toute la prévenance possible.

(1) - *L'analogie amoureuse n'est pas contingente tant l'école – pour ceux qui la vivent et la font – se situe dans les parages d'un discours amoureux – d'une passion déçue ou d'une passion tenue...*

Comment s'organise ce document ?

Ce document est composé de quatre parties.

Afin de permettre à chacun-e d'être libre de sa lecture, nous indiquons notre progression :

• **La première partie est introductive.** Elle analyse la commande, indique nos positions de départ et notre cadre théorique. Elle comprend des éléments de réflexion sur les moyens de connaître les discriminations dans l'école. On peut passer cette introduction sans perdre la substance de notre travail.

• **La seconde partie est descriptive.** Elle montre comment se rencontrent les discriminations dans l'école à partir d'images et de verbatim d'entretiens. Elle est introduite par une synthèse de la commande afin d'aider la compréhension de ceux qui auraient passé les propos préliminaires.

• **La troisième partie est interprétative.** Elle cherche à mieux comprendre ce qui s'observe. Elle formule des hypothèses à partager. Il est préférable, à cette étape, d'avoir pris connaissance de la première partie.

• **La quatrième partie est orientée vers l'action.** Elle contient des préconisations de stratégie et d'expérimentation sur les sites du Havre, de Val de Reuil et de Forges-les-Eaux.

Dans les annexes, on trouvera plusieurs « *textes de train* », écrits au cours de trajets vers le Havre ou Rouen, notamment trois lectures critiques. La première porte sur un discours de Sandor Ferenczi : *Confusion de la langue entre l'adulte et l'enfant*. La seconde évoque un court texte d'Hannah Arendt : *la Crise de l'Education* (extrait de *la Crise de la culture*).

I. De bout en bout

Dans cette partie, nous fixons le cadre méthodologique et conceptuel de ce travail.

Nos principes de départ

« Il y a tant de gens qui s'imaginent que les paroles ne sont rien ; au contraire n'est-ce pas, c'est aussi intéressant et difficile de bien dire une chose que de peindre une chose ».

Van Gogh, *Correspondance générale*, Gallimard Biblos, 1990

Il est nécessaire de clarifier certains de nos partis-pris à la fois sur le diagnostic et sur ce document.

Nous avons travaillé les discriminations comme elles apparaissent dans l'école. Cette approche phénoménologique – dont nous formulons plus loin le principe théorique – nous semble être une manière valable d'approcher les discriminations dans leur complexité :

- Les discriminations dans l'école demandent à être pensées autant que connues. Les équipes éducatives et les élèves connaissent (ou sont connus) des discriminations pour en faire l'épreuve. Pourtant, cette expérience reste souvent impensée. Au fond, les discriminations sont ce qui ne se pense pas dans l'école. Nous croyons nécessaire d'interroger, de bout en bout, cet impensé.

- La connaissance sociologique des discriminations dans l'école fait – heureusement – son chemin. Cependant, il y a encore de la place pour un discours

philosophique, bienveillant à la sociologie, mais conscient que les faits doivent aussi donner leurs raisons. Dans tous les établissements, nous avons rencontré ce besoin d'interroger la survenue des discriminations et nous souhaitons, dans la mesure de nos moyens, y satisfaire sans démentir ce que LUCIDE signifie par sa nomination même.

Nous voulions offrir un document fidèle à ce parti-pris. C'est pourquoi nous avons cherché des images, des métaphores, des analogies, des citations, des notes qui aident à fixer la pensée. Pour le dire directement : nous avons écrit. Ce travail sur la langue ne se justifie pas toujours dans un diagnostic. Pire, il est parfois contreproductif par la distance, souvent involontaire, qu'il instaure et l'effort de lecture qu'il demande. Dans la situation présente, le travail d'écriture s'est imposé. L'idée que la langue de l'école est l'écrit – idée à nuancer car... enfin... on y parle beaucoup – avec ce corollaire que ceux qui sont expulsés de l'écrit sont expulsés de l'école - a pleinement joué son rôle.

Ce document est une restitution.

Or, pour rendre, il faut avoir reçu.

Et nous avons beaucoup reçu.

Et nous avons été reçus.

C'est par cet effort d'écriture que nous voulons rendre.

Soigner l'écrit, c'est une manière de dire merci à l'école.

3 territoires ont été identifiés par le groupe de travail : Forges-les-Eaux, le Havre et Val de Reuil. Le choix de ces sites répondait à un besoin d'hétérogénéité sociologique et au volontariat de 4 établissements (2 collèges, 2 lycées).

Les entretiens se sont déroulés entre juin 2006 et janvier 2007 et ont concerné plus de 130 personnes réparties à parité entre les équipes éducatives et les élèves et/ou leur famille.

Ce que nous cherchions dans le diagnostic LUCIDE

La commande du projet LUCIDE portait sur le repérage des discriminations de toutes natures (origine, apparence physique, orientation sexuelle, handicap, genre...) dans l'école. Elle intégrait l'idée que les discriminations sont un effet de système, de coproductions conscientes et inconscientes. Elle supposait, par conséquent, d'interroger l'ensemble des acteurs (chefs d'établissement, conseillers d'orientation, équipes éducatives, parents et élèves).

Dans notre réponse à l'appel d'offres de LUCIDE, nous avons formulé les objectifs suivants :

Objectifs généraux :

- Développer la connaissance des processus discriminatoires dans l'éducation au niveau régional et local.
- Favoriser la prise de conscience des différents acteurs sur les discriminations.
- Susciter le désir d'agir dans la prévention et la lutte contre les discriminations.

Objectifs opérationnels :

- Objectiver les situations de discriminations dans l'orientation, l'accès aux établissements, la transmission et la construction des savoirs, les relations entre acteurs du système éducatif, l'accueil et l'accompagnement des élèves.
- Faire la part de ce qui relève des discriminations subies et des discriminations agies.
- Proposer une stratégie et un plan d'actions aux acteurs pour prévenir et lutter contre les discriminations.

- Comme l'indique l'intitulé de ce document, nous disons aujourd'hui les choses plus simplement :

Comment se rencontrent les discriminations dans l'école ?

Nous avons choisi le verbe se rencontrer pour ce qui s'y trouve déposé : la mise en présence, le contact, la conjonction. Plus précisément encore, la forme réfléchie de se rencontrer indique les effets de miroir, si manifestes dans l'apparition des discriminations.

Il est utile de s'arrêter, un moment, sur l'idée de rencontre. Deux remarques peuvent nous servir de jalons :

De quoi la discrimination est-elle la question dans l'école ?

Comme l'indique la racine latine *crimen*, discriminer, c'est étymologiquement, mettre un point de séparation.

- A un premier niveau, il s'agit d'une opération cognitive et, plus précisément, de l'opération cognitive de choix. Dès lors qu'il y a choix, il y a nécessité de poser des

- La rencontre (comme événement) s'inscrit dans une temporalité particulière. Tout le monde sait qu'il y a un temps de la rencontre – moment unique et décisif, heureux ou malheureux de la première fois⁽²⁾. La rencontre prend place, également, dans une géographie intime : même en restant sur place, on va ou on vient à la rencontre. Une rencontre a toujours lieu dans l'étendue.

Les dimensions spatiales et temporelles de la rencontre « doublent » l'école elle-même⁽³⁾ car l'école est aussi faite de lieux (la classe, la cour, la salle des professeurs, le bureau du CPE, les zones A, B, C...) et de temps (emploi du temps ou inemploi du temps, heure de cours, heure de colle, heure de vie de classe, heure de permanence, heure de récréation, semaines A, semaines B...).

Les discriminations se rencontrent dans les lieux et les moments de l'école. C'est à rechercher leurs coordonnées qu'on comprend au mieux ce qu'elles signifient.

- Y compris à se rencontrer soi-même, la rencontre exige trois termes : deux sujets qui se rencontrent et un troisième terme qui est le composé de cette rencontre. Nous nous sommes attachés au repérage des trois termes : qui agit quoi (ou subit quoi) des équipes éducatives, des élèves et du sujet qu'ils forment ensemble ? Comment les uns et les autres composent-ils avec les discriminations ? Comment les uns et les autres (se) décomposent-ils avec les discriminations ?

Les discriminations se rencontrent comme rapport. Elles sont une question géométrique : symétrie, dissymétrie, distance sociale, inclusion, exclusion sont les mots-clés de la discrimination dans l'école.

crimen et de sélectionner dans le « multiple des possibilités » de quoi satisfaire ou surseoir à l'action. Ainsi, chaque individu est amené à discriminer. Certains affirment que, dans ce sens, discriminer ne contient aucune connotation morale mais, on peut en douter : chaque choix n'engage-t-il pas une responsabilité ?

(2) - Il se peut qu'on croise, dans la rue, une connaissance. Certes, on parlera encore de rencontre : « j'ai rencontré untel ». Mais la rencontre n'a-t-elle pas déjà eu lieu ? Ne faudrait-il pas mieux parler de re-connaissance ? Les élèves ou les enseignants qui ont rencontré la discrimination peuvent tous citer le moment de la première fois. Les discriminations qui suivent sont reconnues plutôt que rencontrées... parce que déjà connues.

(3) - Certains entretiens avec des élèves – plus rarement avec des enseignants – nous donnèrent envie de soupirer sur le « rendez-vous manqué » comme si la rencontre avec l'école n'avait pas eu lieu (ce qui ne préjuge en rien du fait qu'elle n'aura jamais lieu. Par exemple, un père nous dit : « je n'ai rien fichu à l'école. Aujourd'hui, je regrette. » Manifestement, cet homme a fini par rencontrer tardivement l'école, ne serait-ce que par le manque d'école.) Ainsi, on pourrait à bon droit écrire cette belle ellipse : l'école, c'est-à-dire, la rencontre. Mais, également, l'ellipse inversée : la rencontre, c'est-à-dire, l'école... car nos rencontres importantes font école d'une certaine manière.

- **A un second niveau**, discriminer désigne une différence de traitement prohibée entre des individus ou des groupes d'individus. Elle constitue, sous certaines conditions, un délit. Au fond, nous pouvons poser tous les crimen qui nous paraissent pertinents à l'exclusion de 17 d'entre-eux (origine réelle ou supposée, genre, orientation sexuelle, apparence physique, handicap...).

Cette définition pose une série de questions qui forment la trame problématique de ce diagnostic :

- Enseigner, n'est-ce pas faire des choix ? L'enseignant-e n'est-il pas constamment dans l'obligation de prendre une route ou une autre – ce qui est tout de même une grande affaire ? Ces choix ne se font-ils pas pour un tiers, l'élève, qui peut être amené, lui aussi, à choisir et à contre-effectuer le choix de l'autre ? Par-là, est-ce que discriminer n'est pas la compétence et la responsabilité première de l'enseignant-e ? Si tel est le cas, alors, la discrimination sera une question identitaire. Elle sera la question de la transmission et de la relation éducative. Elle sera la question des choix agis ou subis, conscients ou inconscients. Elle sera la question d'un pari et des mises successives qu'il engage.

- La discrimination, comme délit, n'existe que dans la sphère publique (vie professionnelle, fourniture d'un bien ou d'un service, accès au droit). Dans la sphère privée, il n'est pas illicite – bien que parfois injuste – de prendre en compte l'apparence de son partenaire ou la conviction politique de ses amis. Mais cette frontière, si nette dans le droit, ne se retrouve pas toujours dans l'école. Il y est souvent difficile de poser un crimen entre sphère publique et sphère privée. S'il y a nécessairement de l'espace public dans l'école⁽⁴⁾ on trouve également de l'espace privé parce que s'y nouent des relations interpersonnelles et un rapport à soi. Il y a de l'intimité et un for intérieur dans l'école.

- Certain-e-s enseignant-e-s et chefs d'établissement visent la production d'une œuvre. Si quelques propos, notamment sur la « *liberté pédagogique* », vaudraient davantage pour des professions libérales que pour des fonctionnaires, il faut y voir plutôt une tension entre le devenir-artiste et l'astinction à être du fonctionnaire et de sa fonction. Il en découle qu'un discours du droit antidiscriminatoire dans l'école ne doit pas mésestimer le risque d'un encadrement juridique de la création et de l'œuvre.

- L'enseignant-e est législateur-trice dans sa classe... mais aussi exécuteur et juge⁽⁵⁾. Il peut sanctionner, exclure, confisquer (dans des limites fixées et avec des niveaux d'appels et de protections pour l'élève ; chef d'établissement, CPE...). Cette « fabrique » du droit est très sensible pour les élèves, en raison d'un vécu discriminatoire important, dans et hors l'école. Elle est le lieu de ruptures possibles d'égalité de traitement. La discipline est le champ principal d'investigation sur les discriminations dans l'école.

- Si discriminer, c'est poser un point de séparation, alors, il faut supposer que quelque chose était uni qui se trouve divisé par la discrimination. Dans de multiples situations, cette représentation ne fait pas problème. J'ai une pile de copie et, après une évaluation, je dispose de plusieurs piles de copies entre lesquelles j'ai posé des crimen ; par exemple, acquisition, difficultés d'acquisition, non-acquisition de la règle grammaticale. Mais dès lors qu'on pense à la discrimination en général plutôt qu'à la discrimination en particulier, la représentation se complique : qu'est-ce qui était uni qui se trouve divisé ? La condition humaine, l'égalité républicaine, la justice ? Quand une question nomme autre chose qu'elle-même, il y a des risques qu'elle ne soit pas la bonne. Peut-on envisager la discrimination dans l'école sans penser ce qui la précède ? La discrimination est-elle la question du point de séparation ou du plan qu'elle divise ?

Pour une phénoménologie des discriminations dans l'école

« C'était chez un psy. Tout le monde était juif et il était question de la Torah. Moi, je me taisais. »
 Interpellé sur mon silence, je finis par dire : « que voulez-vous que je vous dise ?
 Moi, je suis grec. »

Portrait de François Wahl par Eric Aeschmann (*Libération* – Mercredi 28 février 2007)

(4) - Cet espace public n'est pas seulement défini par l'institution scolaire mais aussi par des régimes de visibilités propres à l'école qui font que, d'une manière ou d'une autre, on y agit toujours sous le regard d'un autre.

(5) - On redoute souvent la supposée judiciarisation des relations dans l'école. Mais, le fait n'est pas nouveau. Victor Hugo n'a-t-il pas demandé qu'au jour de son enterrement toutes les punitions des écoles soient levées ?

Nous le tenons le mot « phénoménologie » comme une manière d'être avec le savoir. Il parle grec (phan-tein : apparaître) même si l'université allemande (Husserl, Heidegger...) y a déposé des déclinaisons nouvelles. Le problème avec la phénoménologie, c'est que le mot est plus difficile à prononcer que la méthode à comprendre. Il y a toujours une réserve devant des mots qui impressionnent. Et nous ne voulons mettre personne à la porte de la langue, ni faire démonstration inutile de savoir⁽⁶⁾.

La phénoménologie regarde les phénomènes comme ils apparaissent. Si, par exemple, un individu estime être discriminé, alors, la discrimination est apparue (que l'individu ait réellement été discriminé ou non). La phénoménologie demande à sortir du vieux procès de l'essence et de l'apparence. Il n'y a pas forcément de sens caché ou d'arrière-plan dans ce qui se montre. Comme l'observait Gilles Deleuze, une apparition pose deux questions : les conditions de l'apparition (où apparaît l'apparition ? Dans quels lieux ? A quelle heure ?) et le sens de l'apparition (que veut-elle dire ? Quel est son message ? Quelle signification a sa hantise ?).

On aura compris que l'apparition ne signifie pas qu'il n'existe pas une « vérité » de la discrimination. Simple-ment, chacun traite avec ses apparitions comme avec des objets de vérités⁽⁷⁾. Celui qui se croit discriminé agit comme une victime de discrimination. Celui qui s'ignore discriminateur agit sans savoir. Celui qui voit la discrimination partout est aveuglé par elle. Celui qui ne la voit nulle part la fait briller par son absence...

Il s'agit alors de tirer trois conséquences :

- Pas d'apparition des discriminations sans une conscience à qui les discriminations apparaissent.
- Pas d'apparition des discriminations sans un « vouloir-voir », un « pouvoir-voir » et un « savoir-voir ». De ce

(6) - Un lycéen évoque un professeur en ces termes : « celui-là, il sort toujours sa science », comme si le savoir était un canif sorti de la poche. Mais « sortir sa science » n'est-ce pas le propre de l'enseignant ou du chercheur ? Et comment ne pas mettre en parallèle cette parole d'un enseignant qui explique « tout réduire au maximum pour être compréhensible et éprouver, parfois, une grande frustration à ne pas pouvoir les conduire plus loin. » Tout réduire, c'est se réduire. Le plus souvent, le savoir est un canif semi-ouvert ou qui reste dans la poche.

(7) - Le théâtre de Molière est une formidable « machine phénoménologique » car tous les personnages agissent entre eux à partir d'apparitions qui conditionnent leur choix. Comment se comporter avec Tartuffe autrement que face à un homme pieux s'il se donne à voir ainsi ? Mais, pour d'autres, Tartuffe apparaîtra sous la forme d'un hypocrite. Le dénouement qui montre la vérité nue de l'homme n'enlève rien au fait que Tartuffe ait été pieux dans ses apparitions. Le jeu théâtral – tout aussi bien que la séduction ou la manipulation – ne disent pas autre chose que la possibilité de s'offrir à l'autre comme leurre et d'agir sur les effets d'apparition qu'on provoque.

(8) - Pour ceux que le témoignage intéresse, témoignons de l'importance de la méditation de Derrida sur les vers de Paul Nizan « nul témoin ne témoigne pour le témoin » in Poétique et politique du témoignage. Cahier de l'Herne.

(9) - Un Conseiller Principal d'Education relate qu'il est souvent obligé d'entendre les justifications d'élèves exclus de cours et qui se disent victimes d'une injustice. Quand le ton monte, le CPE lâche « je te crois, je te crois ». En se comportant ainsi, il ne se désolidarise pas de l'enseignant mais il offre une parole « antalgique ». Le besoin d'être cru – y compris devant l'incroyable ou le mensonge – est souvent infini. Le meilleur moyen de mentir n'est-il pas de croire à son propre mensonge ? Dans ce cas, « je te crois » pourrait bien vouloir dire « je crois que tu crois à ce que tu crois ». Dans l'école, la « parole contre parole » en matière de discrimination est la règle plutôt que l'exception. Certains disent oui. D'autres, non. Dans la plupart des cas, il nous semble que ces oui et ces non parlent de vérités qui ont chacune leur logique et leur justification. C'est à vouloir être hégémoniques et concurrentes que les vérités deviennent mortelles et périssables.

II. Au bout de ...

Dans cette partie, nous décrivons les discriminations comme elles apparaissent dans l'école

Comment les discriminations apparaissent dans l'école ?

Rappel :

La commande du projet LUCIDE portait sur le repérage des discriminations de toutes natures (origine, apparence physique, orientation sexuelle, genre et handicap...) dans l'école. Elle intégrait l'idée que les discriminations sont un effet de système, de coproductions conscientes et inconscientes. Elle supposait, par conséquent, d'interroger l'ensemble des acteurs (chefs d'établissement, conseillers d'orientation, équipes éducatives, parents et élèves).

Trois territoires ont été identifiés par le groupe de travail Lucide éducation : Forges-les-Eaux, le Havre et Val de Reuil. Le choix de ces sites répondait à un besoin d'hétérogénéité sociologique et au volontariat de 4 établissements (2 collèges, 2 lycées). Les équipes rencontrées ont, pour la plupart, été proposées par les chefs d'établissement. Il existait le risque de ne rencontrer que des « modèles » d'enseignants ou de CPE mais, sans doute rassurés par notre démarche, les chefs d'établissement ont joué le jeu en nous mettant en relation avec différents points de vue. Nous avons garanti l'anonymat des personnes – ce qui fait que toutes les fonctions sont accordées au masculin et que, sauf nécessité, nous n'avons pas indiqué la discipline enseignée. Principaux et proviseurs sont cités sous l'appellation « chef d'établissement ».

Les entretiens se sont déroulés entre juin 2006 et janvier 2007 et ont concerné plus de 130 personnes réparties à parité entre les équipes éducatives et les élèves et/ou leurs familles.

Dans un premier temps, nous proposons de regarder du côté des équipes éducatives

(chefs d'établissement, enseignants, chefs de travaux, CPE, infirmiers, surveillants, secrétaires et conseillers d'orientation).

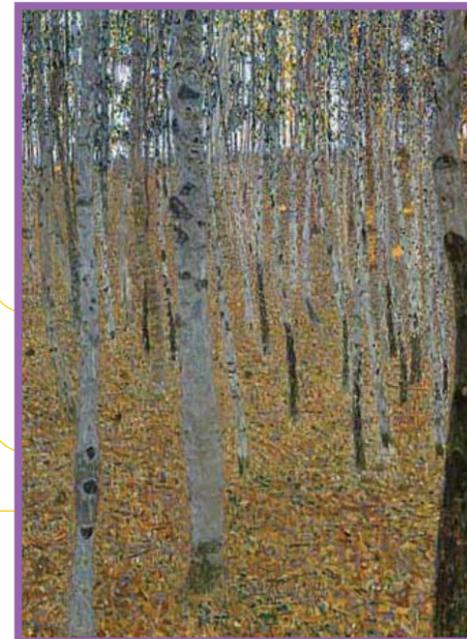
Nous avons choisi des images qui, autant qu'un long discours, nous paraissent illustrer les différents modes d'apparition de la discrimination. Il n'y a rien d'étonnant à ce que ces modes nous soient apparus sous la forme de paysages. Il est possible que nos analogies rajoutent à la « maltraitance toponymique » que subissent, notamment, les gens vivant au Havre ou à Val de Reuil. Les rues des campanules, des essarts et autres prés fleuris ne disent rien (sinon un passé lointain et difficile à convoquer) de l'environne-

ment dans lequel vivent les collégiens et lycéens de ces quartiers. Pourtant, malgré cette réserve, les paysages nous paraissaient adéquats car ils renvoient à un imaginaire.

Il faut noter que, pour une même personne, il est possible de percevoir différemment les discriminations suivant les circonstances, le moment, le lieu... Non seulement les apparitions ne sont pas univoques mais elles peuvent se cumuler pour un même individu. Je peux être dans une représentation des discriminations quand je les subis et dans une autre quand je les fais subir.

Les discriminations apparaissent, dans l'école, comme...

...Une forêt profonde Gustav Klimt. La forêt de Hêtres.



C'est une forêt profonde aux larges futaies où les arbres enserrent dans leurs sortilèges.

“ La discrimination est partout. Dans les quartiers. Dans les ghettos. C'est logique qu'elle soit dans l'école. Dans la carte scolaire. Dans les relations des élèves entre eux. Dans les programmes d'histoire. »
Un enseignant.

“ Bien entendu qu'il y a de la discrimination dans l'école. L'école, c'est la société ni plus, ni moins. »
Un conseiller principal d'éducation.

“ La discrimination, elle entre dans l'école avec les élèves. Ils se discriminent entre eux suivant leurs origines. Ils nous discriminent aussi. »
Un conseiller d'orientation.

...Une clairière Camille Corot. La Clairière.



Les discriminations sont partout dans la société mais l'école est un abri, un refuge. On s'y repose des discriminations vécues au dehors.

“ L'école est le dernier lieu sans discrimination. On prend en compte le mérite et le travail sans s'intéresser à l'origine de l'élève. »
Un enseignant.

“ L'égalité républicaine, c'est ce que nous demande notre ministère. Dans les quartiers sensibles, c'est plutôt le communautarisme. »
Un chef d'établissement.

...Un désert Félix Ziem. Paysage de désert.



Les discriminations sont un mirage. Cette question n'est qu'une tempête de sable... qui disparaîtra pour réapparaître sous les siroccos médiatiques.

« Vous venez travailler sur les discriminations ? Nous n'avons pas le droit de discriminer ! Plutôt que de donner des moyens à l'école, on préfère parler de discriminations ou de méthodes de lecture... pour nous occuper. »
Un enseignant.

« Il faut parler franc. Depuis les violences de l'an dernier, on nous parle de discriminations. Mais franchement, est-ce que ça n'a pas toujours existé ? Il n'y a aucune volonté politique de changer les choses. On ferait mieux de s'attaquer aux inégalités sociales. »
Un enseignant.

« Moi, je ne fais aucune différence entre les élèves quelles que soient leurs origines. La plupart de mes collègues font comme moi. Je suis sceptique sur le fait d'importer dans l'école ce qui doit exister dans l'entreprise. »
Un Conseiller principal d'éducation.

...Une lande Jules Dupré. Les landes.



Les discriminations forment un paysage contrasté. On en discerne - ici ou là - les buissons épineux mais le regard peut encore porter loin. La terre est pauvre mais l'horizon possible.

« Bien entendu, il existe des discriminations dans l'école. Parfois, certains prennent pour d'autres parce qu'ils sont repérés. Mais, pour l'essentiel, ça reste encore vivable. Tout n'est pas perdu. Il faut seulement rester vigilant. »
Un Conseiller principal d'éducation.

« Il y a des violences, c'est certain. La discrimination existe, c'est certain aussi. Tout ça prend sa place dans un système. Ne pas comprendre la consigne d'un exercice, c'est aussi une violence. Il y a moyen de faire des choses avec une bonne équipe, des partenaires, une proximité. Il y a des choses simples : dire bonjour aux élèves, leur demander de dire bonjour. Le respect, quoi. »
Un chef d'établissement.

On le voit, les discriminations forment des paysages contrastés. On peut caractériser, plus précisément, comment vivent les habitants de chaque paysage.

La forêt ou la sur-apparition – Les habitants de la forêt voient la discrimination partout dans l'école et la société. Ils n'ont pas attendu notre diagnostic pour prendre conscience du phénomène. Mais, si notre objet avait été la violence ou l'échec scolaire, ils auraient pareillement et massivement investi la question. Tout ce qui peut mettre un nom sur le découragement est bienvenu.

Une clairière ou l'apparition utopique – Les habitants de la clairière sont informés. Ils connaissent les dangers de la forêt discriminatoire. Mais ils tiennent l'école comme un lieu de clarté où les discriminations restent au dehors. On peut noter que cet idéalisme est souvent le fait d'enseignants qui ont, eux-mêmes, été les bénéficiaires de « l'ascension sociale ». Ils sont la preuve vivante, disent-ils, que l'école ne discrimine pas. Si le feu brûle dans la clairière, c'est pour réchauffer.

Un désert ou le déni – Les habitants du désert ont le cœur pur ou dur, c'est selon. Ils ne prêtent pas atten-

tion aux phénomènes sociologiques à la mode. Soit ils refusent de voir les discriminations comme un modèle pertinent d'analyse, soit ils ne croient pas à la sincérité de ceux qui posent la question. Le désert, ce peut-être un nom pour le déni ou la volonté de pureté.

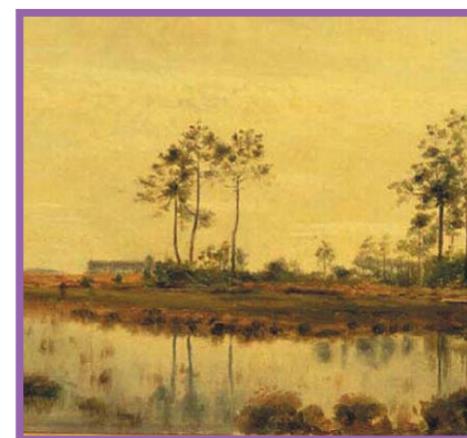
La lande ou l'équilibre – Les habitants de la lande discriminatoire ne sont pas écrasés par le paysage même s'ils en connaissent l'aridité. Ils voient les discriminations, ne savent pas toujours comment les combattre et

craignent parfois que la forêt ne gagne du terrain. Ils sont les agents d'une économie pastorale (et malheureusement de subsistance). Valeur de l'exemple, travail sur soi, entraide et coopération... autant de moyens de maintenir un équilibre.

Il faut noter que les habitants de la forêt et du désert habitent, paradoxalement, le même monde car si les discriminations sont partout en général, elles ne sont nulle part, en particulier.

Regardons à présent comment se rencontrent les discriminations du côté des élèves.

Un marais Anonyme. Paysage de Marais.



Les discriminations sont à la fois dehors et dedans. La frontière n'est pas nette entre l'école et le quartier. Les discriminations ne sont jamais loin. Même sur la terre ferme, on sent la présence de l'eau.

« Pour nous, les discriminations c'est tous les jours dans le quartier. Par exemple, les flics ils nous demandent nos papiers alors qu'ils nous connaissent. Entre nous, on s'entraide sauf avec les bouffons. Les profs, c'est pareil. Si tu fais un geste de travers, alors, ils ne te loupent pas. De toute façon, si tu te retrouves dans ce lycée, c'est déjà que t'es discriminé. »
Un lycéen du Havre.

« Une fois, j'ai entendu un prof nous a sorti que même pour le trafic, il fallait savoir compter. Ils croient qu'on est tous des trafiquants ? »
Un lycéen.

« Dans le quartier et dans le collège, c'est pareil. Si tu te fais pas respecter dans le quartier, alors, personne te prend au sérieux dans le collège (...) Moi, je traîne toujours avec les mêmes copains (...) Je crois que les profs, ils sont dégoûtés des jeunes de maintenant. Et nous, on croit qu'ils sont trop vieux. Ils ne sont pas de notre époque. Ils ne peuvent pas nous comprendre. » Un collégien de Val de Reuil.

« Moi, je sais qu'il y a du racisme. Par exemple, pour trouver un stage. Moi, j'ai trouvé par un ami de mon père. Mais, dans mon ancien collège, certains n'ont pas fait de stage. Ils ne trouvaient pas. » Une lycéenne de Forges-les-Eaux.

« Il y a des profs qui te préfèrent et d'autres qui ne t'aiment pas. On ne sait pas pourquoi, c'est comme ça. En général, je crois qu'ils préfèrent les filles. » Un collégien du Havre.

« Il y a du racisme en France. Sauf dans la musique où là t'as des noirs, des rebeus. Ben, c'est pareil. Y'a presque pas de noirs qui sont profs. Franchement, ce n'est pas normal. Ils nous comprendraient mieux. » Un lycéen du Havre.

« Pour les punitions, c'est à la tête du client. Si certains, leur portable sonne, on leur confisque dans le bureau du CPE. Et d'autres, ils peuvent le garder. Quand le portable du prof sonne, il s'excuse même pas. » Un collégien de Val de Reuil.

Un bocage

Théodore Rousseau. *Paysage de bocage*



Les discriminations sont hors de l'école. L'élève n'en voit pas. L'école laisse à la porte les violences sociales. Les enseignants et les adultes forment les haies de ce paysage.

« Je ne crois pas qu'il y ait du racisme. Les profs, ils sont sympas ou non mais ce n'est pas à cause de la couleur. »
Une collégienne du Havre.

« Entre nous, on ne fait pas de différences. J'ai des copains qui sont noirs ou arabes. Tout le monde se connaît »
Un collégien de Val-de-Reuil.

« Au lycée, je n'ai jamais senti de racisme. Les profs sont bien. Si tu veux travailler, tu peux y arriver. »
Une lycéenne du Havre.

« Les profs parlent du racisme, de la violence. Ils savent comment sont les quartiers. »
Un lycéen du Havre.

On ne trouve que deux paysages du côté des élèves :

Le marais ou la propagation – Les habitants du marais ont un fort vécu discriminatoire, un sentiment d'injustice. Ils passent, en une phrase, d'une position de victime à une position d'agresseur. Ils estiment subir des discriminations mais aussi en faire subir. Ces élèves sont bien connus des enseignants. Ils les accusent, souvent, de se « victimiser », de jouer d'un statut de victime... ce qui est une apparition réaliste dans certains cas.

Le bocage ou le contentement – Les habitants du bocage aiment ou n'aiment pas l'école mais ils la tiennent comme un lieu sans discrimination. On les retrouve, principalement, au collège. Dès le lycée, le regard sur les relations sociales est plus aiguisé.

On peut noter d'intéressantes correspondances entre les équipes éducatives et les élèves. Les habitants du marais donneraient raison à ceux de la forêt. Les habitants du bocage peuvent fréquenter la clairière.

Où apparaissent les discriminations dans l'école ?

Les lieux d'apparition

Nous avons recensé les points de vue tels qu'ils s'expriment. A présent, fort de notre connaissance des processus discriminatoires, il est possible de dire où les discriminations peuvent, potentiellement, apparaître – que ceux qui les subissent ou les provoquent en soit conscients ou non. Si les ruptures d'égalité de traitement ne sont pas la norme, le risque est permanent.

• Dans la notation et l'évaluation :

« Il arrive que certains élèves soient surévalués ou sous-évalués. Par la notation, on essaie de faire passer des messages. On sanctionne parfois des comportements plutôt que le résultat du travail. »
Un enseignant.

« Au moment des examens blancs, si les copies de nos élèves sont corrigés par des collègues, il arrive qu'on redescende une note pour que l'élève ne tire pas prétexte de cette correction par un autre prof pour remettre en cause toutes nos évaluations. C'est très rare mais ça arrive. »
Une enseignante.

« Je reconnais que je garde toujours quelques copies agréables à corriger pour la fin. Au bout d'un moment, on connaît les bons élèves. Il y a un risque possible qu'ils partent déjà avec un capital de 10/20 quand d'autres partent avec un capital proche de 0. C'est possible. »
Une enseignante.

• Dans la transmission des connaissances :

« Quand j'ai entendu des élèves dire qu'Hitler n'avait pas fini le travail, je n'étais absolument pas préparé. »
Un enseignant.

« Parfois, je dois certainement faire des discriminations. J'ai l'impression que les garçons cherchent plus. Ils sont plus participatifs alors je m'appuie sur eux. »
Un enseignant.

« Les bons élèves sont des bonnes élèves, c'est indéniable. Elles sont plus appliquées, moins dans l'agressivité. Est-ce qu'il ne faudrait pas revenir vers des classes sans mixité pour protéger les filles ? Les garçons sont très machos. Ils les briment. Ca les rend agressives. Elles perdent des chances. »
Une enseignante.

« Certains contenus sont impossibles à aborder. Comme de toute façon, on a toujours du retard, on peut passer vite sur certaines choses. »
Un enseignant.

« Franchement, est-ce qu'on est crédible quand on parle d'égalité et que 70% des enfants sont boursiers ? »
Une enseignante.

• Dans la relation éducative.

« Moi, j'évite de manger du porc à la cantine. Je n'y vais pas pendant le ramadan. Pourtant, je ne suis pas croyante mais je suis identifiée par les élèves comme arabe d'origine. Je préfère ne pas avoir de questions. »
Une enseignante.

« Parfois, des élèves me rapportent des propos discriminatoires de certains collègues. Je leur conseille de ne rien dire et de travailler, de prouver le contraire. »
Un enseignant.

« C'est surtout dans l'apparence physique que je fais attention. Je ne porte aucun habit voyant mais je me remaquille entre deux cours. Je sais que les élèves y sont sensibles. Ils vous mettent directement dans une case si vous ne portez pas les bons vêtements. »
Une enseignante.

• Dans la discipline.

« En général, je ne sévis pas. Je suis culpabilisé par rapport au CPE. C'est à moi de gérer ma classe. Par contre, je sais que je peux commettre des injustices. Parfois, je ne dirai rien à un élève bruyant ou insolent. Et puis, à un autre, un peu plus tard, je vais lui donner une heure de colle pour quelque chose de moins grave. Il aura été la goutte d'eau. »
Une enseignante.

« Il y a des profs qui mettent tout de suite dehors. Mais, ce n'est pas une solution. Qu'est-ce qu'on en fait en permanence ? Ils perturbent ceux qui ont un trou dans leur emploi du temps et qui veulent être tranquilles. Malheureusement, la vraie sanction pour certains, ce serait de devoir rester en cours. »
Un conseiller principal d'éducation.

« Le CPE doit être solidaire de l'enseignant. Sinon, c'est le début de la fin. J'ai connu un CPE qui dès qu'on virait un élève jouait la démagogie avec l'élève : « pourquoi elle t'a mise dehors encore ? »
Une enseignante.

« Bien sûr, il y a des élèves qui sont mauvais, franchement méchants. J'en ai eu quelques uns comme ça. Ce ne sont pas forcément les plus sanctionnés parce qu'on n'attend rien plus d'eux... sinon qu'ils arrivent en fin de 3^{ème}. »
Une enseignante.

« Il y a certains élèves, on les connaît de nom avant de les avoir comme élève. Leur réputation les précède. A la limite, si ça se passe bien avec eux parce que le courant passe, ce n'est pas quelque chose qu'on va dire en salle des profs. Ca peut irriter les collègues. »
Un enseignant.

« Je sais que je fais du favoritisme avec certains élèves. Je leur passe plus de choses mais c'est qu'ils jouent le jeu. Ils prennent des notes. Ils essaient de suivre. »
Une enseignante.

• Dans la recherche d'une entreprise pour un stage :

« Certains élèves ont des difficultés à trouver un stage. D'ailleurs, chez nous, il n'est pas obligatoire. C'est pour ceux qui peuvent. » **Un chef d'établissement.**

« En y pensant, je me rends compte que nous ne parlons jamais des discriminations dans la recherche de stages alors que nous savons qu'elles existent. Est-ce pour ne pas décourager ? » **Une enseignante.**

« Très difficile la recherche de stage, surtout pour ceux dont les parents n'ont pas de réseau personnel. Moi, je bassine tous les gens que je connais, mes commerçants... C'est crucial cette question parce qu'ils ne se sentent pas toujours bien à l'école et que les entreprises les rejettent. C'est une rencontre très dure avec le travail, finalement. » **Une enseignante.**

« Pour certains apprentis, il y a certainement des discriminations raciales ou sexistes de la part des entreprises. Mais comment faire ? On essaie de trouver des solutions. » **Un chef de travaux.**

Les motifs de discrimination

• **L'origine ethnico-raciale** : il n'a pas été possible d'établir l'existence de discriminations coproduites par les équipes éducatives et provenant de l'origine ethnico-raciale des élèves. La norme antiraciste nous paraît très largement intégrée – bien au-delà de ce que nous retrouvons dans des diagnostics de ce type. Nous observons, néanmoins, une ethnicisation de la relation à l'autre que nous analyserons plus loin mais dont on peut dire, en première intention, qu'elle ne paraît pas traduire une catégorisation ou une hiérarchie mais plutôt des formes de pensées stéréotypées.

Il reste, comme nous le verrons, que les discriminations liées à l'origine demandent à être travaillées, notamment parce qu'elles affectent l'élève hors de l'école.

• Dans les relations entre élèves :

« Les filles deviennent aussi agressives et c'est nouveau pour moi. Elles sont obligées devant le sexisme des garçons. » **Une enseignante.**

« Parfois, ils sont très impitoyables entre eux. Par exemple, un garçon qui sera timide, plus effacé. Il y aura toujours une grande gueule pour s'en prendre à lui. Pour le prof, c'est difficile d'intervenir dans cette situation. Intervenir devant tout le monde pour prendre sa défense peut se retourner contre lui. Le prendre à part : il va se demander ce qu'on lui veut. Moi, je mets des annotations encourageantes sur ses copies ou je choisis un texte qui parle de l'exclusion pour faire passer des messages détournés. » **Une enseignante**

« On ne va pas faire de racisme mais on va regarder dans quel groupe tu es suivant tes vêtements et le genre de musique que t'écoutes. » **Un élève de Val de Reuil.**

• **Le sexe** : la discrimination sexiste nous paraît certaine sous une forme apparemment paradoxale : les filles sont les plus à l'aise dans l'école. Elles réussissent mieux. Elles bénéficient, aussi, d'un traitement plus favorable. Ce point fait l'unanimité entre les enseignants et les élèves eux-mêmes. Les filles sont victimes de préjugés sexistes émanant de leurs collègues masculins – préjugés qui influencent leurs comportements :

« Si tu mets une jupe trop courte, on te prend forcément pour une pute » **Une élève de Val de Reuil.**

« Si une fille, elle sort avec un mec et puis qu'elle le quitte, alors, elle est traitée de salope par tout le monde. » **Un élève de Val de Reuil.**

« Jamais je ne sortirai avec un garçon du lycée. » **Une élève de Forges-les-Eaux.**

Force est de constater que les filles ont un meilleur comportement en classe. Mais, ainsi que l'observe une enseignante, c'est peut-être encore le résultat d'un préjugé sexiste :

« On attend moins des filles dans les familles. Alors, elles ont moins de pression. Elles sont plus calmes. »

• **L'apparence physique** : le poids de l'apparence physique est devenu un tel lieu commun qu'on en vient à oublier le malheur d'être laid dans l'école. Au-delà du fait que les critères de beauté ou de laideur répondent à des codes culturels, il faut également garder présent à l'esprit que l'apparence physique est souvent à considérer comme une apparence sociale dans la mesure où elle est déterminée par des conditions socio-économiques.

« On a étudié Notre-Dame de Paris et on a vu la vidéo. Après, on m'a appelé Quasi pendant toute l'année. »

« A un moment, j'avais eu un nouveau traitement pour l'acné. J'ai demandé à ma mère de rester à la maison pour pas qu'on se foute de moi. »

« En 5^{ème}, j'étais petit. On se moquait de moi. »

« Moi, les filles grosses, je ne les calcule même pas. Ce serait la honte devant mes copains. »

• **L'orientation sexuelle** : nous sommes convaincus que l'orientation sexuelle ne fait pas l'objet de discriminations de la part des équipes éducatives (qui, au demeurant, s'expriment assez volontiers sur leur propre orientation sexuelle dans les entretiens) mais elle engendre des traitements discriminatoires entre élèves. Un cas nous a été rapporté sur lequel nous nous sommes engagés à garder l'anonymat. Une chose reste certaine : la question est peu évoquée dans l'école. Nous-mêmes l'avons peu abordée. On peut regretter ce manque dans la mesure où il existe un réel intérêt à travailler toutes les formes de discriminations et à favoriser la prise de conscience des élèves comme des équipes éducatives.

La question du vécu discriminatoire des élèves.

Nous l'avons dit, les élèves ont un fort sentiment discriminatoire qui trouve, pour l'essentiel, son origine hors de l'école. Dans la mesure où ils ne sont pas sans « jouer » de ce sentiment dans les relations avec les enseignants, ces derniers nous paraissent sous-estimer ce vécu discriminatoire. Les enseignants sont, finalement, dans une position clivée : d'un côté, ils reconnaissent les discriminations dans leur réalité sociologique, de l'autre, ils nient systématiquement le vécu discriminatoire de l'élève singulier qui exprime son sentiment d'injustice. Le fait s'explique sans doute par l'accusation de discrimination qui revient, récurrente, de la part de certains élèves. Cette accusation attaque l'enseignant si bien qu'il y a plus à redouter du vécu discriminatoire de l'élève que des éventuelles ruptures d'égalité de traitement qu'il pourrait agir consciemment ou inconsciemment. Il résulte de cela qu'il faut travailler simultanément sur les discriminations éventuellement coproduites par les équipes éducatives et l'accusation de discrimination auxquelles elles sont exposées.

La position des parents d'élèves.

Nous avons rencontré quelques parents d'élèves au cours de ce travail. Nous avons relevé un intérêt pour la question. La question leur apparaît sous la forme d'un ressenti. Ils perçoivent que l'école est traversée par les discriminations sans bien identifier comment ils pourraient agir contre elles. Le collège du Val de Reuil mène une action qui nous paraît exemplaire à partir de l'intérêt de valoriser les parents par les enfants. Les représentants de parents d'élèves ne sont pas les plus discriminés dans l'école. Les chefs d'établissements entretiennent avec eux des relations de coopération. Pour autant, est-ce que les parents d'élèves sont représentatifs des familles ? Oui car ils bénéficient d'une légitimité et d'un suffrage. Non dans la mesure où les parents dont les élèves pourraient avoir à souffrir de discriminations ne sont pas les plus utilisés socialement pour participer à la vie de l'école.

Fond de l'œil des discriminations dans l'école ⁽¹⁰⁾

Les paysages se voient. Pour cela, ils demandent des yeux. Il est une autre manière d'agencer les apparitions de la discrimination dans l'école qui paraît opérante. Elle consiste à décrire la distance entre l'objet « discriminations » et celui à qui elle apparaît à partir des déformations de la vue.

Presbytie discriminatoire

[Presbytie : difficulté de voir nettement les objets rapprochés, ayant pour cause la diminution de l'amplitude de l'accommodation. Dictionnaire des termes de médecine. Garnier et Delamare. Librairie Maloine, 1966.]

« Il y a des discriminations mais est-ce que les élèves n'en jouent pas ? »

Cette presbytie peut prendre deux formes :

- Une capacité à reconnaître les discriminations en général, c'est à dire, comme phénomène présent dans la société française, mais l'accommodation ne se fait plus de près. Rendus à la relation individuelle, les équipes éducatives ne reconnaissent plus la discrimination.
- Une approche par l'interculturalité sur laquelle nous reviendrons. Voir de loin signifie alors qu'on s'en tient à des généralités sur la nécessaire compréhension mutuelle sans mettre de visage derrière les personnes discriminées. On veut changer les mentalités plutôt que les pratiques.

Myopie discriminatoire

[myopie : anomalie de réfraction statique, dans laquelle l'image d'un objet éloigné se forme en avant de la rétine. Dictionnaire des termes de médecine. Garnier et Delamare. Librairie Maloine, 1966.]

La myopie antidiscriminatoire consiste à voir toutes les situations sous l'angle des discriminations. Les situations sont bien appréhendées de près mais ne sont pas reliées à des interprétations plus globales. La myopie antidiscriminatoire peut aboutir à la démission ou au découragement.

(10) - Ce chapitre approfondit un ensemble d'images construites dans le cadre d'un travail mené avec le FASILD (aujourd'hui Agence de la Cohésion Sociale et de l'Égalité des Chances) en Champagne-Ardenne. Il doit beaucoup à Agnès Roth, son ancienne directrice régionale, et à ses yeux qui « accommodent » bien la pensée.

Strabisme discriminatoire

[Strabisme : défaut de convergence des deux axes visuels vers le point fixé, le sujet ne regardant qu'avec un seul œil, presque toujours le même. Dictionnaire des termes de médecine. Garnier et Delamare. Librairie Maloine, 1966.]

« C'est la société qui discrimine ainsi que les entreprises. » Une assistante sociale.

« Est-ce que les discriminations ne sont pas plutôt dans les lycées parisiens ? » Un parent d'élève.

Le strabisme discriminatoire consiste à regarder vers le voisin plutôt que vers sa propre institution ou son établissement. C'est un mécanisme d'évitement et de renvoi vers l'autre.

Asthénopie discriminatoire

[Asthénopie : état dans lequel la vue est incapable d'une application soutenue. Dictionnaire des termes de médecine. Garnier et Delamare. Librairie Maloine, 1966.]

« Franchement, il y a des moments où l'on ne croit plus à l'école. Notre établissement est sur tous les fronts. Nous nous associons à tout ce qui peut faire bouger les choses mais on fatigue. » Une enseignante.

Baisser les yeux devant les discriminations, ce n'est pas nécessairement ne pas vouloir voir. Ce peut être, plus simplement, le résultat d'une fatigue devant les violences sociales. On observe que les mêmes établissements concentrent toutes les difficultés. Les équipes éducatives peuvent éprouver une lassitude et un sentiment d'impuissance. L'arrivée de la thématique des discriminations dans l'école (mais qui est le nom contemporain, selon nous, de très anciennes questions) est perçue comme un chantier dont on sait, par avance, qu'il va exiger de l'engagement et du temps.

III. Venir à bout de

Dans cette partie, nous proposons des modèles d'analyse à partager. C'est pourquoi, ils prennent la forme de « vignettes ». Ils demandent à être complétés par les principaux intéressés.

La même école... ou presque

Un fait nous est apparu, massivement, au cours de ce travail : les élèves et les équipes éducatives vivent dans la même école. Pourtant, il n'est pas certain qu'ils en soient eux-mêmes conscients. Les entretiens semblent souvent s'opposer dans un face à face troublant mais, en les examinant de près, on observe que les uns et les autres disent la même chose : un sentiment d'inégalité, de rupture possible d'égalité de traitement, de sexisme. Une même saturation et des mêmes élans. Loin d'être des acteurs opposés, élèves et équipes éducatives, vivent la même école... même s'ils ne parlent pas ensemble de cette situation. Ce point est si vrai que partout où les enseignants nous ont dit apprécier leur établissement, les élèves expriment le même sentiment... et inversement.

Cette symétrie nous paraît très féconde pour travailler les discriminations. Elle est sans doute difficile à penser dans la mesure où la nécessaire dissymétrie dans l'école entre l'adulte et l'enfant prend parfois l'eau. Cette dissymétrie est un service rendu à l'élève – c'est un service public – qui peut l'amener, précisément, à construire sa vie sociale d'adulte.

C'est un lieu commun de dire que tout ce qui n'est pas choisi (ses professeurs, ses élèves) rend plus libre de ses choix positifs. Le don d'une liberté finie est précieux. La difficulté tient plutôt dans l'impossibilité de fixer des règles intangibles. La plasticité demandée à l'enseignant et l'individualisation nécessaire des réponses éducatives – individualisation qui se fait au vu de tous les élèves sans qu'ils en comprennent toutes les justifications – fêlent l'école. Ce qui devrait être une liberté finie pour lui, l'élève l'interprète souvent, à tort, comme l'infini de l'arbitraire. Des micro-ruptures d'égalité de traitement – conscientes et inconscientes, justifiées ou injustifiables – poussent l'école au point de rupture. Le vécu discriminatoire dans les quartiers, les contrôles de papier, l'obligation de s'affirmer par la force, la difficulté de perdre dans les situations de conflit... autant de facteurs qui ont une forte puissance d'agir dans les relations.

Les enseignants sont porteurs d'un discours sur les inégalités sociales des quartiers. Les élèves avancent

toujours avec une explication sociologique de leur sort (« c'est parce qu'on est noir qu'on est mis à l'écart. L'école c'est pour les blancs » Un lycéen du Havre). Est-ce que les uns et les autres ne disent pas la même chose ? Les enseignants redoutent d'aborder les discriminations en classe de peur de donner des « armes » aux élèves contre eux. Ainsi, ils s'en tiennent à des exemples en cours d'éducation civique ou en cours de français. Eux-mêmes n'y croient pas. Or, la violence de la généralité dans l'école recouvre la généralité de la violence. C'est à entrer dans le détail et la singularité des situations qu'on pourra décharger l'école du poids des discriminations.

L'ethnicisation des relations dans l'école

« Il n'y a pas de choix.

Il n'y a que des idées »

Spinoza

Nous avons développé, dans notre partie introductive, notre sentiment que la question des discriminations est la question du choix : que puis-je choisir ? Quel est mon droit au choix ? Suis-je sûr de ma critériologie ? Quels sont les crimes licites et illicites, justes et injustes ? Or, en exergue du présent développement, nous nous référons à Spinoza, penseur des limites de la connaissance et du choix.

« Il n'y a pas de choix. Il n'y a que des idées ». Que veut dire Spinoza ? Simplement que lorsque nous croyons choisir, nous ne faisons, souvent, que réaliser une idée dans le réel. Ainsi, ce que nous tenons comme des choix, ne serait que l'effectuation d'idées antérieures. Si je sanctionne un élève, je crois choisir mais bien souvent, je ne fais qu'accomplir la réalisation d'une prophétie. Beaucoup d'enseignants récusent l'idée qu'ils puissent être empreints de représentations stéréotypées.

Ils disent, en substance, « *ne confondons pas stéréotype et expérience réitérée* ». Si les enseignants n'avaient pas de pensée stéréotypée, ils seraient la seule catégorie professionnelle dans ce cas... ce qui, tout de même, pourrait à bon droit nous étonner. Les élèves sont aussi dans des modes de pensées stéréotypés. Ils catégorisent dans une opposition frontale, nous contre eux, eux contre nous, alors même nous l'avons vu que l'opposition est plus fantasmée que réelle.

Au cours des entretiens, nous avons observé que la norme antiraciste est intériorisée. On peut même affirmer que les équipes éducatives sont dans l'antiracisme radical. Pourtant, beaucoup de propos nous ont étonnés : « les africains sont flegmatiques, les maghrébins sont malins, les filles sont travailleuses... » Une vaste entreprise de catégorisation ethnico-raciale se met en place. Il n'est pas certain que les enseignants soient à l'origine de ce processus : les politiques de peuplement des quartiers sensibles mais aussi l'auto et l'exo-catégorisation des élèves pourvoient largement à la possibilité de voir naître des stéréotypes.

Ainsi, par exemple, certains enseignants sont demandeurs de formations sur l'interculturel et la diversité. Ils sentent que cette attente vient, curieusement, à côté de l'universalisme républicain qui reste leur cadre de référence. Ils témoignent, par là, de la difficulté de tenir le cadre. Mais, de la fiction de l'élève abstrait à l'élève noir, blanc, arabe... il y a sans doute un écart auquel nous devons être attentifs. On fait l'élève noir en traitant avec un élève noir – y compris de manière inconsciente. Ce faisant, on cède à quelque chose qui s'apparente à une provocation. On accède à la revendication paradoxale de l'élève d'être l'autre, alors même que les entretiens nous montrent combien cette revendication cache, souvent, le désespoir de ne pas être le même.

Les moyens du bord

Pour évoquer un établissement scolaire, le bateau s'impose comme une évidence, presque un poncif. Comme on dit d'un trait qu'il accuse, l'architecture des établissements dessine souvent la silhouette profilée d'un navire. Coursives, bâbord et tribord, fond de cale... aucun signe ne manque pour rendre sensible et, donc, signifiante l'idée du bateau-amiral. Les architectes scolaires n'ont pas inventé la métaphore maritime. Il y a longtemps que l'architecture navale a colonisé l'école. Du Nord au Sud, toutes les flottes marchandes ou guerrières, tous les sièges sociaux, déclinent également leur rêve de Compagnie des Indes. En investissant, de manière littérale, un contenu imaginaire, une institution dit rarement ce qu'elle est mais plutôt ce à quoi elle aspire. Elle indique un idéal du

moi collectif, un projet, une ambition – peut-être un cap de bonne espérance.

Si Héraclite d'Ephèse était notre contemporain, sûr qu'il choisirait l'année scolaire plutôt que l'eau pour figurer sa théorie du mobilisme et de l'écoulement permanent. On peut imaginer qu'il enseignerait que nul ne vit deux années scolaires identiques. Chacun comprendrait, alors, ce qui est à comprendre : si les rentrées scolaires séquentent les années des élèves et que les choses paraissent se répéter, il y a toujours du nouveau qui perce sous les nouvelles. Voilà ce que signifie, peut-être, un bateau pour l'école : l'école comme onde et flux sur lesquels naviguer pour conquérir des savoirs, des informations, de la sociabilité.

Mais le bateau parle, aussi bien, des relations au sein même de l'école avec toute l'ambivalence autorisée par l'image elle-même. On n'est jamais loin de prendre l'eau avec le bateau car, enfin, on peut être dans le même bateau – prendre sa part et devenir solidaire d'un équipage – mais aussi monter un bateau – former un artefact ou un mirage pour naviguer. Une chose, pourtant, reste perceptible : à l'école, il est question de bord. Il est question de bord, d'abord. Que l'on soit du même bord (enseignant ou élève) ou qu'on soit au bord (de l'explosion, de la crise de nerf, de la rupture), l'école paraît toujours dans cette position-limite, où une norme introuvable la dispute au besoin de liberté.

Les discriminations sont, elles aussi, question de bord. Elles sont la bordure d'un dedans et d'un dehors de la communauté scolaire. Dans ce contexte, il n'y a aucun hasard à ce que se rencontrent l'école et les discriminations. On peut attendre beaucoup de ce bord-à-bord.

Par définition, la connaissance phénoménologique produit de curieux déplacements. En effet, si on considère les choses comme elles nous apparaissent, il est nécessaire de se regarder soi-même pour comprendre son environnement.

Le déclencheur de ce débord a été, pour nous, la révélation de situations de souffrance au travail à l'école. Pour m'intéresser de près aux recherches de Christophe Dejours, nous nous attendons toujours à rencontrer cette question dans une institution.

Au cours des entretiens, de nombreux enseignants ont témoigné d'un vécu de souffrance et/ou d'un sentiment de perte de sens. Après certains entretiens, un laps de temps était nécessaire pour intégrer les situations décrites : violence, découragement, espoir déçu, décalage entre le pouvoir inscrit et le pouvoir réel, manque de

perspectives professionnelles... Sensiblement, la question des discriminations aurait pu devenir la question de la souffrance au travail. Or, la commande de LUCIDE portait sur les discriminations. Peut-il y avoir une mission sous la commande ? Au cours d'une réunion du groupe de travail, nous avons compris que mettre l'accent sur la souffrance au travail risquait de nous faire perdre le fil et la confiance. La souffrance au travail des enseignants resterait, donc, le bord de cette étude.

J'ai indiqué combien l'école paraissait parfois se placer à la limite. Le rapport à l'égalité de traitement, par exemple, est significatif de cette situation. Nous ne voulons pas dire que les enseignants ne se soucient pas de l'égalité de traitement mais plutôt que le mode de résolution des conflits passe, souvent, par l'arrangement. L'arrangement est le mode singulier de la résolution des situations-limites. Dans notre esprit, le terme n'est pas toujours péjoratif car il contient l'idée de flexibilité et de compromis (toute chose nécessaire). Mais, par définition, l'arrangement est une pratique qui ne formule pas ses lois.

Il n'y a pas d'arrangements en général. Il y a seulement des arrangements en particulier.

Il résulte du cumul des situations-limites, des régimes particuliers appliqués aux uns ou aux autres... que l'école est complexe. Cette complexité est vécue et intériorisée par beaucoup de membres des équipes éducatives. La physique quantique dispose de nombreux concepts propres à nous faire penser les systèmes. La notion d'entropie, notamment, affirme qu'il est dans la logique des organisations de se complexifier et que tout processus de simplification est voué à l'échec. Au mieux, le système peut rester constant. Au pire, la complexité aboutit à la destruction. De l'extérieur, la croissance de l'entropie à l'école est forte. Les missions s'ajoutent, les dispositifs s'empilent, l'exigence de travailler avec les collectivités locales s'amplifie et mobilisent du temps.

Si la question de la limite y est si sensible, c'est en raison de l'impossibilité pour beaucoup d'enseignants d'exprimer les difficultés. Ainsi, par exemple, les enseignants « débordés » ou « bordélisés » sont culpabilisés et honteux. La parole n'est pas libre. On peut dire : « *cette classe est vraiment difficile* » mais rarement « *je n'ai rien contrôlé de la situation* ».

Une enseignante raconte :

« *Un jour, je suis entrée en salle des profs. J'ai hurlé : « Qu'est-ce qu'on va faire avec ces 6^{ème} ? Je n'ai pas pu faire cours 5 minutes ! » Une collègue est venue vers moi : « Pour toi aussi, c'est très dur ? Ça fait 1 mois que je*

ne dors plus quand je sais que je vais les avoir ! Ils m'angoissent complètement ! » L'enseignante ajoute : « Vous voyez dans le fond, on n'en avait jamais parlé en terme d'angoisse. On a honte. On planque. »

Difficulté à évoquer les souffrances et les états-limites mais aussi, paradoxalement, à révéler les réponses. Aucun enseignant n'aime être observé en situation de cours pour cette raison que ses moyens pour maintenir le calme ne sont pas toujours gratifiants à ses yeux :

« *Vous voulez connaître la vérité ? Et bien, pour maintenir du calme, on est obligé d'être démagogue. Un élève fait une remarque – nous, on se dit : « mais comment il peut sortir des choses pareilles. Je rêve ou quoi ? » - on lui répond : « c'est pas mal d'avoir trouvé cette idée ». Parfois, on est à la limite de les draguer. De devoir séduire. »*

Un autre enseignant :

« *Si tu ne comprends pas que la transmission de savoir, c'est plus l'enjeu principal, tu souffres. Les élèves, ils veulent du spectacle, de l'émotion. Ils veulent entrer en contact avec tes affects, voir comment tu réagis. Ils regardent la classe comme si c'était un feuilleton. Alors, tu joues ton rôle : le prof sympa et puis, l'épisode d'après, le prof pas sympa... »*

Il nous semble que les discriminations gagneraient à être travaillées dans l'école mais sans ajouter aux souffrances professionnelles des équipes. Les travailler comme une réponse plutôt qu'un nouveau problème. Les travailler dans leur complexité, à partir des besoins des adultes et des élèves dans l'école.

La charge et la capacité

Dans un sens ancien, et recouvert par l'usage, la capacité désigne la contenance. Avoir une capacité, c'est pouvoir contenir. Jusqu'à Saint-Augustin, la « *capacité* » de la capacité, c'est contenir. Cette remarque fait écho à une dialectique du vide et du plein telle que nous l'avons retrouvée dans les propos des équipes éducatives.

Un relevé lexical nous montre que ça déborde dans l'école ou que les élèves sont vides. En symétrie, les équipes éducatives considèrent que « *ça pèse lourd* » ou que l'heure de cours est parfois pesante.

Il nous semble que la capacité des élèves et la charge des enseignants doivent être travaillées simultanément... comme semble l'indiquer, si justement, l'expression emblématique de la rupture d'égalité de traitement : « *deux poids, deux mesures* ».

L'adjectif ne s'accorde pas toujours en genre et en nombre.

Au cours du diagnostic, nous avons perçu que le singulier est souvent abusif. Les discriminations se posent dans des termes différents dans chaque établissement. Il n'y a pas d'école, il y a des écoles avec des problèmes propres et des leviers particuliers.

Dans le cadre des restitutions sur site de ce travail, nous chercherons à dégager des cartographies par établissement.

Le syndrome de Stockholm ?

Au risque de choquer, le plus étonnant n'est pas de rencontrer des ruptures d'égalité de traitement dans l'école mais plutôt de ne pas en rencontrer davantage. Nous mesurons le péril que fait courir cette affirmation au principe même de ce diagnostic et au chantier que nous appelons de nos vœux.

Et pourtant... Si les situations décrites par les équipes éducatives sont réelles (et pourquoi le remettre en question puisqu'elles en témoignent ?)... alors, les discriminations devraient être plus nombreuses dans l'école. En effet, il faut constater que les adultes aiment les enfants de l'école... aussi intenable, parfois, que soient ses affects. Il est extrêmement rare qu'ils jugent de manière radicale tel ou tel élève. Ils peuvent s'agacer, se décourager (« on lui a donné une chance, qu'est-ce qu'il en fait ? » revient souvent)... mais ils aiment les élèves. Or, il arrive que ces élèves ne soient pas toujours aimables (l'un d'eux nous a dit : « moi, les profs, je commence par les détester et après je vois »), ni supportables.

Cette situation s'apparenterait-elle au syndrome de Stockholm, ce processus qui veut que les otages puissent sympathiser avec leurs ravisseurs ? Le fait n'est pas impossible. Lorsqu'on vient en tiers dans l'école, cette sympathie qui ne se dément pas des enseignants pour les élèves, ressemble à une forme de dissonance cognitive. Cette question : « comment font-ils ? » est obsédante. Pour autant, il nous semble que les élèves, eux-aussi, ne sont pas ingrats. Derrière leurs mots à l'emporte-pièce et leurs jugements tranchants, il y a de la reconnaissance.

Apparition	Une
Ni	N'est
Vraie	Ni
Fausse	Elle
	apparaît

Une apparition, ça apparaît

Une apparition n'est ni vraie, ni fausse. Elle apparaît.

Avec Benveniste, distinguer la sémantique de la sémiotique constitue une grande avancée linguistique. Si le mot est le domaine de la sémantique, le discours est le domaine de la sémiotique.

Quelle est l'opération exigée, respectivement, par le mot et le discours. Si le mot demande à être reconnu, le discours demande à être compris.

Le rapport entre les différences et le commun dans l'école pourrait bien relever de la même relation d'ex-

tension. Si les différences exigent une reconnaissance, le commun de l'école demande une compréhension.

Les mots pris isolément ne forment pas un discours. Telle ou telle différence singulière (origine, genre..) ne fait pas une société. Symétriquement, comme il ne peut y avoir de discours sans mot, il ne peut y avoir d'école sans différence. Les différences sont les maillons de la chaîne signifiante du commun.

Dans ce contexte, alors que nous percevons que l'individualisation dans l'école (individualisation qui a constitué un grand progrès) risque de produire du particulier plutôt que de l'égalité, il nous semble important de travailler les discriminations et l'égalité de traitement non

pas comme une question à part mais comme la grammaire et la syntaxe, c'est-à-dire des principes structurants qui permettent de passer du mot au discours.

Si les élèves aspirent à être reconnus comme mot, ils ont besoin – quoi qu'ils en disent - à être compris comme discours. Leur revendication d'être des mots uniques n'est pas nocive en soi mais leur propension, nettement repérable, à confondre les mots et les discours, le singulier et le général, fait courir un risque à l'école.

Plaie d'argent est mortelle

Travailler les discriminations nous place parfois dans un chemin barré. Toutes les bonnes pratiques issues, notamment, du Service Public de l'Emploi montrent qu'il y a un intérêt à travailler les discriminations comme un objet interne sans trop considérer les causes externes. Se proposer d'agir sur ce qu'on ne peut pas maîtriser favorise l'impuissance et la culpabilité. Simultanément, dans l'école, on ne peut pas en découdre sans considérer

« Ceste année les aveugles ne verront que bien peu, les sourds oyront assez mal... Et règnera quasi universellement une horrible et redoutable, maligne, perverse, espoventable et malplaisante maladie, laquelle rendra le monde bien estonné... Je tremble de peur quand je y pense : car je vous dy qu'elle sera épidimiale, et l'appelle Averroès... Faulte d'argent. »

Pantagrueline Prognostication. Rabelais. 1533

les inégalités sociales, les politiques de peuplement des quartiers sensibles... La Faulte d'argent dont parle Rabelais est au cœur de la question. Comme le montre Marie-Christine Freire, psychanalyste et ancienne chargée de mission au Conseil National des Missions Locales, dans un article récent (Formation et territoires – 2006), il est nécessaire d'accompagner individuellement les élèves dans leur rencontre avec les discriminations mais sans leur faire porter tout le poids de la responsabilité. Il faudrait, d'une certaine manière, faire deux choses : restaurer les individus dans leur innocence fondamentale et les responsabiliser sur le choix d'une issue. Pour cela, il est nécessaire de parler les inégalités sociales avec les élèves. La plupart d'entre eux ignorent, par exemple, comment s'est construite la dalle du Val de Reuil, ce qu'est la crise économique, pourquoi certaines industries du Havre ont périclité... Beaucoup d'enseignants s'essayaient à ce travail. Il est très utile, nous semble-t-il, pour prévenir les

discriminations. Contrairement à beaucoup d'idées reçues, les collégiens et les lycéens paraissent s'intéresser à la chose politique. Elle pourrait les aider, en un sens, à se changer eux-mêmes pour changer le monde. Michel Foucault ne décrit pas la démocratie grecque autrement que comme se gouverner soi-même.

Le nombre des mérites & le mérite des nombres.

La question de l'égalité dans l'école se pose toujours dans les limites de cette question : faut-il substituer le mérite des nombres au nombre des mérites ? Est-ce que l'égalité est numérique ou méritocratique ? Répondre à cette question demanderait une analyse plus longue que ne l'autorise le format de ce document. Néanmoins, on peut lire François Dubet qui porte une parole neuve quand il affirme que la justice d'une société se mesure au sort qu'elle réserve aux plus défavorisés. Au fond, le degré de civilisation serait corrélé à la place des perdants. Penser les discriminations, c'est prendre une position sur cette question. Les différences d'égalité de traitement sont pensées comme rupture d'égalité dans une situation comparable. Au fond, il n'y aurait discrimination que dans la mesure où des individus qui mériteraient pareillement auraient des traitements différents. Or, ce qui peut être admis dans l'accès à l'emploi (et encore) – vaut moins dans l'école. D'abord, il n'est pas sûr que tous les élèves méritent. De là, le fait que les équipes éducatives nous paraissent parfois défendre des principes plutôt que des personnes. Mais, dans le même temps, la méritocratie est aussi une forme d'hypocrisie. Que fait-on de ceux qui ne méritent pas ? Est-ce que l'incompétence n'est pas aussi une production sociale ? Nous expliquons par là une forme de clivage très repérable dans les équipes éducatives : comment défendre l'égalité des chances au départ d'une course dont on réprovoie le principe même ?

IV. Tenir le bon bout

Ces pages constituent les préconisations de ce diagnostic. En réalité, elles restent à écrire avec les acteurs eux-mêmes car l'école n'a pas surtout besoin d'une « ordonnance antidiscriminatoire » mais de disposer des moyens de penser et d'expérimenter cette question dans sa complexité.

Quels pourraient-êtré les principes de l'action ?

1. Restituer ce travail, largement, au plus près des établissements. Mettre la question en débat dans les établissements avec l'ensemble des acteurs.

2. Parler à chacun sa langue professionnelle. Il faut parler didactique aux enseignants, éducation civique aux professeurs d'histoire-géographie, relations entreprises aux chefs de travaux, orientation aux conseillers d'orientation... Les discriminations sont une question concrète qu'on ne peut s'approprier qu'à partir des intérêts à agir qui varient d'un métier à l'autre.

3. Travailler, spécifiquement, la rencontre du collégien avec l'entreprise. Cette étape est essentielle car elle est une première fois qui inaugure le rapport avec le monde économique.

4. Former les équipes éducatives aux discriminations à partir de besoins qu'ils formuleraient et qui passeraient par de l'échange de pratiques. Cette demande est très forte.

5. Poursuivre la recherche sur les représentations et les stéréotypes avec des enseignants et des élèves volontaires.

6. Mener un travail spécifique en direction des collégiens dans le cadre de l'Education Civique sur les discriminations.

7. Que chacun travaille sur les discriminations qu'il peut coproduire pour son propre compte. Les élèves sur celles qu'ils peuvent agir. Les équipes éducatives sur les leurs. Par là, nous voulons dire que les élèves n'ont aucune légitimité à « juger » les équipes éducatives et doivent travailler sur leurs propres représentations. La dissymétrie éducative adulte / enfant doit être maintenue sous peine de favoriser de la conflictualité.

Des principes d'action

Chemin faisant, plusieurs constats se sont imposés à nous. Avant de formuler des principes possibles pour l'action, nous les reprenons synthétiquement :

- L'école est travaillée par les discriminations et les ruptures d'égalité de traitement plutôt qu'elle ne les travaille explicitement.

- Les discriminations apparaissent dans la discipline, la notation, la transmission des savoirs, la relation éducative et la relation avec l'entreprise.

- Les élèves ont un fort vécu discriminatoire hors de l'école, parfois sous-estimé par les enseignants et les équipes éducatives.

- Les élèves sont dans des affirmations identitaires fortes qui creusent les différences. L'égalitarisme républicain rend cette situation difficile à penser.

- La norme antiraciste est largement intégrée dans les équipes éducatives. Le sexisme demanderait plus de vigilance.

- Les équipes éducatives ne sont pas exempts de représentations stéréotypées. Les élèves non plus. Cette symétrie fait courir le risque d'une ethnicisation des relations dans l'école.

- La souffrance des équipes éducatives est à considérer. Introduire l'égalité de traitement et les discriminations ne doit pas ajouter la culpabilité à la culpabilité. Il faut proposer des réponses plutôt que des questions ou des questions pour des réponses.

- Il n'y a pas une école mais des écoles. Les questions se posent différemment d'un établissement à l'autre. Les réponses doivent partir des besoins du terrain et ne pas tomber d'en-haut.

Des exemples d'action

Conformément à notre conviction qu'il faut co-construire les actions avec les équipes éducatives, nous pensons qu'il est contreproductif de « boucler » des fiches projets. En revanche, à titre indicatif, nous dressons un inventaire des actions qui seraient, selon nous, pertinentes.

Faire connaître Diffuser Restituer	Communication autour du diagnostic
Objectifs	Faire connaître le diagnostic LUCIDE-Education. Engager des échanges sur la question des discriminations dans son rapport à l'école. Mettre à profit cette communication pour former les acteurs.
Moyens	De nombreux moyens sont envisageables (qui peuvent se cumuler). <ul style="list-style-type: none"> • Restitution aux conseils d'administration des établissements ayant participé (il s'agit déjà d'un engagement de notre part). • Débat de restitution sur les territoires (associant d'autres établissements). • Séminaire régional pour les acteurs de l'éducation (avec la restitution du diagnostic mais aussi l'association de chercheurs, de spécialistes de la question...). • Intervention dans le cadre de l'IUFM. • Présentation du diagnostic aux élèves et débat. • Création d'une exposition « Discriminations » en lien avec les CDI.

Connaître	Analyse des représentations et des stéréotypes
Objectifs	Poursuivre la connaissance des discriminations conscientes et inconscientes. Disposer d'éléments de comparaison pour évaluer l'évolution des représentations.
Moyens	L'université de Harvard a conçu un outil permettant de mesurer ses stéréotypes sur 3 catégories : phénotype, orientation sexuelle, apparence physique. Il réunit des conditions importantes de scientificité et déontologie. Cet outil nécessite uniquement un poste informatique et une connexion. Chaque test dure environ 5 minutes. Il nous paraîtrait intéressant de choisir une cohorte d'élèves (troisième ou seconde) et de leur proposer de participer à l'analyse des stéréotypes. Ils seraient seuls propriétaires des résultats individuels mais nous pourrions disposer de statistiques.
Qualification de l'action	Cette action peut être l'occasion d'une intervention avec les enseignants pour la préparer et les qualifier sur le rôle des représentations dans la vie sociale.

Former	Formation-action des équipes éducatives
Objectifs	Qualifier les équipes éducatives sur les processus systémiques de discrimination. Intégrer les discriminations dans un travail d'échanges de pratiques.
Moyens	Une formation-action intra ou inter-établissements avec des enseignants, CPE, infirmier, assistante sociale... L'action doit être obligatoirement sous une forme « constructiviste » c'est-à-dire co-construite avec les équipes (à partir d'un cahier des charges qu'elles établissent et d'apports externes).
Qualification de l'action	Cette action est fortement appelée de ses vœux par de nombreux enseignants et professionnels de l'école que nous avons rencontrés au cours des entretiens mais à cette condition qu'elle ne « tombe » pas d'en-haut mais émane du terrain. Il y a une nécessité de fortement contextualiser les approches et les contenus.

Prévenir	Guide « recherche de stage »
Objectifs	Accompagner les élèves dans la recherche de stage en entreprise. Former des enseignants, chefs de travaux... sur les discriminations dans la vie professionnelle afin de leur permettre de répondre aux situations de discriminations.
Moyens	Construction d'un outil « modeste » mais pionnier de type « guide » en direction des enseignants ayant à accompagner les élèves dans la recherche d'un stage (collège, lycée, apprentissage). Ce guide présenterait les différents aspects de la discrimination et des recours possibles. Il donnerait également des indications pour prévenir ces discriminations et serait donc orienté vers l'action. Sa construction pourrait se faire avec des enseignants et des professionnels.
Qualification	Le guide pourrait être diffusé à l'ensemble des établissements de l'académie. Il pourrait, certainement, bénéficier du label « année européenne de l'égalité ».

Intégrer dans les contenus d'enseignement	Education Civique
Objectifs	Les programmes scolaires prévoient d'aborder en éducation civique les concepts d'égalité, notamment entre les hommes et les femmes. Il nous paraîtrait utile de présenter aux enseignants d'Histoire et Géographie toutes les ressources existantes sur cette question, notamment dans le cadre de l'Europe. Il ne s'agit pas de former les enseignants sur les concepts proprement dit (qu'ils connaissent, généralement) mais plutôt sur ses aspects très récents (la HALDE, les actions de l'Europe...).
Moyens	Cette action pourrait prendre la forme d'une journée de formation académique ou de sessions d'initiation à l'utilisation de supports pédagogiques spécifiques (tel que le module LUCIDE SANTÉ sur les discriminations sexistes).

Pour conclure

Dans le Service Public de l'Emploi, les discriminations ont été travaillées par le Droit et la Loi. Les discriminations prennent, alors, place dans le « vide » de la prescription négative (« *Tu ne mentiras pas, tu ne discrimineras pas...* »). Les prescriptions négatives participent à la constitution d'une morale par l'interdit. Cette entrée dans la question est nécessaire mais insuffisante. On ne peut pas modéliser, directement, les principes issus du Service Public de l'Emploi. D'abord, hormis le droit à la scolarité et les stages en entreprise, l'école est peu concernée par les champs d'application de la loi du 16 novembre 2001. Ensuite, l'école a besoin de travailler le « *plein de son projet* » autant que les limites de l'interdit. Si elle peut adhérer au « contre les discriminations », il faut dire le « *pour de ce contre* ». Quelle école voulons-nous ? Qui doit contribuer et à quelle place ?

Partir de la justice – de l'exigence de justice – n'est pas le plus mauvais chemin qui soit. Or, fondamentalement, les discriminations et l'égalité de traitement sont le nom contemporain de cette question. Victor Hugo dont nous rappelions qu'il avait souhaité l'amnistie de toutes les sanctions scolaires au jour de son enterrement écrit dans *Les Contemplations* : « *de quelque mot profond, tout homme est le disciple.* » Il est possible que pour beaucoup d'adultes travaillant dans les établissements, justice soit ce mot profond. Mais, il n'est pas impossible que le sentiment de persécution exprimé par beaucoup d'élèves en fasse eux-aussi les disciples du même mot.

Annexes

**Ces textes sont des allers-retours en train.
Ils ont la brièveté de courts voyages vers la Haute-Normandie
Ils viennent compléter certaines réflexions contenues
dans ce document à partir de lectures ou de notations
plus personnelles sur l'école.**

Comment l'école nous apparaît ?

Il faut s'appliquer à soi-même le principe phénoménologique et être au clair ou au point sur l'école comme elle m'apparaît. C'est par le filtre de cette apparition que je vois l'école et que je me vois au travers d'elle car, comme le dit Leibniz, il n'y a pas de point de vue sur les choses. Les choses sont des points de vue.

Comme ancien élève, l'école m'apparaît de manière contrastée. J'ai longtemps crû que je savais lire avant d'entrer en cours préparatoire. Cette fiction, déconstruite depuis quelques années, dit des choses assez profondes sur mon ambivalence à l'école. Dans le fond, j'avais dans l'idée que j'apprendrais des choses à l'école plutôt que j'apprendrais des choses d'elle. Une position assez intenable où s'inversaient les rôles actifs et passifs.

Le premier rêve que j'ai apporté à l'analyse concernait mon année de cours préparatoire. A sept ans, je faisais ce rêve : je conduis une voiture nu et sans permis. La police m'arrête. Sueur froide. Dans mon dos, au récit de ce rêve, l'analyste a seulement interrogé : « *comment habiller la maturité ?* » Par cette parole qui inaugurerait quelque chose comme le transfert, j'ai appris beaucoup de chose sur mon rapport à l'école. D'abord que la vérité prend toujours place sur un vide et que, là où c'était, il n'y avait rien. Cette parole de l'analyste remplissait, assurément, un vide. Par la suite, j'ai appris que ce type de rêve est fréquent (Ferenczi le catégorise comme rêve du « *nourrisson savant* ») et qu'il témoigne plutôt de tout ce que je ne savais pas alors ou d'un savoir refoulé. Ce rêve disait plutôt : « comment vivre avec mes questions... plutôt qu'avec mes réponses ». Il y avait un mélange d'application et d'ironie à apporter ce rêve comme inauguration de l'analyse car, je signifiais par ce récit, que j'en savais un bout sur la supposée « *survalorisation* » de l'enfance dans l'analyse et sur le fait qu'on y parle de ses rêves. En entrant en analyse, pour la première fois, j'avais en tête d'être un bon élève (projet où j'ai heureusement échoué).

J'ai été à l'école de l'analyse pendant quelques années avant de voir qu'il n'y avait rien là qui parle d'une école ou d'une position d'élève.

Depuis ce travail analytique, l'école m'apparaît comme le lieu d'un transfert. Avec mes enseignants de français et d'histoire, j'instaurais une sorte d'alliance de gratifications réciproques. Nous nous faisons du bien par le savoir interposé. L'école-médecine, j'en connais quelque chose. Je pouvais y briller dans les matières littéraires, ce que je ne me suis pas privé de faire et, en échange, j'écoutais et je participais. J'écrasais aussi, tout à fait conscient du sadisme des bons élèves (dont je faisais l'épreuve en mathématiques). Enfin, toute ma scolarité, j'ai été ce 18 en français. J'avais la valeur de la note. Aujourd'hui, j'ai une frénésie scientifique. Je me confronte à des équations complexes, à la physique quantique, à la logique de Cantor. Je n'ai pas raté ma vocation par l'écriture mais, disons, que je suis à peu près tranquille avec le complexe de castration. Je peux être apprenant.

Comme enseignant, l'école m'apparaît comme le lieu de la frustration. L'expérience a été brève mais suffisante pour comprendre que je ne trouverai jamais mon compte dans l'enseignement du français. Sans doute que je préférais ma discipline à la discipline. J'ai enseigné dans des classes professionnelles à des filles préparant des bacs de secrétariat et de gestion. Je n'avais aucune possibilité de m'identifier à ces élèves. Sans doute parce qu'encore une fois j'avais inversé la position. Elève, je voulais apprendre à l'école plutôt qu'elle m'apprenne. Enseignant, je voulais apprendre des élèves plutôt que leur apprendre. Mes cours n'étaient, pourtant, le lieu d'aucune interlocution. Il n'y a qu'une dizaine d'heures sur *Le diable au corps* de Radiguet dont je garde un bon souvenir. Nous avons été un peu plus loin, sans doute parce que la seule chose qui intéressait ces adolescentes, était la question du désir. L'école comme enseignant n'est le site d'aucune nostalgie.

Comme chef de projet qualité de l'apprentissage, j'ai aimé cette période de ma vie professionnelle. J'ai vu fonctionner des établissements et des équipes d'enseignants. Parfois, je suis redevenu ancien élève avec un fort sentiment d'injustice lors des conseils de classe. Cette manière de parler des élèves me paraissait incroyable. J'ai compris que si l'école est le lieu d'un transfert pour l'élève, il n'y a pas de transfert sans contre-transfert. Le contre-transfert me paraissait insuffisamment travaillé chez les enseignants et je ne démords pas de cette idée. Cette expérience, c'est aussi la rencontre d'une amie qui m'est chère (et qui serait chère à quiconque la connaîtrait) et dont je sens le désir effréné de quitter l'enseignement. L'école ne sait, définitivement, pas gérer les divorces.

Comme parent d'élèves, je me tiens à distance de l'école... le plus loin possible. D'abord, je n'y trouve aucune place. Ensuite, mes enfants fréquentent des collèges et lycées parisiens du 5ème arrondissement. Des établissements sans problème, bien classés dans les hit-parades du *Nouvel Observateur*. Pourtant, comme ailleurs, les enseignants s'y plaignent et les comptes-rendus de conseil de classe sont émaillés de remarques sur « *une classe qui n'écoute rien* » ou « *ne fournit aucun effort* ». Ces remarques me laissent perplexe dans des établissements sans conseil de discipline, où les extinc-teurs sont toujours à leur place et où la moitié des en-

fants sont meublés par la CAMIF. Mais, la violence prend d'autres formes. Menacer un enfant qu'il n'ira pas à Henri IV ou à Lavoisier dès la sixième est une violence. Entendre le proviseur du lycée informer à la rentrée : « *vous serez nombreux à ne pas poursuivre en classe de première* » est également une agression. J'observe que mes enfants adhèrent au système : application et soumission, volonté d'être conforme et d'obtenir les félicitations, révision fébrile (mais souvent tardive) des contrôles. Je n'aime pas cette école mais j'observe que mes enfants y sont adaptés et qu'ils croient au savoir. Mon fils aspire à entrer en Hypokhâgne et je le vois s'intéresser de près aux prépas qui obtiennent les meilleurs résultats à Normale. Nous passons des dimanches très heureux à travailler la méthode de dissertation. Ma fille aspire à devenir vétérinaire... et je ne regrette donc pas de m'être mis aux mathématiques. Finalement, comme parent d'élèves, l'école est le lieu de la limite de mon militantisme.

Comme chercheur, je prends plaisir à être dans l'école. Je me sens à l'abri dans ses murs. Je viens en tiers. Cette position est la plus heureuse qui soit. Je reconnais certains de mes enseignants. Je reconnais certains anciens collègues. Je reconnais mes enfants. Je reconnais mon analyste (tel que je le suppose). Je reconnais mes parents. Je me reconnais.

Julien VITEAU

A propos de confusion de la langue entre les adultes et l'enfant de Sandor Ferenczi .⁽¹²⁾

Ce court texte de Sandor Ferenczi compte une petite trentaine de pages. Il retranscrit une conférence prononcée en septembre 1932 au XII^{ème} congrès international de psychanalyse. Ses niveaux de lecture nombreux. On peut y trouver, notamment, une interrogation à nouveau frais de la théorie de la séduction de Freud⁽¹³⁾. Nous pouvons laisser au second plan cet aspect, pourtant, intéressant du propos de Ferenczi et nous limiter dans notre lecture pour considérer ce qui touche à l'enseignement. Ce passage de l'analyse à l'enseignement n'est pas un abus de sens car Ferenczi la prévoit explicitement par ces mots : « *si on aide l'enfant, le patient ou l'élève...* »

• Ferenczi a été brièvement analysé par Freud. Il ne cesse d'indiquer combien l'analyse de l'analyste est essentielle dans la conduite de la cure analytique. Pourtant, sa propre analyse lui apparaît plutôt par la limite d'un travail inachevé que par sa réalisation pleine et entière (si une telle chose est possible). Dans cette situation, et faute d'une expérience suffisante, Ferenczi n'a pas d'autre choix qu'expérimenter. Ainsi, l'idée lui vient qu'il faut nommer rapidement le traumatisme du patient afin de le soulager d'une quantité trop importante d'affects. C'est par une techné du sans-détour que Ferenczi procède. Or, il constate que ces patients sont,

(12) - *Confusion de la langue entre les adultes et l'enfant. Sandor Ferenczi. Traduction par l'équipe du Coq Héron. Petite Bibliothèque Payot, 2004. Cette réflexion a une dette envers Marie-Christine Freire et son « sens » clinique qui s'impose toujours à moi comme une clinique du sens et de la relève.*

(13) - *Entre 1895 et 1897, Freud attribuait aux souvenirs de scènes réelles de séduction la cause probable des psychonévroses de ses patients. En 1897, il renonce à la séduction et remanie profondément sa théorie de l'inconscient, en considérant que les souvenirs relèvent plutôt du fantasme de séduction que d'une séduction réelle. Ferenczi revient dans son texte à une première version de la pensée freudienne... sur la pointe des pieds parce qu'il (dé)voue au maître viennois une grande admiration et doit affronter le risque d'une parole affranchie (mais infranchissable pour lui) d'une identification à une figure paternelle.*

dans un premier temps soulagés, mais que dès le lendemain, les angoisses reviennent massivement. Il met sur le compte de leur résistance ce retour du symptôme. Puis, il commence à entendre les accusations de certains patients sur sa dureté, sa cruauté. Ces accès d'agressivité interviennent, pourtant, rarement car comme l'observe Ferenczi :

« Très souvent à la fin de la séance, mes interprétations étaient acceptées par le patient avec une docilité et un empressement frappant. Pour fugace que fût cette impression, elle me faisait soupçonner que même ces patients dociles éprouvaient secrètement des pulsions de haine et de colère. »

Finalement, Ferenczi en vient à interroger ses propres résistances. Et si son contre-transfert était identifié par le patient alors même qu'il en resterait inconscient ?

« J'arrivai peu à peu à la conviction que les patients perçoivent avec beaucoup de finesse les souhaits, les tendances, les humeurs, les sympathies et les antipathies de l'analyste, même lorsque celui-ci en est tout à fait inconscient lui-même. Au lieu de contredire l'analyste, de l'accuser de défaillances ou de commettre des erreurs, les patients s'identifient à lui. C'est seulement à des moments d'excitation hystéroïde – c'est-à-dire dans un état presque inconscient – que les malades peuvent amasser suffisamment de courage pour protester. »

Sans reculer (mais Ferenczi est un conquistador émuvant de l'honnêteté intellectuelle), l'analyste met à jour le contenu de son propre refoulement : l'hypocrisie professionnelle.

« Nous accueillons poliment le patient quand il entre, nous lui demandons de nous faire part de ses associations, nous lui promettons, ainsi, de consacrer tout notre intérêt à son bien-être et au travail d'élucidation. En réalité, il se peut que certains traits internes ou externes du patient nous soient difficilement supportables. Ou encore, nous sentons que la séance d'analyse apporte une perturbation désagréable à une préoccupation professionnelle plus importante, ou à une préoccupation personnelle et intime. » Plus loin, Ferenczi ajoute : « remarquons que renoncer à l'hypocrisie professionnelle (...), au lieu de blesser le patient, lui apporterait un soulagement durable. »

• Nous pouvons marquer ici un arrêt. L'essentiel est dit à ce stade. Bien entendu, la relation éducative n'est pas la relation analytique. Le dispositif est assez hétéro-

(14) - Mais peut-être pas de l'analyse à l'enseignement tant la question des écoles psychanalytiques agit comme une catharsis infinie pour les analystes et tant la référence au(x) maître(s) pèse son poids.

(15) - Il est rare que les enseignants observent au collège et au lycée cette métamorphose de l'adaptation à l'agression. L'élève agressif leur apparaît, souvent, immédiatement comme tel.

gène de l'enseignement à l'analyse⁽¹⁴⁾. Pourtant, on peut observer plusieurs similitudes frappantes :

1) Les élèves que nous avons rencontrés nous paraissent se ranger dans trois catégories : adaptation, pour les uns, et agression, pour les autres. Il faut, d'ailleurs, noter que les élèves « agressifs » ne l'ont pas toujours été – comme ils en témoignent eux-mêmes – et qu'il n'y a rien d'une constitution ou d'une essence dans ce trait⁽¹⁵⁾. Il faut, en outre, observer que les élèves discrets et soumis n'ont pas moins de pulsion d'agressivité que les autres. Ils sont capables, en entretien, de formuler des propos violents. C'est la peur, souvent, qui les tient (peur des parents, de l'enseignant, des pairs...). Une troisième catégorie d'élèves existe : ceux qui sont libres de l'école. Ils lui prêtent de l'importance, sans plus. Ils aiment les rentrées et ils aiment les vacances. Ils reconnaissent les enseignants pour leur mérite et admettent certaines injustices. Certains croient au savoir. D'autres non. Les bons élèves n'appartiennent pas toujours à cette catégorie. Assez souvent, même, ils nous disent être qualifiés de « flegmatique » ou « n'exploitant pas toutes leurs capacités. » Sans généraliser, ces élèves paraissent avoir une vie familiale ou amicale assez équilibrée comme si être heureux hors de l'école pouvait rendre l'école heureuse (l'inverse est rarement vrai).

2) Les élèves perçoivent très finement les sympathies et les antipathies des enseignants. Ils utilisent cette perception pour se conformer ou se placer sur le point de persécution – point de persécution qu'ils repèrent très finement. Ils ont un savoir-faire interne très développé pour se soumettre ou agresser. Souvent, le passage du collège au lycée nous paraît être la césure entre deux positions. Au fond, les « bons » lycéens sont souvent restés de bons collégiens quand les « mauvais lycéens » sont souvent devenus des lycéens, tout simplement.

3) L'hypocrisie professionnelle, dont parle Ferenczi, existe dans toute profession. Seulement, elle paraît difficile à révéler pour les enseignants. Elle s'exprime plutôt par des accès de colère, des plaintes, des remarques sur les bulletins scolaires, la mise en accusation de l'élève. Entre le coup de colère devant des élèves bavards et la dépression de celui qui ne tient plus sa classe, il manque un espace où serait travaillé le « contre-transfert » de l'enseignant. En effet, quelques enseignants qui affirment que les « élèves ne veulent plus apprendre » sont aussi – et pour des raisons légitimes, compréhensibles – dans cette situation de ne plus vouloir apprendre aux élèves.

• Lever l'hypocrisie professionnelle est un exercice difficile. Il demande un grand savoir-faire, une prise de conscience (car, pour certains enseignants, elle est irréprésentable ou indicible) et une autorisation de l'institution qui n'est pas donnée d'avance. Personnellement, je me souviens de Madame Levet, une enseignante d'histoire-géographie au collège. Il lui est arrivé d'interrompre son cours devant trop de bavardages. En substance, son discours fut le suivant :

« Je ne vais pas vous parler de vous. Vous savez déjà que vous êtes trop bruyant. D'ailleurs, on dit que les élèves sont de plus en plus agités mais c'est peut-être nous, les profs, qui le sommes de moins en moins. Vous voyez, ce matin, je n'avais pas envie de venir parce que je savais que j'allais passer une heure à faire la police. Si j'avais voulu être commissaire, j'aurais passé le concours. Mais il se trouve que j'aime l'histoire-géographie. J'étais, donc, dans ma cuisine, j'écoutais la radio et je me disais : « je resterai bien à la maison à ne rien faire ». Et puis, finalement, je suis venue. Je n'avais pas le choix mais là, au moment où je vous parle, je préférerais être ailleurs. »

Face à ces paroles, j'étais stupéfait. Pas seulement que Madame Levet ait une cuisine et écoute la radio mais qu'elle soit obligée (comme nous l'étions) de venir à l'école. Ses mots n'avaient rien de culpabilisateur. Ils ouvraient un espace neuf, une parenthèse heureuse d'authenticité. Quelques jours plus tard, cette enseignante reprenait ses reproches sans doute justifiés – notre agitation, notre manque de travail... - mais, pour moi, ils n'ont plus jamais sonné de la même manière. Quinze ans plus tard, face à un groupe de stagiaires qui se proposaient, ni plus, ni moins, que « de mettre dehors tous les étrangers », j'ai cessé d'argumenter contre l'inargumentable. J'ai marché sur les traces de cette enseignante : « je n'ai aucune envie d'entendre ce genre de propos. J'ai envie d'être chez moi avec un bon livre. » J'ai parlé de moi plutôt que du groupe qu'ils formaient et je les ai tenu, je crois, en respect.

• Comme enseignant, j'ai souvent été dans la position du Ferenczi version 1, c'est-à-dire que je nommais directement le « symptôme » de l'élève. Je disais : « Tu crois que la poésie d'Apollinaire n'a rien à te dire et qu'elle est faite pour d'autres élèves de seconde générale, des élèves qui ne font pas de comptabilité ? » L'élève baissait la tête et acceptait l'interprétation. Ou alors la validait « Franchement, je n'aime pas lire. » Quoiqu'il en soit, c'est moi qui me fichais d'Apollinaire à ce moment précis... et sans aucun doute de ces élèves « résistants ». Nous étions exactement, eux et moi, au même point – c'est-à-dire au point mort. J'observe, aujourd'hui, que, nommant le symptôme, je renforçais la résistance au savoir. J'exerçais quelque chose comme une violence. Nous

avons beau savoir que les élèves ne sont pas ce qu'ils donnent à voir d'eux et signer, sans hésiter, toutes les déclarations qui invitent à ne pas confondre l'élève et l'individu, à juger le travail plutôt que la personne, la chose n'est pas évidente. Lors du 1^{er} trimestre, au moment de rédiger les bulletins, je me trouvais dans cette contradiction. Mes remarques manquaient l'essentiel. Que signifie : « ne fournit aucun effort » en marge d'une moyenne insuffisante ? Est-ce que venir à l'heure n'est pas déjà un effort ? Est-ce que tout le monde peut fournir les mêmes efforts ? Avec mes élèves, je mettais du pouvoir (pouvoir de la séduction, de la sanction...) là où j'aurai mieux fait de mettre de l'autorité. Mes élèves étaient bien meilleurs enseignants que moi, à leur manière et sans pouvoir mettre des mots sur ce savoir-faire. S'il est quelque chose qu'on apprend à l'école, c'est ce qu'est un professeur.

• Alors, comment traiter cette situation où les élèves sont, parfois, de meilleurs professeurs que les professeurs et où les professeurs se comportent, parfois encore, comme de parfaits élèves ? La conclusion essentielle de Ferenczi porte sur la nécessité de l'analyse de l'analyste. Certes, les enseignants sont formés. L'université, les IUFM s'y emploient comme ils peuvent avec des moyens insuffisants. Comme on attend de l'école qu'elle réponde à toutes les difficultés de la société, on voudrait que la formation forme sur tous les aspects du métier. S'il est deux choses que l'école pourrait apprendre de l'analyse, ce sont :

1) Le présupposé du contre-transfert qui ne situe jamais dans les parages du bien ou du mal mais plutôt d'une toxicité ou d'une innocuité – on a les contre-transferts qu'on peut ; certains élèves sont antipathiques, d'autres sympathiques, on est heureux d'être dans l'école ou non... l'important, c'est de savoir quelque chose de son contre-transfert.

2) La fonction du pair. C'est à être formé par un pair (certes déjà formé) plutôt que par un maître qu'on devient libre de sa pratique. Ou plus exactement, c'est en faisant d'un maître un pair qu'on accède à la liberté d'une pensée neuve. Or, dans l'école, le savoir se partage très peu entre pairs. Il est dans la relation descendante (avec l'élève) ou ascendante (l'inspecteur, l'université...). Laisser un tiers (collègue) entrer dans sa classe et renvoyer ce qu'il a observé ou se confier à un tiers (au-delà de la conversation dans la salle des professeurs mais comme plutôt un moment de passage) sont quasiment des impossibilités ontologiques dans l'école, en dépit des expériences interdisciplinaires. S'agissant des discriminations, il y a plus de bénéfice à se former entre soi – par l'échange de pratiques – que par l'imposition d'un savoir qui ne dirait pas l'essentiel : les discriminations passent par moi.

A propos de la crise de l'éducation d'Hannah Arendt

Dans son ouvrage sur la crise de la culture, Hannah Arendt consacre trois chapitres à la question spécifique de l'éducation ⁽¹⁶⁾. Ce texte est historiquement daté. A beaucoup d'égard, on peut le qualifier de réactionnaire – réaction contre le pédagogisme de Dewey, réaction contre l'éducation – l'école aurait renoncé à instruire en se dotant d'une mission d'éducation (qui pour Arendt est le rôle essentiel de la famille...). Hannah Arendt ne développe pas, dans sa réflexion sur l'éducation, la rigueur intellectuelle, la mécanique de la raison, qui caractérise, pourtant, beaucoup de ses écrits. On ne peut pas tenir ces quelques pages comme un texte philosophique mais plutôt « quelque chose » entre le pamphlet et l'article de journal. Peut-être en est-il toujours ainsi quand on cherche à expliquer le déclin ? La pensée du déclin vous fait décliner la pensée, assurément ⁽¹⁷⁾. Pourtant, un point donne à méditer.

Hannah Arendt formule un avis sur l'école comme une américaine moyenne. Par-là, elle indique (et c'est une indication transcontinentale!) que tout le monde a un avis sur l'école. L'école apparaît à tout le monde comme ancien élève, parents d'élèves...

Du signifiant et du signifié & du fort et du forclos

Puisqu'il n'y a plus grand-chose de subversif dans le détail biographique, je peux faire part de deux rêves apportés à l'analyse qui me paraissent, aujourd'hui, pouvoir dire quelque chose de l'objet de cette étude.

Le premier rêve : dans un pays africain. Une tribu me désigne en avant plan un tableau représentant une colline. Puis, derrière, la même colline. Le chef de la tribu m'indique que la colline a été modelée à partir du tableau. Je me réveille sur cette interrogation : « comment est-il possible que la représentation d'une chose préexiste à la chose elle-même ? »

Le second rêve : je déclare à mon analyste, plein de morgue, « dans forclos, il y a fort ».

J'imagine pourquoi ces deux rêves ont réapparus à l'issue d'un entretien avec deux jeunes qui avaient cessé

– ce qui en fait – sinon la question de la démocratie – la question la plus démocratique qui soit. Pour ceux qui travaillent dans l'école, la situation n'est pas égalitaire car toutes les professions ne se caractérisent pas d'une telle popularité. Je n'ai pas le permis de conduire... et je n'ai aucun avis sur les concessionnaires automobiles. Ce faisant, l'école est un lieu qui concentre tant de représentations et de stéréotypes qu'il faut faire continuellement l'épreuve... du lieu commun. Les lieux communs sur l'école montrent que l'école est encore un lieu commun. Ceux qui travaillent dans l'école sont, perpétuellement, dans la situation de devoir se justifier. On ne peut pas travailler les discriminations et les représentations dans l'école sans travailler aussi sur les stéréotypes dont les enseignants font l'objet (sur les vacances, les cours qu'on peut répéter pendant plusieurs années sans préparation, les arrêts-maladie...et, aujourd'hui, sur les officines privées qui doubleraient le salaire des enseignants... métamorphose des stéréotypes...). Ces représentations attaquent. Si nous disons qu'il faut travailler les discriminations comme elles apparaissent, et bien, elles apparaissent souvent par le sentiment d'être discriminé.

de fréquenter l'école et qui disaient chercher du travail. Au cours de notre rencontre, ils ont peu parlé sinon pour affirmer deux choses : tout d'abord, l'exigence qu'il fallait les prendre comme ils étaient. Ensuite, qu'ils étaient les plus forts et que les enseignants en avaient vu avec eux. Ces deux affirmations m'ont parues paradoxales dans la mesure où les enseignants enseignaient et qu'ils me paraissaient, eux, plutôt désœuvrés à hanter les abords de leur ancien lycée. Qu'ils puissent se penser comme vainqueurs alors que tout montrait, à l'évidence, qu'ils étaient les vaincus (au moins provisoires) ne me paraissait pas relever de la seule forfanterie. Les deux rêves me sont revenus...

Le premier a de multiples significations sans doute encore recouvertes. Aujourd'hui, il parle d'un idéal du moi galopant et de la toute-puissance. Entrer dans l'ordre du signifiant – et de la vie sociale – demande d'accueillir le

(16) - Ces trois chapitres ont été publiés de manière distincte – dans une confrontation avec le tableau F-111 de James Rosenquist – dans la collection Folio Plus philosophie.

(17) - J'en tiens pour preuve cet argument introductif tendant à démontrer le déclin de l'école : « les politiques se préoccupent de l'école. C'est donc qu'elle est très malade. » Ce sophisme se rencontre souvent dans la lutte contre les discriminations. Ils travaillent sur les discriminations... c'est bien la preuve qu'elles sont massives.

préexistant et de ne pas se penser comme démiurge. Or, ces deux jeunes préféreraient revendiquer ce qu'ils avaient subi plutôt que se reconnaître comme victime. Ils manifestaient une position que je connais mais que j'ai peu rencontrée dans les autres entretiens (où les collégiens et lycéens se posaient plutôt comme les victimes). J'ai compris que les jeunes dans l'école peuvent apprendre quelque chose de la rencontre avec l'arbitraire (où ce qui leur apparaît comme tel) en la resituant dans un rapport dominant / dominé. Ils expérimentent cette idée que les forts font ce qu'ils peuvent et que les faibles subissent ce qu'ils doivent subir. Ils intègrent, bon an, mal an, la dialectique entre le pouvoir et le devoir. En revanche, ces deux jeunes n'ont plus aucun lieu pour traiter la discrimination. Ils ne manquent pas de lucidité. Leur jugement n'est pas altéré. Simplement, ils ne peuvent pas représenter. Cette situation se repère comme dans le rêve et on peut la comprendre par une analogie. Merleau-Ponty dans la prose du monde décrit, phénoménologiquement, le langage et les faits de signification. Il montre, notamment, comment le langage est voué à disparaître dans la communication du sens. Il se fait oublier et le sens reste comme un bloc qui se passe de mots. Or, ces jeunes – avec cette manière de signifier par une rugosité, une mise en scène dont on voit les artifices, les expressions qui bloquent le sens – ne parviennent jamais (en tout cas pour moi) à faire disparaître leurs mots. Et s'ils n'y parviennent pas, c'est peut-être parce qu'ils se livrent à une autre activité que former du sens. Peut-être que leurs mots ne représentent rien ?

Cette observation me conduit au second rêve. Evidemment, les rêves ne disent rien directement et il faut se méfier d'un rêve qui paraîtrait livrer un contenu littéral. Il n'y a rien qui soit un livre dans le rêve. Et, l'analysant, on fait bien autre chose que lire. En relatant ce rêve – au moment de le dire (comme si dans l'analyse, des rêves se faisaient pour l'occasion spéciale de la séance), j'ai entendu ce qu'il fallait entendre : « dans forclos, il y a fort » ai-je articulé dans mon rêve. Mais j'ai entendu, le rapportant à l'analyste : « dans forclos, il y a clos ».

La forclusion est un processus passionnant à regarder. Pour le dire rapidement, elle diffère du refoulement. Refouler, c'est avoir représenté quelque chose puis l'avoir ramené en arrière. Forclore, c'est ne pas avoir représenté quelque chose puis le voir revenir dans le réel sous une forme hallucinatoire. La chose n'est pas derrière mais dehors puis devant dans une réalisation.

Une théorie de la forclusion des discriminations dans l'école me paraît devoir être construite. Pourquoi ? Les discriminations ne semblent pas déniées ou refoulées. Les uns et les autres en parlent volontiers (ce qui ne prouve rien quant au refoulement ou au déni). Pourtant, certains enseignants quand ils parlent du tabou (et de leur honte, parfois) de la « bordérisation » décrivent des scènes ou des dialogues « hallucinants ». Les deux jeunes eux-mêmes, affirmant « qu'ils en ont fait voir », m'ont paru décrire des scènes de ce type. Le sentiment s'installe d'un retour dans le réel de quelque chose qui n'est pas représenté ou partiellement représentée par ceux qui vivent l'école. De quoi peut-il s'agir ? Je pose cette hypothèse qu'une chose reste irréprésentable dans l'école : le double-jeu. En effet, si l'école a une fonction intégratrice dans la société des adultes et si les jeunes comme le disaient les grecs sont les nouveaux, l'école a aussi une fonction de différenciation. Elle aboutit à attribuer à chacun une place dans la société – bonne ou mauvaise, haute ou basse, intellectuelle ou manuelle... Ainsi, si l'école est porteuse d'un discours égalitaire, elle est aussi l'outil d'une distinction et d'une reproduction. Ce que ces jeunes ne peuvent pas se représenter – où serait la forclusion – c'est que l'école n'a peut-être pas fait autre chose qu'assurer l'une de ses deux fonctions antagonistes en les excluant. Elle l'a fait, d'autant mieux, qu'exclus de l'école, ces jeunes gardent provisoirement l'illusion d'être forts... et d'avoir exclu l'école.

La délégation académique à l'égalité des chances du Rectorat⁽¹⁸⁾ envisage, en 2007, de lier la question des discriminations et du décrochage scolaire. Cette « jonction » est pleine de promesses car elle consiste à demander, sans crainte, qui de l'école ou du jeune décroche.

(18) - Il n'y a pas de délégation sans délégué... Il est heureux (mais ce qui est heureux se prépare) que la disposition de ces annexes inscrivent, au bout du diagnostic, le nom de Maxence Henu.

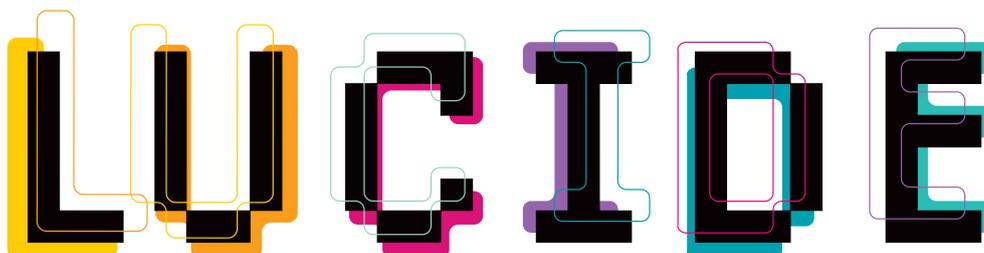
Le projet LUCIDE

LUCIDE est un projet qui s'inscrit dans le cadre du programme EQUAL du Fonds Social Européen. Il est porté par 7 organisations de Haute-Normandie : l'Association Régionale des Missions locales et PAIO, l'Union Sociale pour l'Habitat, le Centre des Jeunes Dirigeants d'entreprise, le Rectorat de l'académie de Rouen, le M.R.A.P., OPCALIA et l'Association Globules - Le journal de l'Ecrit Santé.

Le projet LUCIDE porte sur tous les types de discriminations (voir les 17 critères de l'article 225-1 du Code Pénal) et sur l'ensemble des actes, pratiques, procédures et processus qui entraînent, directement ou indirectement, des discriminations dans la vie quotidienne.

Ses objectifs sont de produire des données sur les phénomènes discriminatoires (diagnostics), de développer une prise de conscience de leur ampleur et de leurs diverses formes (conférences-débats, colloques, modules de sensibilisation...), et de promouvoir l'adoption de pratiques et procédures non discriminantes à partir de recherche-actions expérimentales menées en coopération avec des partenaires de terrain.

Le projet comporte six champs d'action correspondant à six domaines clés de la vie quotidienne: la santé, le logement, la communication, l'éducation, la formation et l'emploi.



Ensemble contre toutes les discriminations

Le plan d'action LUCIDE EDUCATION

A travers la sensibilisation et la mobilisation des différent-e-s acteurs-trices, l'enjeu des actions est de susciter le désir d'agir pour la prévention et la lutte contre toutes les discriminations (conscientes ou inconscientes, directes et indirectes) qui peuvent exister dans les institutions scolaires et périscolaires.

La méthodologie fondée sur une approche participative a permis une véritable implication des publics cibles (les personnels pédagogiques des établissements, les élèves et les parents) qui sont les acteurs du diagnostic et les moteurs de la définition et la mise en œuvre des actions.

Le succès de ce travail sur un sujet souvent difficile à aborder repose sur l'appropriation du thème par les établissements pilotes et son articulation sur les autres projets des structures, en particulier sur les projets d'établissements.

3 objectifs sont au cœur de ce plan d'action

- **Identifier**, analyser et comprendre les processus discriminatoires.
- **Accompagner** l'élaboration par les institutions partenaires d'actions de prévention et de lutte contre les pratiques discriminatoires.
- **Mettre en œuvre** une phase expérimentale de plan d'action.

3 niveaux d'action

- **Au niveau académique** : diagnostic-action, journée académique, groupes de réflexion-production.
- **Au niveau des équipes pédagogiques** : groupes de travail sur l'identification de bonnes pratiques permettant de prévenir les risques de discriminations.
- **Au niveau des élèves** : actions de sensibilisation aux discriminations et d'expression des élèves sur le sujet à travers différents supports (arts plastiques, musique, cyberjournal...).