

La pédagogie Freinet face aux discriminations ethniques

L'école de la Major, située en ZEP à Marseille, se compose de 9 classes dont une CLIS et une CRI¹. Une majorité d'enfants est issue d'une immigration récente (comorienne et algérienne en majorité).

L'équipe enseignante de l'école de la Major travaille avec des enfants victimes, en grande majorité, de discriminations lourdes, dont ils sont pour la plupart conscients dès le plus jeune âge.

Le modèle institutionnel dominant fait peu de cas de ces souffrances individuelles et collectives.

Ce non-dit amène la violence, le mépris, la haine de soi et de l'autre.

À ces manifestations de désespérance sociale, l'institution répond béatement par « éducation citoyenne » ou « autorité du maître » (jamais de la maîtresse). Ces enfants sont confrontés à des choix destructurants, porteurs de valeurs contradictoires (conformité aux modèles contre affirmation de soi).

Si travailler avec ces enfants est un choix et un engagement **politique**, il implique d'étudier les conditions **pédagogiques** pouvant permettre à ces enfants d'appréhender la complexité des situations et leur capacité à ne plus « subir » la loi du plus fort, le « virilisme » ambiant, le racisme quotidien, etc.



Comment agissent les discriminations raciales à l'école ?

Dans notre école, il ne se passe pas un jour sans que nous soyons confrontés au racisme entre enfants, de tous les enfants. La victime du lundi sera le bourreau du mardi. Chacun se « traite » allègrement : « sa race, ses morts, nique la mère, la grand-mère et autres ». Dans les écoles en général, on ne pèse plus la charge de ces insultes. Certes, les adultes interviennent, grondent, exigent des excuses mais ils en viennent à penser que ce sont des insultes si banales que, finalement, les enfants les emploient « sans savoir » vraiment ce que cela veut dire, comme si l'on disait « pauvre imbécile » ou quelque chose comme ça. C'est pénible pour tous, mais bon...

Le contact entre individus, entre groupes, ne se passe pas toujours dans la bonne humeur. Une certaine forme de violence est toujours présente dans la découverte d'un autre, surtout quand il s'agit d'enfants qui n'ont pas encore les codes

de « bonne conduite ». Cela dit, en général, ça se régule et se « gère » justement par l'apprentissage des codes d'approche.

Mais quelque chose ne tourne plus, dans notre école, les enfants connaissent les codes élémentaires de la politesse et au bout d'un moment ils se connaissent suffisamment entre eux pour ne plus avoir besoin de sortir leur angoisse de l'inconnu par des mots définitifs.

Ce n'est pas une rencontre interculturelle « classique ». C'est une rencontre avec déjà, en « back grounds » et sans que l'école n'y ait rien fait, une vision « racialisée » du monde dans lequel les groupes en présence se situent non plus comme simplement « différents » mais comme supérieurs ou inférieurs.

Cette différence, hiérarchisée très strictement, est vécue comme une différence parfaitement essentielle, un enfant blanc catholique est vu comme essentiellement différent d'un enfant comorien musulman.

Très tôt, le petit enfant perçoit bien les « catégories » du monde.

Dans ce quartier, la population est pauvre et majoritairement noire et, au Prado, les habitants sont blancs. Voilà une réalité.

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



La « racialisation » de la subjectivité

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

L'enfant se voit inférieur ou supérieur, assigné à jouer au foot ou à sauter à la corde. Il lutte maladroitement, en se trompant d'objectifs, d'ennemis, d'outils. **C'est nous, les adultes**



hors famille qui allons le plus recevoir ses coups désordonnés et ses révoltes. Pourquoi nous ? Justement parce qu'on va essayer de travailler avec lui à cette construction de sa liberté d'être. Parce qu'en faisant normalement notre travail, dégagé des affects et pathos familiaux spécifiques à chacun, nous allons mettre obligatoirement l'enfant devant les contradictions du discours et du réel, les modèles identificatoires qui vont lui poser problème, les rencontres avec d'autres réels et d'autres langages.

Beaucoup d'enseignants n'accompagnent plus ce processus pénible et douloureux qui passe obligatoirement par des périodes de comportement violent. C'est sur eux que les enfants vont déverser le trop plein d'angoisse et de haine d'eux-mêmes, provoqué par les contradictions qu'ils vivent et l'image d'eux qui leur est renvoyée.

Ce n'est pas seulement la fatigue ou le manque de soutien de l'institution qui fait arrêter ce combat mais c'est tellement dur de s'en prendre plein la tête sans comprendre ce qui se passe. Les enseignants aussi finissent par devenir « essentialistes ». Sans doute l'étaient-ils avant de faire ce travail et personne ne les a aidés à prendre conscience du piège qui s'est refermé sur eux, comme il se referme sur leurs élèves. « Les filles sont plus calmes que les garçons, les Arabes sont décidément inéducables ».

Ils ne sont pas foncièrement racistes, ils adhèrent toujours au discours sur les valeurs de l'égalité mais ils constatent une réalité qu'ils finissent par considérer comme inéluctable, ce qui veut dire « essentielle » et donc légitime (puisque c'est le réel).

Baisser les bras peut se faire de façon différente et plus ou moins « soft ».

On peut hurler contre les gosses, nourrir à leur endroit des sentiments de haine et de rejet plus ou moins contrôlés.

On peut laisser faire, considérer que les insultes ne sont pas graves et ne pas les entendre...

Ce faisant, on essaye de survivre, mais on abonde dans le sens de ce qui justement nous est insupportable. On renforce pour les enfants et pour nous-mêmes une réalité qui se nourrit d'une idéologie mortifère qui se trouve légitimée par une réalité que nous aurons contribué à construire.

Il n'est sans doute pas possible de faire ce travail d'accompagnement à la structuration de la personne tout le temps et partout, pendant toute une vie professionnelle...

Travailler en ZEP est un choix politique et adulte, une construction personnelle libre. Nous ne sommes pas dans la provocation mais dans la dignité de soi. C'est aussi notre propre construction identitaire.

Pour y parvenir et continuer, nous travaillons en équipe, dans des classes « coopératives » qui instituent au centre : la parole et l'expression personnelle, la coopération entre élèves, le travail sur projet, la recherche, le tâtonnement.

Et puis, parfois, on peut, même si les conditions sont réunies, se sentir très fatigué. Alors il ne faut pas attendre que la dépression nous mange tout(e) cru(e). Il faut se reposer et s'en aller pour un temps ou pour toujours dans des endroits plus sereins (il y en a) où les constructions

identitaires sont moins problématiques.

On est ni des héros, ni des saints ; on ne changera pas la France profonde à nous tous seuls. Mais on fait ce qu'on peut.

Et qu'on ne vienne pas nous dire qu'on est des dingues ou des incapables, parce que là, on sera vraiment en colère...



En attendant, on fait comment ? Les espaces collectifs

A l'école, il y a deux mondes, la classe et la cour de récréation. Notre position d'enseignant n'y est forcément pas la même. C'est dans cet entre-deux que se joue la cohésion de l'équipe d'adultes. Si tous n'ont pas la même ligne de conduite et ne montrent pas une cohérence dans les actes, les moments de récréation interclasses sont tout simplement un enfer.

C'est sur une organisation collective rigoureuse de la **récréation** que se joue la survie des équipes. Penser des coins pour les jeux, fixer des créneaux d'utilisation des lieux, une fois pour toutes, afin que tous puissent jouer au ballon, sans que l'espace foot soit phagocyté par les plus grands sans que les petits puissent y accéder. Prévoir des coins calmes, aménager l'espace pour que les yeux des adultes soient partout à la fois, y compris et même surtout, sur les échanges pas toujours très clairs entre les plus costauds qui vont tenter chaque jour d'imposer leur loi, couverts par d'autres (mais, non il n'y a pas de problème, ils jouent...). Permettre aux « victimes » de trouver quelqu'un à qui parler, offrir une oreille attentive qui rappelle les règles et écoute, au

moindre conflit entre enfants et ce, dans l'instant même.

Chaque équipe invente au fur et à mesure des problèmes rencontrés des « trucs et moyens » qui peuvent sembler dérisoires mais qui sont essentiels. Ici, ce sera l'institution des « messages clairs », là, des plannings de cour de récréation, ailleurs, des adultes arbitrent les jeux collectifs, là encore, des médiateurs qui sont désignés, etc.

Tout est dans un dosage subtil et jamais satisfaisant entre l'importance de la rigidité du cadre (on va ou on ne va pas à la bibliothèque, on peut ou non rester en classe, on peut ou non rentrer dans la salle des maîtres) **et la souplesse et l'adaptation constante aux circonstances qui permettent aux enfants de parler, de revendiquer, de se poser en sujet de droit et de plaisir.** Il n'y a pas de recettes universelles.



Dans l'espace classe

Nous disposons de quelques outils largement éprouvés et les choses se jouent autrement.

Au sein d'un groupe de 25 enfants, en butte à cette fameuse construction identitaire qui se fait dans la douleur et l'affrontement, des personnalités complexes vont se dégager très vite. Celui-ci va s'échauffer au cours d'histoire, en produisant sans cesse des bruits de fond ou en ponctuant le temps de réflexions hors de propos (*on rigole, quoi*) et ne voudra jamais se mouiller dans une discussion collective. Celui-là ne veut pas travailler à côté d'une fille et je ne parle pas de l'inextricable situation de « la ronde » qu'on ne peut

jamais fermer, tant il est hors de questions qu'une fille donne la main à un garçon. D'autres refusent tout apprentissage nouveau (*de toutes façons, je suis nul*) ou se réfugient dans des déplacements permanents, etc.

Pour que quelque chose s'enclenche et inverse ce courant, ma petite expérience me dit qu'il faut, a minima, pour commencer, au moins un tiers d'élèves qui accepte de jouer le jeu de la coopération. Ce sont eux qui, dès le départ, vont parler à l'entretien du matin, se lancer dans une enquête personnelle ou écrire un texte libre. Ils vont permettre que se déroule, à peu près, le premier conseil organisationnel qui va répondre à des questions simples : *Que va t-on mettre dans le journal de la classe et que va t-on raconter aux correspondants ? Qu'est ce qu'on sait faire et qui s'y colle ?*

À partir de là, ça peut démarrer. À l'adulte d'apporter des suggestions ou des idées, qui seront validées ou non, et chaque enfant peut entrer dans un processus qui n'est pas angoissant, seulement un peu déroutant. L'enfant se sent en sécurité, parce que la maîtresse reste néanmoins très présente et même sévère (gage de tranquillité et de possibilité de se faire arrêter dans les délires).



Le cas « Azhar », un exemple de rencontre culturelle.

Apprendre à parler en son nom. Se déprendre de l'imédiateté et du réel qui impose des images et des assignations sociales, raciales, sexuelles. Ne plus se fixer sur des objectifs en terme de « réussites », « échecs », « performances ». L'assignation à résidence culturelle prend des formes subtiles...

Azhar ne respecte rien ni personne et surtout pas lui, Azhar n'a jamais voulu figurer sur les photos de classe. Il est né de père inconnu, n'est jamais allé aux Comores, et pourtant il parle des « Français » comme des ennemis et de son île comme d'un paradis perdu. Il a l'âge de CM mais commence seulement à entrer dans la lecture. Il peut être violent et grossier, se cache derrière le « capuchon » qu'il n'enlève jamais en classe, sauf sous la menace de sanction. C'est sa protection. Comme il est significatif ce capuchon ! Il permet de revêtir la seule assignation valorisée pour un petit « prolo noir » des quartiers pauvres : le bouffon, celui qui ne sait pas lire, mais qui se débrouille. Limitation totale des possibles pour l'avenir, mais sécurité de l'uniforme...

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

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

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

Un matin, Azhar arrive épuisé. Il a passé une partie de la nuit à regarder, à la télé, un documentaire des années 60 montrant l'enregistrement, en live, de la musique de Berstein. Il nous mime les gestes et les colères de Berstein, la fatigue des musiciens et le montage des images sur le son. À partir de là, il est proclamé « machiniste », c'est lui qui installe le lecteur DVD, le règle, le met en marche durant les visionnages de courts-métrages et de documentaires. Pendant l'atelier du mardi soir, il écrit sans répit, en obsessionnel, tout ce qu'il voit, tout ce qu'il sent, en vrac. Il avance, doucement.

Il a été mis en contact avec une œuvre qui l'a bouleversé et l'a replacé dans la recherche « humaine ».

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

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

Ce travail de fourmi sur la construction des êtres, personne n'en saura jamais rien, ce ne sera pas évalué, et pour finir, Azhar a commencé doucement à accepter de se faire aider, il va parfois chez la voisine pour lui demander de refaire ses fameuses soustractions. Ces écrits ne sont pas « au niveau » de ce qu'on attend d'un élève standard des collèges. Espérons qu'on ne l'empêchera pas de poursuivre sa recherche. Pour le reste, c'est lui que ça regarde.

Après, c'est souvent très long et très tâtonnant. La classe va se créer des règles communes quand elle en aura besoin, les essayer, les changer, s'y conformer ou non, toujours sous le regard de l'adulte, mais de moins en moins, parce que le regard du groupe va devenir important et que la place de chacun dans le groupe va s'affirmer.

Vers Noël, les choses sont cahin-caha en place, et là, ça va se compliquer parce que chaque enfant va devoir travailler sérieusement sa place dans le groupe. Et ça va devenir vraiment intéressant et angoissant. Les bases sont posées, chaque enfant est amené à se poser en son for intérieur la question de son identité du moment : « qui suis-je ici, pour eux, pour l'adulte, pour moi ? »

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

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

Bien sûr, on n'aura pas eu le

temps de faire les évaluations comme il faut, ils auront du mal avec les consignes du type « remplace les noms singuliers par des noms au pluriel » et ils ne comprendront pas pourquoi, avec tout ce chemin et ce travail éprouvant qu'ils ont fait, ils ne pourront plus demander à l'adulte l'explicitation d'une consigne parce que « maintenant tu es au collège et tu dois la comprendre tout seul ». Mais faut-il continuer à fabriquer des automates vides pour que le système puisse ronronner tranquillement ?

Oui, ils prendront des coups dans la tête, oui, ils seront déçus par certains adultes et soutenus par d'autres.

Je fais l'hypothèse qu'avoir pu un jour « parler en son nom » est une expérience éducative fondatrice et qui doit ouvrir à plein de possibles, des capacités de résistance et une certaine estime de soi-même. La suite leur appartient.

Marie-Laure Gérin

¹ CLIS : classe d'intégration scolaire, CRI : cours de rattrapage Intégré.

Extrait d'un atelier philo : Garçons et filles est-ce que c'est pareil ?

Ça dépend. On a des pieds, des mains, des oreilles. C'est pareil, sauf le sexe.

C'est pas à cause du sexe. On n'est pas pareils, parce que les garçons sont plus agressifs et les filles, non.

Les filles ont des cheveux longs et les garçons des cheveux courts. On n'a pas les mêmes jeux.

On ne nous oblige pas à être différents. En fait, on est tous des êtres humains. On a aussi des couleurs différentes, mais on est pareils.

C'est le sperme qui fait la différence. Parce que le sperme il bouge, tandis que l'ovule, il ne bouge pas, il attend. L'ovule il ne se déplace pas.

Je connais des garçons qui sont tranquilles et des filles qui se battent.

Moi, c'est mon expérience qui me fait dire que les garçons sont différents.

Il y a des garçons gentils.

Oui, mais ils sont différents.

Anis, il n'aime pas les filles, s'il se marie, il battra sa femme. (rires)

Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes goûts.

C'est pas vrai. Ils peuvent faire les mêmes sports. Il y a des équipes de foot féminines.

C'est pas pareil, ça se voit tout de suite.

Les filles sont « fourbes ».

Les garçons ne savent pas faire la cuisine.

La différence, c'est les problèmes d'enfance. Si tes parents sont violents, tu es violent, fille ou garçon.

Avant on disait que les hommes étaient supérieurs aux femmes, mais c'est pas vrai. Quand j'étais petit, je croyais que les hommes étaient plus intelligents. Maintenant, je pense qu'on est presque pareils. Mais les filles grandissent plus vite.

Les garçons peuvent faire la guerre. Ils peuvent se tuer, ils n'ont pas peur.

Les filles, elles ne sont pas intelligentes.

C'est pas obligé que les femmes soient faibles et les hommes forts. Il y a des femmes intelligentes et fortes.

Ecole de la Major
Classe de cycle 3