

Valeurs et anti-discrimination à l'école : inculquer ou incarner ?

Floréal SOTTO
Nora EL MASSIOUI

Fondatrices de l'association Les Zégaux, spécialisée dans la prévention des discriminations dans l'éducation, les auteures proposent des pistes de réflexion autour de la question de la transmission de valeurs à l'école. Elles s'appuient sur le récit d'un programme de sensibilisation à la lutte contre les discriminations, en classe de 4^e, qui permet de formaliser une approche pédagogique privilégiant le questionnement collectif des normes et hiérarchies sociales.

Le projet de notre association vise à susciter un engagement pérenne des actrices et acteurs¹ de l'éducation formelle et non formelle contre toute forme de discrimination. Nous sommes parties d'un double constat. D'abord, nous savons par nos apprentissages universitaires, nos propres vécus et nos rencontres répétées avec des personnes concernées à quel point il est difficile de se construire en se découvrant « facteur de désordre » (Cohen, Lindgaard, 2007), dans un contexte national qui dénigre tout ou partie des identités perçues comme « minoritaires ». C'est pourquoi il est besoin d'espaces dédiés à la compréhension et à la discussion collectives des mécanismes discriminatoires et du malaise général qui en résulte.

En deuxième lieu, nous savons que ces temps d'échange sont très rares dans les principaux espaces de socialisation des jeunes. Les milieux éducatifs, scolaires et périscolaires, peinent à parler de discrimination, et davantage encore à enseigner les moyens de ne pas la reproduire. C'est pourquoi une réflexion critique et autonome sur les concepts de « race », de « genre », de « classe », de « handicap », d'« orientation sexuelle », de « religion », etc., doit devenir une priorité. Ces critères, par lesquels nous nous définissons et nous (dé)valorisons, demandent à être davantage examinés et discutés à l'école, si l'on veut poser les bases d'une société véritablement inclusive et égalitaire. Plus ces concepts sont interrogés, plus nous pouvons apprendre ensemble à les critiquer, à les déconstruire, à les appréhender de manière ouverte et fluide, et à se les réapproprier positivement.

En partant d'une expérience menée avec des élèves de 4^e du collège La Vallée, en Essonne, en qualité d'intervenantes extérieures à l'Éducation nationale, nous exposerons les réflexions et hypothèses que nous en avons tirées quant à l'enjeu de transmission de valeurs. Nous verrons dans un premier temps que les champs d'action de nombreux acteurs de la lutte contre les discriminations à l'école sont limités. Nous expliciterons ensuite les choix pédagogiques qui ont guidé le travail mené avec la classe de 4^e et la manière dont les attentats de janvier 2015 ont été intégrés à ce travail.

1 En raison de la charte typographique de la Revue Diversité, nous avons été contraintes d'utiliser le masculin pour désigner un ensemble de personnes s'identifiant différemment sur le continuum de l'identité sexuée. Nous tenons à rappeler ici que les règles de la grammaire française, et l'invisibilisation du féminin qu'elle induit, contribue à prescrire une norme sociale selon laquelle le masculin domine sur le féminin. Nous pensons que la féminisation des termes permet de mettre au jour et de déconstruire cette norme.

Quel champ des possibles ?

Dès la création de l'association, nous avons été confrontées à la réalité des cadres définis par le système éducatif français. Ces cadres sont façonnés par les attentes explicites et implicites de nos financeurs, mais aussi celles des responsables et professionnels des établissements scolaires et des structures Jeunesse. Ces cadres ont à leur tour façonné nos premières interventions.

Attentes implicites et explicites

Ces deux types d'attentes sont constitués de préconceptions et de non-dits liés à une compréhension parcellaire des mécanismes discriminatoires et des enjeux de la lutte contre les discriminations à l'école. Les acteurs de l'éducation ayant généralement été sensibilisés et/ou formés à l'acceptation juridique de la discrimination – acceptation dominante dans le contexte français –, ils appréhendent souvent la discrimination de manière restrictive. Un large spectre de propos, actes, micro-agressions, agressions physiques ne sont ainsi pas perçus comme participant de mécanismes discriminatoires. Trois biais récurrents nous sont ainsi apparus dans le traitement de la thématique des discriminations dans le système scolaire.

1) Les associations de lutte contre les discriminations sont perçues par les acteurs de l'Éducation nationale comme un moyen de suppléer les enseignantes et enseignants et les équipes de la Vie scolaire dans l'acquisition de ce qui est uniquement considéré sous l'angle de la compétence sociale. À la marge des enseignements « classiques », et aux côtés de la lutte contre les addictions et de l'éducation à la sexualité, la thématique des discriminations est rarement considérée comme un socle de connaissances à acquérir, et ce même lorsque la thématique est inscrite dans les programmes.

2) Lorsqu'une association comme la nôtre est accueillie dans un établissement, c'est que l'équipe pédagogique a pris conscience que les élèves ont besoin de parler de la discrimination, mais que les professionnels ne savent pas comment s'y prendre. Ils semblent retenus par plusieurs craintes : la crainte de générer des paroles dérangeantes dans le cadre scolaire, la crainte de démotiver les élèves en reconnaissant l'existence des discriminations, la crainte de devoir accueillir l'expression de ressentis douloureux, et celle que les élèves ne soient pas en capacité de parler de ce sujet, perçu comme trop complexe pour eux. L'inconfort de ces conversations est ainsi laissé aux intervenants extérieurs.

3) Les associations de lutte contre les discriminations intervenant dans le champ scolaire se voient investies par l'institution de la mission d'inculquer des valeurs, d'y faire « adhérer » les élèves. Ces attentes demeurent majoritairement axées sur les interactions, considérées comme discriminatoires, entre élèves, et ancrées dans une conception moraliste héritée de l'anti-racisme d'État (Dhume, 2014). Les actions de lutte contre les discriminations ne sont pas perçues comme l'opportunité d'interroger la manière dont les rapports de domination nous traversent toutes et tous, ainsi que les institutions en général, et le scolaire en particulier. Il ne s'agit pas non plus de se saisir de l'occasion pour analyser les phénomènes de violences et de micro-agressions à l'école comme réactions de désespoir (Benslama, 2001) et/ou de résistance à ces rapports sociaux, mais plutôt d'éduquer les élèves à des règles de savoir-vivre prédéfinies par l'institution.

Les conséquences de ces interventions

Les interventions sporadiques de deux heures en classe entière que nous avons réalisées pendant quelques mois, dans les conditions décrites ci-dessus, se déroulaient

majoritairement dans une ambiance conviviale et ludique. Nous y proposons des apports conceptuels et des activités servant de supports au dialogue. Ces outils nous permettaient d'encourager les jeunes à partager leurs expériences et ressentis, tout en leur proposant des termes et des définitions pour les aider à préciser ce qu'ils voyaient et saisissaient de la discrimination et de la manière dont elle les traversait. Si les formulaires d'évaluation qu'ils complétaient à la fin de chaque atelier nous permettaient de penser qu'ils avaient très largement apprécié ce temps de travail, nous en ressortions pourtant avec la certitude de ne pas avoir atteint nos objectifs ; pire, avec la crainte d'avoir produit davantage de dommages collatéraux. Ce format impose en effet une posture pédagogique verticale âgiste, qui assigne des pouvoirs différents aux adultes intervenants, perçus comme détenant le savoir, face à des jeunes considérés comme apprenants, non « sachants ». Cette répartition des rôles masque une réalité fondamentale de l'expérience des rapports de domination : celle-ci constitue une expertise en soi. Les personnes dites « minorisées » sont en effet capables de récit et d'interprétation, elles sont porteuses d'une connaissance intime des inégalités de traitement.

Par ailleurs, le temps manquait toujours pour coconstruire avec les jeunes un socle de standards de communication partagés qui leur permette de faire l'expérience de normes de socialisation différentes de celles généralement mise en œuvre dans le milieu scolaire. Nous proposons et faisons valider ce que nous nommons un « cadre de confort », c'est-à-dire un ensemble de règles devant permettre à chacune et chacun de se sentir en confiance dans cet espace, telles que la confidentialité, la non-désignation, le non-jugement et la bienveillance, l'écoute, etc. Ce cadre de confort n'ayant pas été négocié collectivement, les élèves le rompaient régulièrement. Ce procédé conflictualisait la relation aux élèves et nous nous retrouvions « funambules », tentant de protéger le bien-être de tous les élèves sans pour autant employer les outils de sanction habituels de l'institution scolaire.

Notre présence parmi les élèves était en outre trop brève pour comprendre les dynamiques de pouvoir en jeu au sein du groupe classe, rendant impossible l'abord de la question de la discrimination comme un enjeu quotidien impactant leurs relations interindividuelles. Nous en parlions alors comme d'une question extérieure à l'espace scolaire et peinions à la relier à leur expérience intime. Les relations de pouvoir à l'œuvre au sein de la classe et/ou de l'établissement se jouaient ainsi sous nos yeux, dans la répartition de la parole notamment. Nous pouvions en deviner les contours mais il était impossible de réguler ces prises de parole sans emprunter une posture autoritaire. Nous ne disposions pas du temps nécessaire pour accueillir attentivement et discuter collectivement les ressentis et opinions exprimés. Comment traiter sur un temps si court la parole d'un jeune qui s'exclame devant toute la classe : « on m'a dit que j'avais la couleur du caca », provoquant l'hilarité des trente autres et la désapprobation de l'enseignante ?

Bien qu'il s'agisse du format d'intervention majoritaire en France, dans les milieux scolaire et périscolaire, questionner en deux heures les normes de socialisation et les hiérarchies sociales sans disposer du temps nécessaire pour accompagner les jeunes et l'ensemble des professionnels de la structure dans cette réflexion produit potentiellement des dommages collatéraux sur les individus et le groupe classe, des dommages invisibilisés par l'absence courante de suivi tant de la part des intervenants extérieurs que des professionnels internes à l'établissement.

Une pédagogie de l'anti-discrimination

Après avoir tenté de nous conformer aux cadres d'intervention décrits ci-dessus, nous avons travaillé à nous détacher des attentes des collectivités, de l'Éducation nationale et des associations d'éducation populaire, en recherchant une modalité d'action qui nous donne la possibilité de construire un espace et des interactions qui permettent à la fois de libérer une parole, de pratiquer l'auto-support et de faire collectivement l'expérience de normes d'interaction inclusives et bienveillantes. Nous avons ainsi proposé au collège La Vallée, en Essonne, d'y mener un projet de sensibilisation à la non-discrimination dans une classe de 4^e, sur l'année scolaire 2014-2015. La direction de l'établissement, déjà très investie dans la lutte contre les discriminations, a accepté d'accueillir le projet. Cette première expérimentation s'est donc concentrée sur une classe, avec l'objectif, à terme, de mettre au point une pédagogie qui permette d'accompagner des groupes mixtes adultes-jeunes – démarche que nous entamons au cours de l'année scolaire 2015-2016.

Réaffirmer et préciser nos objectifs

Pour arrêter une modalité d'intervention propice à la transformation des comportements, nous avons dû redéfinir les objectifs de notre action auprès des jeunes. Nous avons ainsi réaffirmé la volonté de créer des espaces au sein desquels les jeunes puissent exprimer leur vécu et leurs opinions sans crainte d'être jugés. Nous avons été largement inspirées dans cette tentative par l'approche de Carl Rogers, qui considère que « l'individu possède en lui-même des ressources considérables pour se comprendre, se percevoir différemment, changer ses attitudes fondamentales et son comportement vis-à-vis de lui-même. Mais seul un climat bien définissable, fait d'attitudes psychologiques facilitatrices, peut lui permettre d'accéder à ses ressources. » (Rogers, 1986, p. 115). Les trois attitudes fondamentales de « l'aidant », selon le psychologue, sont la congruence (ou l'authenticité), la compréhension empathique et le regard positif inconditionnel (Rogers, 1986). Ces principes ont guidé l'expérience menée avec les élèves de 4^e.

En tant qu'intervenantes, nous avons ainsi travaillé à être les plus transparentes et honnêtes possible, à la fois lorsqu'il s'est agi d'expliquer aux élèves la genèse du projet et ses objectifs, et lorsqu'ils nous interrogeaient sur nos propres ressentis et opinions. Nous avons également été vigilantes à accueillir toutes les paroles des élèves avec bienveillance, tout en les questionnant sur les représentations et/ou émotions qui motivaient leurs propos. Il s'agissait d'accepter que chacun participe à la conversation, depuis son positionnement propre, à cet instant. C'est sans doute de ce point de vue-là que nous récusons le plus fortement une approche de l'anti-discrimination sous l'angle des valeurs. Il nous semble en effet qu'il ne nous appartient pas de porter un jugement sur les valeurs des personnes que nous rencontrons, adultes ou jeunes. Il ne nous appartient pas de décider si ces valeurs sont « les bonnes » ou non, de les hiérarchiser ou d'en mesurer l'écart à celles labellisées « républicaines ». Nous adoptons même une posture inverse lorsque nous animons des ateliers : nous travaillons à ce que toutes les opinions puissent être exprimées, puissent être construites de manière instruite et critique, puissent être incluses dans le dialogue collectif, et être (re)formulées de manière à ne blesser personne.

Nous nous sommes par ailleurs recentrées sur les phénomènes de coproduction de la discrimination. Nous avons ainsi incité les élèves à conscientiser la violence de certaines interactions discriminantes, son impact sur eux, en tant qu'individus et en tant que groupe, et les avons invités à réfléchir aux moyens d'endiguer cette violence. Verbaliser les émotions engendrées par ces interactions contribue, d'après nous, à transformer les représentations

liées au type de relations sociales que les jeunes souhaitent entretenir avec autrui, et engendre ainsi de nouveaux comportements. Nous avons parié sur l'expérience de relations égalitaires et inclusives pour bousculer, voire transformer, leurs perceptions des relations sociales. Nous soutenons ainsi l'idée d'une pédagogie qui permettrait aux jeunes de faire l'expérience de ce que l'on peut nommer des valeurs d'inclusion et de bienveillance, en les accompagnant dans ce processus, non pas en énonçant ces valeurs mais en les incarnant et en leur proposant de les incarner collectivement – notre objectif étant de déclencher chez eux une envie d'adopter des comportements non discriminants et d'organiser par eux-mêmes des projets de lutte contre les discriminations.

Les ateliers : un espace et un moment

Nous avons donc entamé un programme d'ateliers de deux heures, d'octobre 2014 à juin 2015. Nous avons rencontré les élèves en demi-groupes, chaque demi-groupe une fois par mois. La première séance avec chaque groupe a été l'occasion de négocier des standards de communication collectifs et de s'approprier les bases d'une conversation sur la discrimination grâce à des apports de définitions et d'analyse de la discrimination en tant que système. Chaque atelier qui a suivi s'est déroulé de la même façon : nous accueillions les élèves, nous nous installions en cercle, assis sur des chaises, prenions de leurs nouvelles, puis leur demandions de quel sujet en lien avec la discrimination ils souhaitaient parler. Un échange commençait, au cours duquel chacun pouvait partager son point de vue, sa réflexion, son expérience, ses anecdotes, etc. Nous les écoutions, valorisions chaque prise de parole et encourageons le dialogue, par des relances, autour des thématiques qu'ils soulevaient et/ou que nous leur propositions. Nous préparions des supports et activités, à proposer en fonction des thématiques identifiées et des besoins exprimés (l'usage des insultes, de la rumeur, de l'humour, les stratégies de réaction aux situations de discrimination) et en fonction du déroulement des échanges. Ces activités visaient trois buts différents : apporter des éléments de connaissance, pousser les élèves à réfléchir à l'impact des rapports de domination dans l'établissement, développer leurs compétences à analyser leur rôle dans les mécanismes discriminatoires.

Les séances, dans leur ensemble, ont ainsi permis de questionner les relations interindividuelles au sein de la classe, de l'établissement, et leurs relations avec les professionnels. Les discussions ont porté aussi bien sur des événements se déroulant dans l'espace de la classe et/ou de l'établissement, dans leurs vies personnelles en général, que dans l'actualité nationale et internationale, les élèves exprimant ce faisant leurs tentatives de se situer dans des relations et rapports sociaux dont ils expriment le caractère violent et injuste. Ils ont partagé leurs expériences avec une incroyable franchise et ont su s'adresser les uns et les unes aux autres afin de verbaliser leurs ressentis face à des comportements jugés déplacés et/ou blessants. Ils se sont également emparés du cadre de confort et l'ont fait vivre. Leur qualité d'écoute s'est significativement améliorée au fil des séances, ainsi que leurs capacités à repérer et analyser les mécanismes discriminatoires. D'après les témoignages des élèves et des équipes pédagogiques, le climat de la classe (hors ateliers) s'est peu à peu pacifié au cours de l'année. Lors d'un bilan intermédiaire, les élèves nous ont expliqué qu'ils se sentaient plus matures et moins agités en cours : « On vous dit tout, du coup on a plus besoin de parler en classe. » De notre côté, notre parti pris de se distancier d'une approche privilégiant les contenus théoriques pour une approche favorisant le processus de groupe nous a permis d'être plus attentives aux échanges. Nous avons aussi développé une meilleure qualité d'écoute et de présence au sein du groupe.

Lorsque les attentats de janvier 2015 sont survenus, nous avons choisi de conserver la même approche pédagogique, laissant aux élèves le choix du sujet à aborder. Nous sommes arrivées avec la même posture qu'habituellement, c'est-à-dire :

- avec la certitude qu'ils prendraient la parole avec l'intelligence et la nuance qui leur étaient habituelles ;
- sans présumer de leur souhait de parler d'un sujet plutôt qu'un autre ;
- en étant prêtes à entendre et accueillir positivement des pensées, opinions, émotions différentes des nôtres.

Les ateliers au cours desquels ces événements ont été discutés se sont concentrés, comme les autres, non pas sur la transmission de valeurs mais sur leur mise en débat collective. Les questionnements suivants ont ainsi émergé au fil des discussions : la liberté d'expression a-t-elle des limites ? Pourquoi les dessins de *Charlie Hebdo* traitant de la religion musulmane ont-ils blessé certaines personnes ? À quoi touche-t-on lorsque l'on tourne en dérision cette religion ? Comment comprendre les différentes réactions à l'injonction de la minute de silence ? Pourquoi certaines de ces réactions ont-elles été sanctionnées au sein des établissements scolaires ?

Les élèves ont majoritairement souhaité exprimer leurs points de vue, leurs émotions et leurs hypothèses sur les causes de ces actes de violence, ainsi que leurs craintes des conséquences potentielles de ces événements dans le contexte national. Nous avons collectivement tenté d'analyser ces événements avec la même attention que celle que nous avons portée aux autres situations de violence, de discrimination, d'injustice que les élèves avaient évoquées jusqu'ici. Avec leurs mots, ils ont décrit l'asymétrie des rapports de pouvoir dans lesquels s'inscrivent les dessins de *Charlie Hebdo*. De nombreux élèves ayant des parents originaires d'Afrique du Nord ont exprimé de la tristesse de se sentir stigmatisés par les caricatures et/ou par le traitement médiatique des attentats. Certains ont exprimé la crainte d'être rejetés pour leur religion, voire expulsés du territoire national. Les élèves ayant des origines extra-nationales et/ou de confession musulmane ont tenté de décrire pourquoi les caricatures étaient perçues par certains comme des attaques et non comme de l'humour. Pour plusieurs élèves, attaquer l'islam équivaut à s'en prendre à une mémoire, à leurs ancêtres, et aux fondements d'une culture qui leur semble déjà minorisée et non acceptée comme composante à part entière de la culture française. Concernant la minute de silence, ils ont majoritairement exprimé leur désaccord face à son caractère obligatoire, et une incompréhension face au caractère sélectif du deuil national. Certains élèves dont les parents ont migré en France depuis des territoires anciennement colonisés, ou ayant eux-mêmes fait la migration, ont exprimé leur sentiment que certaines morts valent plus que d'autres.

À travers le questionnement de ces événements, de leur traitement médiatique et de celui de l'école, les élèves ont à nouveau témoigné de leurs capacités à appréhender les implications de certains rapports de domination ; notre contribution à leur travail d'analyse ayant principalement consisté en la création de cet espace de dialogue. Cet espace, avec les apports de connaissances que nous y avons proposés, s'inscrivaient dans le Référentiel de l'anti-discrimination : nous ne concevions pas la question de la lutte contre les discriminations sur le plan des valeurs, mais sur celui des propos, des actes et de leur impact sur les groupes et les individus. Saisir cet impact, c'est aller questionner les émotions que la discrimination fait naître chez chacun. Il nous semble en effet que c'est du partage de ces émotions et de la reconnaissance de la souffrance occasionnée par la discrimination que peut émerger un consensus autour des enjeux de l'anti-discrimination. « La discrimination

ne se vit pas sur le mode de la colère ou de la frustration, elle se vit sur le mode du désespoir. Désespérer de l'autre, de la communauté à laquelle on appartient et de soi-même » (Benslama, 2001, p. 21) Ce désespoir fut verbalisé de multiples manières par les jeunes que nous avons rencontrés.

Poser les bases d'un cadre de communication verbale et non verbale inclusif et bienveillant et incarner ces postures nous apparaît comme un prérequis indispensable pour créer un espace où chacune et chacun peut partager son ressenti face aux discriminations et réfléchir à la manière dont elle, il veut impacter son environnement. La pédagogie de l'anti-discrimination implique ainsi une posture transparente et égalitaire, qui consiste notamment à :

- mener une réflexion préalable approfondie sur sa motivation à mener un projet de lutte contre les discriminations ;
- interroger ses représentations sur les jeunes et le contexte des interventions ;
- définir un cadre de confort coconstruit et validé par tous les membres du groupe ;
- accepter les élèves là où ils en sont de leur cheminement personnel face aux inégalités et ne s'attendre qu'à des échanges constructifs et positifs avec eux ;
- remercier et accueillir de manière non jugeante toute opinion exprimée, réguler uniquement la modalité de son expression si celle-ci peut blesser un autre membre du groupe ;
- ne pas se positionner en « sachants », verbaliser le fait que nous sommes toutes et tous experts de la problématique des discriminations puisque les rapports de domination nous traversent nécessairement et influencent notre construction identitaire ;
- verbaliser le fait que, en tant qu'intervenants, nous sommes membres du groupe à part entière bien que nous endossions un rôle différent, celui d'apporter des connaissances théoriques si le besoin en est exprimé et/ou de proposer des activités pédagogiques pour nourrir la réflexion du groupe ;
- réfléchir à l'usage de ses pouvoirs de sanction ou d'exclusion des membres du groupe.

NORA EL MASSIOUI et FLORÉAL SOTTO
codirectrices de l'association Les Zégaux
Contact : info@leszegaux.fr

Références bibliographiques

- BENSLAMA F. (2001), « La discrimination : un mode d'extermination sociale », in BLIER J.-M., ROYER de S. (dir.), *Discriminations raciales, pour en finir*, Paris, Jacob-Duvernet.
- COHEN J., LINDGAARD J. (2007), « De l'Atlantique noir à la mélancolie postcoloniale. Entretien avec Paul Gilroy », *Mouvements*, n° 51, p. 90-101.
- DHUME F. (2014), « Le concept de discrimination : éléments de repères et de clarification », Document du Réseau national de lutte contre les discriminations à l'école, février 2014.
- ROGERS C. (1980), *A Way of Being*, Boston, MA, Houghton Mifflin.
- ROGERS C. (1986), « Client-centered Approach to Therapy », in KUTASH I. L., WOLF A. (dir.), *Psychotherapist's Casebook : Theory and Technique in Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.