

Master 2 Conduite de Projet et Développement des Territoires

Spécialité : Formation Professionnelle et Développement Territorial

**Peut-on lutter contre les
discriminations
et
rester soi-même ?**

**Expérience d'un groupe de recherche-action de lutte contre les
discriminations au sein de l'Education Nationale.**

Caroline Bouly-Delcroix
Sous la direction d'Anne Flye-Sainte-Marie

Année 2006- 2007

A Ulrich, Nathan, Romane et Joachim
A Laurence,

A Christine et Jackie,

A Chacune des personnes ressources

A mon grand-père

Introduction	5
1 Contexte professionnel : enjeux du projet au sein de la DAET	
1.1 Un projet porté par le rectorat	7
1.1. 1 LA D.A.E.T : délégation académique aux enseignements techniques	7
1. 1. 2 Le projet Equal Talent	8
1. 1. 3 Tension entre insertion professionnelle et éducation	9
1. 2 Le projet Equal Talent Activité 1	
1.2.1 L'intrication des niveaux d'actions	10
1. 2. 2 Intitulé et objectifs du projet à l'origine	10
1. 2. 3 Enjeux principaux de mon travail	12
1. 2. 4 L'inversion de la problématique	13
1. 3. Genèse de la problématique et mon double positionnement	
1. 3. 1 La table rase	14
1. 3. 2 Le double positionnement	14
1.3. 3 Le double regard	15
1. 4 Problématique et orientation méthodologique	
1.4.1 La problématique	16
1.4.2 L'hypothèse	17
1.4.3 Méthodologie de recueil et de traitement de données	18
1.4.4 Les résultats attendus	19
2 Discrimination ethnico-raciale : regards croisés sur les « eux » et les « nous »	
2.1 Définir l'objet : la discrimination	
2. 1.1 la discrimination	22
2. 1. 2 Les différentes formes de discriminations	22
2. 1. 3 Discrimination et racisme	23
2. 2 Parole sur les discriminés	
2. 2. 1 La difficulté de nommer	25
2. 2. 2 Le handicap social et la charge sociale	26
2. 2. 3 Le glissement vers les arguments l'insertion : l'absence de mérite	26
2. 2. 4 La personne porteuse de problème	28
2. 2. 5 Le mensonge	29
2. 3 Parole de discriminés	
2. 3.1 Les réponses trouvées	31
2.3.2 La remise en cause de l'identité personnelle	33
2. 3. 3 Les réactions face à ces réponses	34

2. 4 Qui suis-je ? Celui que tu n'es pas	
2. 4.1 Le « eux » et le « nous » : l'alter et l'ego	35
2. 4. 2 Le regard sur l'autre ou la catégorisation sociale	37
2. 4. 3 De la catégorisation à l'identité	38
2. 4. 4 Mensonge, stigmatisme et masque	39
2. 4. 5 La disqualification sociale ou la double stigmatisation	41
3 Processus des personnes ressources : le temps des certitudes	
3. 1 Le groupe ou « l'entre- soi »	
3. 1.1 La genèse du groupe des personnes ressources	43
3. 1. 2 Les certitudes de départ : une identité bien définie	45
3. 1.3 La définition de l'objet et son positionnement par rapport à lui	46
3. 2 L'aveuglement à l'autre et à soi-même	
3. 2. 1 L'ethnocentrisme	47
3. 2. 2 Le déni et ses stratégies	49
3. 2. 3 L'impossible empathie et la violence du déni	52
3.3 Les formes institutionnelles du déni	
3. 3. 1 Le projet comme un « hors » sujet	54
3. 3. 2 L'action comme moyen d'évitement	55
3. 3. 3 L'outil pour rationaliser	57
3. 4. Le déni au cœur du système	
3. 4. 1 Les mêmes mécanismes du déni à l'œuvre	58
3. 4. 2 Le déni ou le refus de la parole	60
4 Processus des personnes ressources : la perte des repères	
4. 1 La prise de conscience	
4. 1. 1 Entendre et s'entendre dire	63
4. 1. 2 La mise à distance	64
4. 1. 3 La mesure de l'écart	65
4. 2 L'enjeu de la visibilité	
4. 2. 1 Se distinguer du groupe ou se rendre visible	68
4. 2. 2 De la stigmatisation de soi ou de l'autre	70
4. 2. 3 Trois exemples de résistances de l'institution à la visibilité	71
4. 2. 3 Les enjeux de la visibilité	73
4. 3 Les peurs	
4.3. 1 L'analyse des peurs énoncées	75
4. 3. 2 La sensation d'être en danger	76
4. 3. 3 Les résistances ou les moyens de se protéger	78
4. 3.4 Le malaise de la prise de conscience	81

5. Processus des personnes ressources : le retour à soi	
5. 1 L'évaluation du risque	
5.1. 1 Rationaliser les peurs	85
5. 1. 2 L'évaluation du risque judiciaire	86
5.1. 3 La perte de pouvoir ou la remise en cause du rapport à l'autre	87
5. 2 Changer ou ne pas changer ?	
5 .2 .1 Pourquoi décider de ne pas lutter contre les discriminations ?	91
5. 2. 2 La théorie de la dissonance cognitive	92
5. 2 .3 Pourquoi décide-t-on de lutter contre les discriminations ?	93
5. 3 Le groupe comme lieu de changement	
5.3.1 La mise à distance de son propre groupe	98
5. 3. 2 Le groupe de formation comme refuge	100
5. 3.3 Le groupe comme relais : l'ouverture aux autres	102
5. 3. 4 Les limites du changement	104
5.3 .5 Résumé des outils nécessaire pour lutter contre la discrimination	105
Conclusion	108
Bibliographie	109
Sigles et acronymes	110
Annexes	111

Introduction

Ce master est pour moi un aboutissement et une étape d'un cheminement entamé il y a quelques années quand j'ai commencé à remettre en cause mon orientation professionnelle. Après un cursus scolaire chaotique, j'ai obtenu le CAPES et suis devenue professeur de lettres modernes. Avec du recul, j'ai fait un choix étrange. En effet, j'ai toujours aimé apprendre mais je n'ai jamais aimé l'école : il y avait trop de stress, trop de compétition pas assez d'imaginaire à mon goût. Cependant je me suis épanouie dans l'enseignement. Malheureusement j'ai très vite eu la sensation que les bons élèves n'avaient pas besoin de moi et que je ne pouvais rien pour « les autres ». Le décalage de pédagogie, de vision du système scolaire s'est vite accentué. Ne voulant pas passer ma carrière à critiquer « le système », j'ai fait un bilan de compétence qui m'a confirmé que j'étais bien à ma place. J'ai ensuite quitté l'Education Nationale pour travailler dans le « social » en tant que formatrice. L'ironie était que j'avais pour principal objet d'intervention de réconcilier les parents des quartiers « dits défavorisés » avec l'institution scolaire ! Et puis j'ai saisi l'opportunité de piloter un projet européen de lutte contre les discriminations ethno- raciales à l'accès aux stages et à l'emploi au rectorat de Nancy- Metz. Si je maîtrisais la conduite de projet (par expérience associative), l'enseignement professionnel d'une part et la discrimination d'autre part, ont été une découverte pour moi. Paradoxalement, le premier me réconciliait avec l'enseignement et la seconde remettait en cause les valeurs de l'éducation nationale. C'est dans ce contexte que j'ai postulé au master Formation Professionnelle et Développement du Territoire dans le but de valider par un diplôme mon expérience de conduite de projet mais aussi d'apprendre. Je ne me doutais pas alors que ce master m'apporterait bien plus. Je ne me doutais pas non plus des répercussions sur ma vie qu'aurait la lutte contre les discriminations. Le croisement du projet et du master m'a amené à enrichir l'un et l'autre en élargissant mon champ de vision et de réflexion. Le master qui était pour moi une charge de travail supplémentaire à gérer est devenu au fil du temps et des cours un lieu de réflexion et de prise de recul sur un emploi qui me questionne profondément. Le mémoire que je considérais comme un passage obligé pour justifier de mes compétences est devenu un moyen de dire mon vécu.

Je ne sais pas quel poste j'occuperai à l'avenir (après ce projet). Je sais juste qu'il sera dans la continuité de ma démarche. Depuis toujours j'essaie de comprendre et d'agir sur ce qui m'entoure. L'expérience que je retrace dans ce mémoire et que je tente d'éclairer dépasse le champ professionnel. De ce fait, je ne peux dissocier ce mémoire, ce master, de mon cheminement personnel. Il fait partie de la suite logique de mon action contre tout ce qui m'indigne dans cette société

1 Contexte institutionnel et Contexte de la recherche

1.1 UN projet porté par le rectorat :

1.1.1 LA D.A.E.T : délégation académique aux enseignements techniques :

Je travaille à la Délégation Académique aux Enseignements Techniques (DAET) du Rectorat de Nancy- Metz. Dans l'organigramme, ce service appartient au pôle orientation, formation professionnelle et insertion.

Il existe peu de documents sur les missions de ce service et je n'ai trouvé que ces quelques lignes de présentation sur le site :

« [La Délégation Académique aux Enseignements Techniques](#)

[met en place](#) la politique académique en matière d'Enseignement Technologique et Professionnel sous statut scolaire et sous contrat d'apprentissage, - [impulse](#), accompagne les évolutions nécessaires en matière d'insertion professionnelle, - [coordonne](#) les initiatives pédagogiques en relation avec les corps d'inspection (IEN-ET et IPR-IA) et l'ensemble des partenaires (lycées technologiques et professionnels, entreprises, collectivités territoriales, consulaires et milieu économique) »

Cette brève présentation présente les axes qui animent ce service :

- Enseignement (technologique et professionnel)
- Insertion professionnelle
- Partenariat avec des structures extérieures

On comprend que ce service du rectorat tente plus que les autres de concilier monde professionnel et enseignement. Cet objectif se traduit par le terme insertion professionnelle. De ce fait, la DAET est un service en lien avec les territoires et les entreprises. Ce lien est d'autant plus fondamental qu'il fonde sa légitimité. Sur le site de la DAET, les projets mis en valeur sont souvent des partenariats établissement. Alors que l'on reproche à l'éducation nationale en général son attitude de repli sur elle-même, la DAET s'enracine dans le territoire local, est traversée par les problèmes de société et les débats politiques. Apprentissage junior, concurrence avec les C.F.A, remise en cause des lycées professionnels, adéquation emploi-

formation, décrochage scolaire, ... En effet, les lycées professionnels et techniques mettent à jour les dysfonctionnements du système scolaire et les inégalités sociales. A tel point que l'existence même des lycées professionnels est de plus en plus remise en cause comme si ces derniers étaient à eux seuls responsables des problèmes qu'ils révèlent (concentration d'élèves en difficultés, ghettoisations des établissements, ethnicisation des filières, violence, échecs scolaires...) . Cette position de « tampon » entre l'éducation nationale et le monde de l'emploi est un formidable lieu d'observation des changements de société, je dirais même un laboratoire social.

1. 1. 2 Le projet Equal Talent :

Je pense que cela explique pourquoi le projet EQUAL TALENT de lutte contre les discriminations trouve sa place en son sein. Ce projet a vu le jour lors d'une réunion avec des partenaires territoriaux de la région de Thionville. A cette occasion, le responsable de la DAET (mon n+2) a accepté de porter une de ses activités au sein du rectorat. Ce projet rassemble 4 activités :

L'activité 1 est celle qui nous concerne. Elle est donc portée par la DAET au sein du rectorat de Nancy- Metz. Je reviendrai sur l'intitulé exact du projet.

L'activité 2 est portée par L'UPA de Lorraine. Son objectif est le « soutien à la création et à la reprise d'activité par les entrepreneurs de l'immigration ». Elle vise donc les PME.

L'activité 3 est portée par FORCES. Son intitulé est « la mobilisation des représentants syndicaux et élus du CE ».

L'activité 4 est portée par l' ARACT lorraine. Son intitulé est « la diversité au service des entreprises ». Elle concerne les entreprises.

L'ensemble est construit de telle sorte que le problème de la discrimination est envisagé à partir d'entrées différentes et complémentaires : l'école, les PME, les syndicats et les entreprises.

Issu d'un partenariat, le projet Talent fait travailler ensemble des institutions qui se rencontrent peu. Je travaille donc directement avec l'ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, ancien FASILD), qui pilote le projet global. Au sein du réseau que j'anime, nous avons aussi des représentants de parents d'élèves de la PEEP, des CFA. Je travaille aussi avec la mairie d'Epinal, la

maison de l'emploi de Nancy... Cette ouverture et les échanges qu'elle provoque apportent une grande richesse au projet et à ses acteurs. La possibilité de se rencontrer et de travailler sur un champ commun est une opportunité suffisamment rare pour ne pas la citer.

1. 1. 3 Tension entre insertion professionnelle et éducation :

Le projet Talent est donc issu d'un partenariat « externe », ce qui n'est pas anodin. Compte tenu des échanges que j'ai eus avec d'autres responsables de service, je peux avancer qu'il n'aurait pas du tout été envisagé ailleurs. Une des explications est sans doute l'ouverture au monde de l'enseignement professionnel. Les difficultés auxquelles celui-ci est confronté (public défavorisé, évolution du marché de l'emploi...) en ont fait un avant-gardiste de la pédagogie et l'ont quelque peu affranchie du reste de l'institution. A la DAET, on perçoit largement que l'éducation n'est plus le pré carré de l'école, qu'elle se partage avec les partenaires (entreprises, collectivités territoriales...). Cela n'empêche pas pour autant qu'il y règne un fort sentiment d'appartenance à l'institution. Mais là plus qu'ailleurs, on sait combien les désillusions de l'école sont proportionnelles aux espoirs qu'elle suscite. Et parmi ces désillusions, on retrouve la discrimination.

La tension entre éducation et insertion professionnelle s'inscrit dans les choix de lutte contre les inégalités. Ainsi la discrimination est-elle combattue de deux façons à la DAET. Ces deux stratégies, porteuses de deux visions du problème, visent toutes deux l'insertion des jeunes. Le modèle de lutte contre les discriminations que nous défendons fait face à un autre modèle très porté politiquement : celui de l'égalité des chances. L'un et l'autre font le constat de la discrimination mais envisagent l'action différemment : là où la lutte contre les discriminations défend l'égalité de traitement, l'égalité des chances s'appuie sur la discrimination positive, là où le premier s'attaque à la cause du problème par le biais de la pédagogie, le second s'attaque aux conséquences par de la discrimination. Le modèle d'égalité des chances est très présent et c'est dans son cadre que se déroule la quasi totalité des actions écoles-entreprises (nous aurons l'occasion d'en reparler).

Cette antinomie entre lutte contre les discriminations et égalité des chances (dont ma hiérarchie a conscience) n'empêche pas la DAET d'accueillir l'une et l'autre et de les faire cohabiter. Il faut savoir que la lutte contre les discriminations est un travail à

long terme beaucoup plus discret que les actions mises en place dans le cadre de l'égalité des chances. J'aurai l'occasion de me pencher sur cette cohabitation au cours de mon mémoire.

1. 2 Le projet Equal Talent Activité 1 :

1.2.1 L'intrication des niveaux d'actions :

Le projet que je pilote au sein du rectorat de Nancy-Metz est donc une partie du projet global EQUAL TALENT. Il s'agit de l'activité 1 qui a pour intitulé : Lutte contre les discriminations à l'accès aux stages et à l'emploi. Une des premières difficultés lors de ma prise de poste a été de comprendre les différents niveaux d'actions des différents partenaires. Cela m'a parfois joué des tours : comment savoir qui a le pouvoir de décisions quand vous avez à la fois un hiérarchique institutionnel (dans l'éducation nationale) et un hiérarchique au sein du projet (le pilote du projet global qui est employé par l'ACSE) ?

Pour faciliter la compréhension de mon propos, je garderai le mot « projet » pour le projet global EQUAL TALENT. J'appellerai le sous- projet que je mène, activité 1. C'est dans le cadre de l'activité 1 que j'ai mené ma démarche de recherche pour écrire ce mémoire.

1. 2. 2 Intitulé et objectifs du projet à l'origine

Pour ce qui est de l'activité 1 portée par l'éducation nationale, le contenu du projet a été construit à partir d'un constat : les élèves issus de l'immigration rencontrent beaucoup plus de difficultés que les autres à trouver un stage en entreprise lors de leur formation en lycée professionnel (CAP, BEP, BAC PRO, BTS).

Tous les enseignements professionnels comportent un stage obligatoire, une période de formation en entreprise (PFE) ou une période de formation en milieu professionnel (PFMP). Leur durée varie en fonction du diplôme préparé. Les PFE et les PFMP sont des compléments indispensables de la formation dispensée au lycée, ils renforcent la qualité des formations et facilitent **l'insertion professionnelle**. Elles sont **évaluées** à l'examen.

La discrimination à l'accès au stage a donc un impact direct sur l'insertion professionnelle de ces jeunes. Le diagnostic mené sur l'académie montre que la

plupart trouve (souvent dans l'urgence) un stage dans les institutions publiques (mairie, DDE, hôpitaux...). Or ces stages sont dévalués sur le marché de l'emploi. Cet extrait de la 1^{ère} plaquette de l'activité 1 explique clairement que la discrimination de ces jeunes n'est pas le fait de personnes isolées mais « *d'un « système discriminatoire » extrêmement **complexe** où tous les acteurs y intervenant (chefs d'entreprises, employés, tuteurs, enseignants, formateurs, personnels d'orientation, ...) engendrent, directement ou non, **consciemment ou non**, de la discrimination. S'y s'ajoute le fait que les pratiques discriminatoires peuvent prendre des formes multiples, extrêmement diversifiées et souvent diffuses. L'interpénétration des positions des acteurs de l'alternance école/ entreprise ou des publics de l'immigration eux-mêmes, fait de cette question un enjeu complexe qui interroge les **pratiques des uns et des autres.** »*

De ce fait, lutter contre les discriminations, c'est d'abord « **faire évoluer les représentations et les pratiques éducatives** ».

Ensuite c'est se frotter à un imaginaire colonial encore bien vivace (les « descendants de », les « noirs et les maghrébins »). Il existe des **témoignages** de cette discrimination mais ils sont souvent anonymes et entourés de peurs. Peurs pour la **réputation** de son établissement, peur qu'un trop fort taux d'étrangers lui porte préjudice.

La 1^{ère} étape de ma prise de poste dans l'activité 1 a d'ailleurs été de faire le constat par moi-même, en allant écouter les personnes du terrain, car j'avoue que j'avais du mal à croire que l'école était discriminante. Quand le constat fut fait, « **faire évoluer les représentations et les pratiques éducatives** » m'est apparu une mission impossible. A la peur qui justifie la discrimination s'ajoutait la mienne. Comment leur demander de changer ? D'autant plus quand le phénomène est nié ou **inconscient** ? Cela a été un moment terrible de ma vie professionnelle. La sensation d'être prise au piège. Le projet prévoyait bien des actions. Mais comment agir quand vous êtes tétanisée et que vous sentez la crainte autour de vous ? Comme m'a dit un chef d'établissement, personne ressource a qui je demandais de se positionner (en bref je lui demandais s'il restait ou s'il quittait le projet) : « *Nous restons dans le projet, mais il ne faut rien nous demander !* » (Réunion de personnes ressources, mars 2007).

1. 2. 3 Enjeux principaux de mon travail

Quand j'ai été recrutée en février 2006, ma mission était de piloter l'activité 1 du projet Talent. A l'époque, on ne m'a fixé ni objectif, ni résultat à atteindre. Je pense que personne ne savait ce qu'était la discrimination ni comment on agissait contre elle. J'ai donc commencé par constituer un réseau d'acteurs (les personnes ressources) sur cinq bassins de la région (réseau que mon prédécesseur avait commencé à mettre en place). Ces personnes ressources acceptaient d'être formées à la lutte contre les discriminations puis de mettre en œuvre des actions dans leurs établissements. Elles pouvaient aussi être sollicitées pour animer des formations sur ce thème. J'ai passé beaucoup de temps à rencontrer chacun, à présenter le projet, sa démarche (diagnostic, formation - action ...). Au final, nous sommes vingt-cinq personnes ressources sur l'académie.

Une autre étape importante a été la mise en place de la formation - action par le sociologue qui faisait le diagnostic. Les personnes ressources et moi-même avons découvert la discrimination au cours de ce processus. Une partie de ma hiérarchie a participé à la première journée de formation, ce qui a été très utile pour assurer la suite du projet. A présent nous sommes dans ce que nous appelons la phase d'action. Les personnes ressources et moi-même mettons en place des réunions de sensibilisation avec leurs collègues, des chefs d'établissements, ... Des projets avec des élèves sont montés dans le but de mieux comprendre le phénomène.

Mon rôle de pilote dans ce projet est double :

Au sein du rectorat :

- Mettre en lien les partenaires potentiels sur le sujet des discriminations.
- Assurer la communication du projet au sein du Rectorat de Nancy- Metz et auprès des partenaires extérieurs.
- Mettre en place la formation des personnes ressources.
- Créer des outils en vue de la phase de diffusion (2008).
- Mettre en place des modules de formation pour les enseignants et les chefs d'établissement (formation initiale et continue).
- Gérer la partie administrative du projet européen.

Après des personnes ressources

- Animer le réseau par le biais d'outils de communication.

- Soutenir les acteurs dans leurs actions et récolter leurs témoignages en vue de la création d'outils.
- Mettre en place une stratégie de communication autour du projet et des actions menées.
- Accompagner le réseau dans la formation – action, dans les difficultés inhérentes à la prise de conscience du processus de discrimination.

Plus largement, et à long terme, l'objectif de ce projet est de faire de la lutte contre les discriminations une compétence « comme les autres » du personnel de l'éducation nationale.

I. 2. 4 L'inversion de la problématique :

Il s'est opéré une inversion au sein même de l'activité 1. En effet, la lutte contre la discrimination à l'accès aux stages y est posée comme un outil d'insertion professionnelle des jeunes en difficulté. Les actions visent maintenant à sensibiliser les enseignants aux mécanismes de la discrimination et notamment quand il s'agit d'« insérer » des élèves. Ainsi le moyen est-il devenu l'objectif. En effet, le phénomène de discrimination dépasse largement le cadre de l'emploi et de l'insertion. Il touche toutes les strates du système scolaire et de l'entreprise.

Cette inversion est issue du cheminement des acteurs du projet (cheminement qui sera l'objet de ce mémoire). Elle est révélatrice d'un changement de point de vue. Nous pensions, à l'origine de l'activité, lutter contre les entreprises discriminantes, c'est à dire refusant de prendre en stage des personnes issues de l'immigration. Pour nous, elles étaient responsables de l'injustice puisqu'elles faisaient le choix de rejeter quelqu'un sur la base de critères illégaux.

Le projet nous a permis de comprendre que la discrimination était bien plus complexe que cela et que notre schéma simpliste ne tenait pas. Nous avons constaté que la discrimination ne commençait pas aux portes de l'école, que cette dernière la coproduisait en toute bienveillance ! « L'insertion » des jeunes devait donc commencer chez nous...

1. 3. Genèse de la problématique et mon double positionnement

Je dois reprendre les étapes chronologiques de l'activité 1 pour expliquer comment s'est imposée ma problématique de recherche.

1. 3. 1 La table rase :

J'ai commencé ce projet en ne maîtrisant pas du tout le sujet de la discrimination. Je n'avais sur ce sujet aucun a priori sinon la sensation que je devais rapidement me former.

Lorsque j'ai été recrutée, le diagnostic allait se mettre en place. La méthode utilisée par le sociologue retenu, Fabrice Dhume de l'ISCRA, était celle de la recherche action. Le sociologue en question est venu présenter ses méthodes d'investigation le jour même où j'ai débuté mon poste. J'étais ce jour-là très mal à l'aise. Essayant de paraître sûre de moi alors que j'avais la sensation de débarquer sur une autre planète. Plus tard le sociologue m'avoua la peur qu'il avait eue en constatant mon embarras. Peur que l'éducation nationale n'ait trouvé personne d'autre que la première venue pour piloter un projet de cette ampleur. Et c'était d'ailleurs un peu le cas : je n'y connaissais rien mais j'ose espérer que j'avais été recrutée pour mon dynamisme et mon envie d'agir. La table rase n'existe pas mais je pense que l'on peut aborder un sujet inconnu de différentes manières. La mienne fut l'humilité même si en employant le simple mot d'humilité, je m'en écarte déjà. Je veux dire par là que j'ai abordé ce sujet dans la posture de la curiosité et de l'apprenti. L'incompétence qui était la mienne en matière de discrimination, ma « table rase » fut véritablement un atout pour moi puisque je n'avais rien à défendre, rien à démolir avant de reconstruire et que j'avais la volonté d'apprendre.

1. 3. 2 Le double positionnement :

En effet, j'ai la chance de vivre l'activité 1 à la fois en tant que pilote et en tant que personne ressource. J'ai été amenée à me positionner dès le premier jour de la formation des personnes ressources. A quel titre y assistais-je ? Comme pilote de l'activité, comme représentante du rectorat ? Comme personne ressource à part entière, c'est à dire amenée par la suite à agir dans le champ de son métier ?

J'ai fait le choix de suivre cette formation en tant que personne ressource pour plusieurs raisons:

- j'avais encore beaucoup à apprendre sur la discrimination. Je ne me sentais pas capable d'aider les personnes ressources sans maîtriser le sujet.

- J'avais compris à l'époque que j'avais la même mission que les personnes ressources : lutter contre les discriminations au sein même du Rectorat de Nancy-Metz. Ma mission était aussi difficile que la leur.
- Sur un plan plus personnel, j'avais besoin de faire partie de ce groupe. La mission confiée était ardue et j'avais besoin du soutien de personnes vivant la même chose que moi

C'est pourquoi, j'ai suivi le même parcours de formation que les acteurs que j'avais moi-même sollicité, tout en gérant la logistique du projet. Ce double regard n'a pas toujours été facile à conserver mais il m'a permis de comprendre les difficultés des acteurs parce qu'elles étaient aussi les miennes.

1.3.3 Le double regard :

Ce double regard comme je l'ai dit n'est pas sans contrainte car les peurs individuelles envahissent souvent la gestion du projet et il faut parfois exécuter des exercices de haute voltige pour sortir de certaines situations. J'ai ainsi pu :

En tant que pilote :

- comprendre ce qui permet de mener à bien un projet.
- observer les personnes ressources dans leur évolution, leurs avancées et leurs difficultés.
- recueillir les matériaux en terme de comptes- rendus, témoignages, évaluations, réactions de ces personnes ressources.
-

En tant que personne ressource :

- vivre le cheminement de la prise de conscience à la mise en acte des nouvelles normes.
- vivre l'aspect fortement émotionnel du projet et comprendre de ce fait les personnes qui vivaient la même chose.
- appréhender au sein du rectorat les freins et les moteurs de la lutte contre les discriminations.

C'est le croisement de ces deux positions qui me permet aujourd'hui d'écrire ce mémoire. En devant à la fois mener et vivre le projet, j'ai été souvent amenée à remettre en cause ce dernier. Difficile de motiver ses collègues quand vous avez

conscience que ce que vous leur demandez est pénible. Mais j'ai aussi vécu la joie d'être soutenue par ces mêmes personnes qui comprenaient mon désarroi.

J'ai surtout vécu avec elles ce cheminement sans retour qu'est la prise de conscience du phénomène de la discrimination. Comme tout le monde, j'ai commencé par nier, atténuer, banaliser le phénomène. Puis j'ai commencé à entrevoir l'ampleur de la tâche, j'ai commencé à m'indigner (avec des régressions). Et quand finalement, le mécanisme de la discrimination, du racisme est clair, quand vous constatez que vous y participez inconsciemment, vient le moment de l'action c'est à dire du positionnement personnel. Cette étape ne se fait pas sans douleur. Elle s'accompagne d'abord d'un grand malaise surtout dans une profession qui prône les valeurs républicaines. Ce projet n'est pas de ceux que l'on cantonne au seul domaine professionnel. Il est envahissant. Quand vous commencez à voir la banalité du racisme au quotidien, cela vous agresse, vous questionne. Vous voyez, comprenez soudain des choses que vous ignoriez la veille. Des personnes ressources ont abandonné l'activité 1 et je les comprends.

Tout, dans ce projet, me questionne. Mais plus que tout, j'aimerais comprendre pourquoi certaines personnes acceptent de remettre en cause leur façon de penser ici dans ce projet. Est-ce que ce changement de regard et de point de vue s'accompagne toujours d'un changement de pratiques ? Quelles sont les raisons qui vous font abandonner ou poursuivre ce processus ? Qu'a-t on à perdre ou/ et à gagner à lutter ou à ne pas lutter contre les discriminations ?

I. 4. Problématique et orientation méthodologique

1.4.1 La problématique

La problématique de ma recherche a évolué tout au long de l'année au même rythme que moi et de ma perception de mon travail. D'abord j'ai voulu travailler sur les injonctions contradictoires de mon projet : l'institution me demandant de lutter contre les discriminations et freinant le projet. Puis je me suis interrogée sur les motivations des acteurs pour entrer dans ce genre de projet. Avec l'aide de ma guidante, j'ai ensuite vu ma problématique sous l'angle du changement et de son management mais je ne voyais pas par où commencer. A l'époque, je ne voulais m'intéresser à la

discrimination qu'indirectement car je ne voulais pas rentrer dans un débat trop pointu, trop à la mode... C'est un débat houleux sur la discrimination avec d'autres étudiants, au cours de ce master, qui a été le déclic pour moi. J'ai très mal vécu la remise en cause des objectifs de mon projet et le déni d'un phénomène qui est aujourd'hui une évidence pour moi. J'ai alors compris que le changement dont je voulais parler dans mon mémoire, c'est celui que je vis avec d'autres depuis plus d'un an. Je veux puiser dans mon expérience professionnelle et personnelle une analyse du processus que vivent ceux qui acceptent de changer de point de vue, qui acceptent de lutter contre les discriminations.

Lors de nombreuses réunions de sensibilisation à la discrimination j'ai vécu la violence des débats autour de ce sujet, lors d'entretiens que j'ai menés auprès de personnes ressources, j'ai pu saisir combien la discrimination, le racisme participent à l'identité de chacun et combien la remise en cause modifie la perception que l'on a des autres mais aussi de soi-même. De nombreuses études ont été faites sur la discrimination et l'identité. Dans mon mémoire, je m'intéresserai en particulier aux personnes qui acceptent de mettre en jeu leur identité pour envisager l'autre différemment et en creux à ceux qui refusent ce cheminement. De quelle manière vivent-ils cette remise en cause d'un point de vue identitaire ? Qu'ont-ils à perdre ? à gagner dans ce changement ? A partir de cette analyse, je pourrai proposer des pistes de management du changement. Cette exploration m'aide à mieux comprendre mon projet, et mon propre cheminement.

1.4.2 L'hypothèse

Je pose comme hypothèse que les personnes qui prennent conscience de la discrimination et acceptent de changer de pratiques, le font aussi dans un processus identitaire qui leur permet de mieux se comprendre elles-mêmes. Autrement dit, je pose l'hypothèse que le changement individuel puis collectif repose sur un processus de déconstruction- construction de l'individu et du groupe d'appartenance. En comprenant leur propre manière d'envisager la différence, ces personnes se construisent une nouvelle image du monde et d'elles-mêmes. Je me référerai au concept de projection pour éclairer ce processus.

1.4.3 Méthodologie de recueil et de traitement de données

Le recueil de données a été pour moi un vrai souci. Je pensais au départ m'appuyer en grande partie sur des entretiens avec des personnes ressources et des professionnels de l'Education Nationale rencontrés dans le cadre du projet. Or il m'est apparu rapidement que l'interview n'était pas le mode approprié pour rendre du compte du processus que je voulais observer.

D'une part parce que la discrimination elle-même ne se parle pas aisément. Il existe un vrai tabou. Bien sûr j'aurais pu me contenter des personnes qui ont avancé dans ce projet avec rapidité et aisance mais il me fallait aussi la parole de tous ceux qui ont peiné et peinent encore. J'ai vite constaté que c'est lors de mes rencontres avec les personnes concernées pour un bilan, une action à monter qu'elles me parlaient de leurs avancées et de leurs difficultés. C'est lors d'entrevues rapides, au téléphone, après les réunions, dans ces moments non institutionnalisés, non prévus que j'ai appris le plus.

Ensuite je voulais parler de l' « ici et maintenant » de la route c'est-à-dire montrer ce qui s'était passé précisément lors de nos formations. Or, lors des entretiens, les personnes me faisaient le récit de leur cheminement (avec le recul que cela implique) . Je ne retrouvais pas dans leurs mots, la brutalité, la violence de nos propos, les moments forts de notre parcours.

Sur les conseils du sociologue qui a mené le diagnostic, j'avais depuis mars 2006 pris l'habitude de faire des comptes- rendus reprenant le plus précisément possible les propos des interlocuteurs. L'objectif était de faire de ces retours un outil de travail sur la discrimination pour les personnes du projet. Ce faisant j'ai des traces du chemin parcouru entre la première journée de formation et aujourd'hui. J'utiliserai donc ces comptes-rendus mais aussi ceux de réunions de sensibilisation de personnels de l'Education Nationale. En effet, je n'avais pas de trace des premières rencontres avec les personnes ressources. Ces réunions de sensibilisation me permettent de retrouver les propos qui ont été les nôtres.

J'ai aussi tenu un journal de bord des discussions en face à face ou téléphoniques. J'y ai écrit mes impressions de personne ressource et de pilote. J'utiliserai aussi les évaluations des personnes ressources, évaluations qui ont jalonné leur parcours lors de la formation- action.

J'ai trouvé dans les travaux de psychosociologie des notions qui m'ont beaucoup aidé à comprendre ce que vivais et je m'appuierai sur ces concepts. Je compte m'appuyer sur les travaux de Goffmann sur l'identité sociale, sur des notions de

psychologie (telles que l'empathie, le déni, la parallaxe...) et sur d'autres travaux abordant les mécanismes de la discrimination, des préjugés. Je m'aiderai enfin des théories sur le management.

1.4.4 Les résultats attendus

Les résultats attendus sont de plusieurs ordres.

L'objectif du projet que je mène est de faire entrer la lutte contre les discriminations dans les « compétences » du personnel de l'académie. C'est un travail à long terme qui se construit peu à peu. Mais je ne désespère pas même si les moments de découragement existent.

J'aimerais que ma démarche et ce mémoire participent à ce mouvement. Je pense que s'intéresser concrètement au cheminement des acteurs peut aider à la lutte contre la discrimination.

J'attends aussi de ce mémoire qu'il propose des pistes de management du changement (individuel et collectif) afin d'aider les pilotes de projet.

Ce projet est devenu pour moi plus qu'un emploi : la lutte contre les discriminations est devenue pour moi un enjeu de société auquel je dois participer. Elle participe au « vivre ensemble » (pour reprendre cette expression valise). Je pense que ce master, en me permettant de creuser le sujet, m'aide à apporter ma pierre à l'édifice. Au-delà, ce mémoire me permet de m'intéresser à la capacité de changement de l'Homme en général. Je suis fascinée depuis toujours par ceux qui acceptent de changer d'opinion, de point de vue, de pratique. J'ai souvent eu l'intuition qu'à cette occasion, ils devenaient « encore plus » eux mêmes. J'aimerais vérifier cette intuition.

Je ne suis pas dupe : derrière ces interrogations se cache un questionnement sur moi-même et sur cette indignation qui m'habite en permanence. Derrière la discrimination, on retrouve les inégalités sociales, le mépris pour « eux » en opposition à « nous ». Etudier ceux qui refusent ce mépris, c'est un peu chercher, en l'autre, l'étranger en moi.

2 Discrimination ethnico-raciale : regards croisés sur les « eux » et les « nous »

2. 1. Définition de l'objet : la discrimination

2. 1. 1 La discrimination

Avant d'étudier le vécu de la discrimination, il est nécessaire de définir clairement la notion. Je commencerai par en donner une définition sociologique :

La discrimination est un comportement négatif envers des individus membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés (Dovidio et Gaerner, 1986). Bien que la discrimination émane souvent de préjugés, cette relation demeure complexe et n'est pas automatique (Pettigrew, 1993). Bourhis R.Y et Leyens J.P (1994)

En effet, une personne peut avoir de vifs préjugés contre une minorité ethnique et ne pas discriminer par peur de la sanction juridique. Une autre peut au contraire n'avoir aucun préjugé envers cette même minorité et devoir discriminer lors du recrutement à cause du fonctionnement discriminant de sa propre entreprise.

La stratégie de l'activité 1 : L'entrée par la loi

L'entrée par la loi pour aborder le problème de la discrimination a été proposée par le sociologue qui a fait le diagnostic et la formation de l'activité 1. Cette entrée (qui ne remet pas en cause les autres) permet de mettre à jour l'écart qui existe entre nos valeurs (le respect de l'autre, la tolérance) et la pratique (la discrimination au sein de l'école en ce qui nous concerne). En partant de l'article de loi, la prise de conscience du phénomène et de sa propre implication commence par une question : il existe une loi qui interdit la discrimination, elle n'est pas appliquée. Pourquoi ? L'article de loi qui interdit la discrimination est le suivant :

Discrimination : On parle de discrimination lorsqu'à situation égale, des personnes subissent un traitement différent, fondé sur des critères illégitimes et qui produit une inégalité : origine, sexe, situation familiale, apparence physique, patronyme, état de

santé, handicap, caractéristiques génétiques, moeurs, orientation sexuelle, âge, opinions politiques, activités syndicales, appartenance ou non- appartenance, vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée (cf. article 225.1 du code pénal).

Il faut donc retenir trois points :

- la discrimination est un **acte** : cela écarte d'emblée le champ d'action de la lutte contre le racisme. Il ne s'agit pas ici de changer les mentalités mais de sanctionner les actes, de vérifier s'ils entrent dans le cadre de la loi ou non.
- de **sélection** : l'accès à l'emploi est le lieu privilégié de la lutte contre les discriminations. Cependant, l'école dans son fonctionnement même (évaluation, classement des élèves, sélection) pose continuellement des actes de sélection.
- selon des **critères illégaux** : ces derniers sont définis par la loi. Toute accusation de discrimination nécessite de s'y référer.

Il faut ajouter que cette loi est effective dans des situations précises qui sont l'accès à un bien, à un service, à un emploi et aux stages.

La discrimination est un délit, dont la prescription est de 3 ans, puni de 3 ans d'emprisonnement et de 45.000 euros d'amende.

Ainsi toute sélection n'est pas une discrimination : en situation de choix, les décisions sont justes lorsqu'elles se fondent sur des critères objectifs (compétences et qualifications pour le travail, ...). Il existe des discriminations légales comme l'ouverture de la fonction publique aux personnes de nationalité française.

Pour illustrer ce qu'est une discrimination, nous prendrons une situation très fréquente pour les intermédiaires de l'emploi : un chef d'entreprise qui cherche un salarié mais demande à ce qu'on lui en envoie un « bien blanc ». Cet employeur pose l'acte de sélection selon des critères illégaux donc il discrimine.

Dans ce mémoire, je ne traiterai que d'un certain type de discrimination, la discrimination ethno- raciale. Il nous faut donc nous arrêter aussi sur ce qu'est l'ethnicité. Cette notion reste floue quant à sa définition. Je reprendrai volontairement celle qu'en donne P. Poutignat et J. Streiff- Fenart (1995) :

« L'ethnicité est une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs ».

Cette définition permet d'éviter les écueils des autres définitions s'appuyant sur les critères de culture, d'origine et de descendance. Elle souligne bien l'interdépendance qui existe entre la personne supposée appartenant à une ethnie et celui qui la définit comme telle. Enfin, elle montre aussi combien l'ethnicité est toujours attribuée à l'autre. Celui qui parle de critères ethnico- raciaux se sent rarement concerné comme si lui- même n'y était pas soumis.

2. 1. 2 Les différentes formes de discrimination :

L'exemple ci-dessus est appelé discrimination directe. Il répond à la définition suivante :

Discrimination directe : traitement intentionnel et négatif à l'égard d'une personne en fonction de critères illégitimes.

Caractéristiques : la discrimination directe est rare. De même que peu de personnes affichent leur racisme, peu disent vouloir choisir en fonction de ces critères illégaux. Un employeur dira plutôt : « Ma clientèle ne veut pas de personne de couleur » ou « Je ne peux pas prendre de fille car je n'ai pas les moyens d'installer un vestiaire pour elles... ». Ce premier point du non affichage des véritables critères de choix complique la lutte contre les discriminations. Mais la complexité augmente quand la personne discriminante agit de manière non-intentionnelle.

C'est par exemple le cas du professeur qui ne propose pas un jeune d'origine immigrée en stage à un employeur parce qu'il le soupçonne d'être discriminant. Il préférera lui envoyer un autre élève répondant mieux aux critères demandés. Il agit dans l'intention de protéger le jeune mais, ce faisant, il pose l'acte de sélection sur des critères illégaux. Il contribue à alimenter, à légitimer la discrimination. On se trouve ici dans un cas de discrimination indirecte :

Discrimination indirecte : il y a discrimination indirecte lorsqu'un critère apparemment neutre produit des effets inéquitables et discriminatoires envers une personne ou un groupe déterminé. Elle peut être intentionnelle ou non intentionnelle.

La discrimination indirecte est la plus fréquente et par définition elle est invisible. Son caractère non intentionnel fait que certaines personnes discriminantes disent en toute bonne foi ne pas l'être. L'aspect « indirect » explique une des difficultés de lutter contre les discriminations : souvent ces dernières ne sont pas identifiées par l'acteur et par la victime comme telles.

Enfin ce type de discrimination fera l'objet d'une grande partie du mémoire, l'aspect systémique de la discrimination renvoie chacun à ses responsabilités.

La discrimination est dite systémique lorsqu'un processus met en jeu un système d'acteurs dans lequel personne ne manifeste directement d'intention discriminatoire, mais dont le résultat sera de produire une situation de discrimination.

La discrimination ne peut être imputée à personne en particulier mais aux systèmes. C'est par exemple le constat qui est fait de trouver une majorité des personnes issues de l'immigration dans certaines filières dévalorisées de l'éducation nationale. Seule une analyse du système et des pratiques de chacun permet alors de changer les choses. C'est aussi un enjeu de notre projet.

2. 1. 3 Discrimination et racisme :

Il faut aussi distinguer racisme et discrimination car il y a souvent confusion entre les deux.

Racisme : Du latin ratio « espèce », en passant par l'italien razza. « Le racisme consiste à définir un ensemble humain par des attributs naturels, à en déduire des caractéristiques intellectuelles et morales qui valent pour chacun des membres de cet ensemble, quelles que soient leur action et leur volonté, et à éventuellement prolonger ces représentations par des pratiques d'infériorisation et / ou d'exclusion » Dictionnaire de sociologie, le Robert/ Seuil, 1999.

La définition du racisme permet de saisir ce qui le distingue de la discrimination. Le racisme est du domaine de l'opinion et de l'idéologie..

Idéologie : du grec *eldos* « idée » et *logos* « discours, raison ». « Système de significations, de représentations et de valeurs propre à un groupe social, concernant l'organisation et les normes, les légitimant ou les contestant, et participant à la régulation des attitudes et des comportements. » Dictionnaire de sociologie, le Robert/ Seuil, 1999.

Lutter contre le racisme, c'est vouloir changer les mentalités dans l'espoir que les pratiques suivront. Lutter contre les discriminations en utilisant la loi, c'est adopter la stratégie inverse : changer les pratiques sans se préoccuper des mentalités. Il s'agit de faire appliquer la loi, l'égalité de traitement. La discrimination étant souvent non intentionnelle, changer les mentalités ne paraît pas être une entrée pertinente. Il existe des liens entre le racisme et la discrimination mais l'un n'entraîne pas l'autre. De même que pour les stéréotypes, une personne peut être discriminante sans être raciste (exemple du professeur ci-dessus). Et inversement, une personne raciste n'est pas forcément discriminante. Un restaurateur peut être raciste et recevoir des clients sans distinction pour des raisons purement économiques.

Utiliser la loi, permet de mesurer l'écart entre nos valeurs et nos pratiques. Se fixer une norme législative permet de respecter la liberté d'opinion de chacun dans la mesure où il respecte le socle commun de la loi. Cela permet d'éviter les écueils d'une pensée moralisatrice, de sortir d'un schéma manichéen où les bons seraient les défenseurs de la lutte contre les discriminations et les méchants seraient discriminants. Rester dans le champ de ce qui est permis ou interdit, légal ou illégal, permet, à mon avis de respecter la liberté de chacun.

2. 2 Parole sur les discriminés :

Afin de bien expliquer le chemin parcouru par les personnes ressources de l'activité 1, il me semble nécessaire de revenir sur leurs regards sur la discrimination ethno-raciale au commencement de l'activité. Comment envisageaient-elles la discrimination et par là- même l'autre ?

La difficulté rencontrée est, qu'une fois que le chemin est entamé, il est très difficile de se remettre dans la peau de celui ou celle que nous étions à l'origine. J'ai donc pioché dans les comptes – rendus de quelques réunions du début de l'activité¹ (qui sont rares) et surtout dans des comptes- rendus de réunions de sensibilisation réunissant en majorité des personnes « vierges » en terme de discrimination. L'objectif de cette analyse est de montrer comment les discours des uns (les discriminants) et des autres (les discriminés) se répondent. Pour simplifier, je reprendrai le vocabulaire de l'ethnicité, le « nous » étant le groupe majoritaire et le « eux » étant le groupe minoritaire. Je parlerai de « discriminants » et de « discriminés » de manière nécessairement caricaturale et mon propos se réduira à la discrimination ethnico- raciale.

2. 2. 1 La difficulté de nommer :

Lorsque l'on entame une discussion sur les difficultés de placer en stage des élèves issus de l'immigration, les mêmes propos reviennent souvent.

D'emblée, il convient de dire que l'une des premières difficultés des débats sur la discrimination ethnico-raciale est « de nommer les personnes les personnes issues de l'immigration » (Réunion pour le lancement du diagnostic, avril 2006) : étrangers, arabes, musulmans...

Cela pose souvent de vrais problèmes à ceux qui entament un débat sur ce thème avec en plus un grand sentiment de gêne quand les personnes concernées sont représentées. En effet, ils sentent bien que les mots ne sont pas justes, d'ailleurs, ils se corrigent souvent eux-mêmes : « oui, ils sont français ».

Jeune (violemment): Les algériens ; ça n'a rien a voir avec la guerre d'Algérie !

Enseignant (agressé) : C'est simplement une question...

(Le sociologue calme le jeu et rend la parole au jeune).

(...)

Enseignant : c'est un sujet où il faut être extrêmement prudent. Mais qu'est-ce qu'on peut faire ?

Enseignant : Est-ce que la prudence n'empêche pas la parole ? On a peur de blesser l'autre. (Réunion professeurs- élèves sur le diagnostic du mars 2007)

Mais cette première difficulté est aussi la découverte que ce qui paraît évident, ne l'est pas pour tous et que les évidences doivent être questionnées.

2. 2. 2 Le handicap social et la charge sociale :

Les interlocuteurs, que ce soit les personnes ressources au début de l'activité 1 ou les personnes en séance de sensibilisation, définissent la personne issue de l'immigration comme quelqu'un qui subit en partie son sort. Le handicap peut venir du nom de famille : « *Ce sont principalement les jeunes d'origine maghrébine ou africaine, ceux qui ont un nom... « un nom compliqué » »* (Enseignant, Réunion professeurs- élèves sur le diagnostic, mars 2007). Cela peut aussi être le quartier de résidence mais le handicap le plus évoqué est celui de la culture, comme par exemple pour les filles maghrébines qui sont vues en victimes : « *Problème aussi de cette culture nord-africaine où tout est dû au garçon alors qu'en France, il faut se battre. Ecart entre les filles et les garçons, filles d'origine maghrébine souvent « effacées » par leurs frères.* (Enseignant, réunion de lancement du diagnostic, avril 2006).

Les solutions proposées (dont certaines sont mise en oeuvre dans le cadre de la politique de discrimination positive) témoignent de la non remise en cause de cette théorie du handicap : « *Ou bien il faut imposer aux entreprises, comme le pourcentage pour les handicapés »* (Enseignant, Réunion professeurs- élèves sur le diagnostic, mars 2007). Cela peut même amener à valoriser ceux qui prennent quand même ces jeunes malgré ce handicap : « *c'est un problème de loi. Il ne faut pas oublier qu'ils font un effort quand ils nous prennent un stagiaire »* (Enseignant, ibidem). Le fait de se sentir redevable des entreprises qui prennent quand même un jeune et d'autant plus un jeune issu de l'immigration, montre combien ces derniers sont vécus comme une charge, une difficulté.

2. 2. 3 Le glissement vers les arguments de l'insertion : l'absence de mérite

L'argument du handicap social pour expliquer la différence de traitement est directement associé, ou débouche par glissement, sur celui de la responsabilité de l'autre concernant sa propre situation.

Le jeune issu de l'immigration ne fait pas assez d'effort pour mériter un traitement égalitaire. Il est responsable de la mauvaise image associée à son groupe « des personnes issues de l'immigration » :

« Il faut déterminer les causes de la discrimination et cela sera difficile puisque les personnes vont nier. Mais parmi les causes, il y a les jeunes eux-mêmes. Ils ne se donnent pas « la chance de ». Ils laissent une mauvaise image d'eux, de leur culture... et font pâtir les autres qui suivent. » (Enseignant, Réunion pour le lancement du diagnostic, avril 2006). Les arguments se contredisent : soit c'est le jeune qui donne une mauvaise image de la culture, soit c'est la culture qui est responsable de la mauvaise image du jeune : *« ils sont mal éduqués, ils ne savent pas se comporter. Moi, j'en ai plein en CAP. Il faut voir comme ils sont ! »* (Réunion de sensibilisation de chefs de travaux, mai 2007).

La différence de culture est très souvent avancée pour justifier la méfiance envers ces personnes issues de l'immigration. Mais la culture cache la notion d'origine car celle-ci explique celle-là. L'objectif de ma recherche n'est pas de prendre parti pour l'un ou l'autre mais d'essayer de saisir le regard que l'on pose sur l'Autre. Je n'entrerai pas dans le débat de la culture mais l'analyse des propos tenus sur ce sujet pose la culture comme la différence la plus problématique. Certains nuancent en distinguant :

- les « bien intégrés », ceux qui malgré leur culture différente se fondent dans la culture dominante,
- les « mal intégrés », ceux qui sont les plus visibles (troubles de la paix sociale, attitudes, tenues...),

les seconds faisant du tort aux premiers en entachant l'image de la minorité.

L'argument méritocratique légitime d'emblée un reproche quant aux exigences trop grandes des personnes issues de l'immigration : *« Les familles d'origine étrangère pensent et veulent que l'intégration se fasse par le haut (avec le plus de diplômes possible) alors que l'intégration se fait souvent par le bas. »* (Enseignant, réunion de lancement du diagnostic, avril 2006). Cet argument laisse percevoir toute la rhétorique du « on n'a rien sans rien ».

Cette accusation de « non- volonté d'intégration » citée ci-dessus s'oppose à ce reproche de vouloir s'intégrer trop vite et sans effort !

Les accusations s'appuyant sur la différence de culture et sur celui du mérite posent sur les personnes issues de l'immigration, ce que Bateson (1980) appelle la double contrainte (double bind). « La double contrainte met en scène deux personnes dont l'une exerce une injonction contradictoire et l'autre –la victime- la subit. Si la victime fait ce qui lui est demandé, elle se trouve en contradiction avec une autre injonction, qui découle de la première mais reste en général non dite et , souvent partiellement inconsciente » Moessinger P. (2000). Ici l'injonction contradictoire serait « Intègre-toi ! » avec pour non-dit « ce que tu feras pour t'intégrer révélera encore plus ta différence ». On comprend que cette double contrainte ne laisse aucune marge de manœuvre aux personnes issues de l'immigration. Cela pose surtout un critère d'éligibilité au groupe majoritaire inatteignable et subjectif: la promotion au mérite.

2. 2. 4 La personne dite « à problème » :

Le glissement d'un argument à l'autre est subtil et suit toujours le même objectif : justifier la discrimination. L'argument suivant est celui qui définit les personnes issues de l'immigration comme « porteuses de problèmes » (plus spécifiquement troublent la paix sociale). Cela se traduit, pour celui qui choisit une de ces personnes, par le sentiment de prendre un risque :

« Est-ce prendre un risque que d'embaucher une personne issue de l'immigration ?

- *En ce qui me concerne, en tant que chef d'établissement, je prends volontairement le risque de recruter des personnes d'origine étrangère et ensuite je peux faire admettre à certaines personnes réticentes au départ qu'elles donnent entière satisfaction, comme les autres ».*
- *L'expression « prendre le risque » peut heurter.*
- *Oui, mais c'est la réalité du terrain : embaucher une personne issue de l'immigration, c'est prendre le risque d'essuyer les réactions des collègues, prendre le risque d'embaucher des personnes qui ont plus de difficultés que les autres. ».* (chef d'établissement, formation des personnes ressources, mai 2006)

Le risque exprimé par ce chef d'établissement est double :

- Risque que la personne soit vraiment asociale et corrobore par son comportement ce que l'on craignait.
- Risque du rejet de cette personne issue de l'immigration par le groupe qui l'accueille.

Un autre type de risque est souvent cité quand on évoque le recrutement de personnes issues de l'immigration, c'est le risque économique auquel s'ajoute celui des conflits au sein des équipes :

« - Il y a aussi des entreprises qui veulent être dans l'air du temps et qui recrutent volontairement des femmes, des jeunes maghrébins.

- Certaines entreprises ont tenu à intégrer la diversité or il s'avère que cela pose problème : gestion du travail et de la prière pour les musulmans, période de vacances...»(Personnel du rectorat, formation des personnes ressources, mai 2006)

Le fait de considérer que ces recrutements relèvent de l'acte de courage ou de l'inconscience, comme cela est sous-entendu dans les propos ci-dessus, révèle en creux le postulat de départ : « ils posent véritablement problème ».

Résumons le glissement qui s'opère dans les discours sur les jeunes issus de l'immigration. Ces arguments ne s'articulent pas toujours dans cet ordre mais ils se répondent et s'alimentent l'un l'autre au cours des discussions :

- Le handicap social légitime la discrimination positive,
- La discrimination positive s'appuie sur un discours méritocratique,
- Le discours méritocratique renvoie les personnes issues de l'immigration à leur responsabilité quant à leur situation
- Cette responsabilisation pose une double contrainte qui enferme ces mêmes personnes dans une action impossible.

Cela voudrait donc dire que l'effort, le mérite serait les facteurs d'intégration ? Ceux-ci étant jaugés par les « déjà intégrés » ?

2. 2. 5 Le mensonge :

Le champ sémantique du mensonge, de la dissimulation revient souvent dans le discours sur les discriminés. Associé à la visibilité, il est central dans le sujet de la discrimination. On remarquera d'abord que le mensonge apparaît de façon paradoxale. Certaines personnes insistent sur le fait qu'il faut admettre l'existence de la discrimination sans pour autant remettre en cause son fondement :

« Il faut être franc avec les jeunes et cesser de leur mentir pour les protéger. D'où la nécessité de leur expliquer ce qu'est la discrimination.(...)» (Enseignant, Réunion de lancement du diagnostic, avril 2006).

Cet extrait sous-entend également que les jeunes ne perçoivent pas la discrimination et croient en ce mensonge.

Ce propos contredit cette attente des personnes ressources souvent citée concernant le projet : *« Savoir faire la part des choses entre les accusations de discrimination des jeunes et leur part de laxisme. »* (Formation des personnes ressources mai 2006).

L'argument de la victimisation des élèves, de l'auto-discrimination est récurrent : *« L'auto- discrimination, ça existe aussi. Accuser l'autre de discrimination, de racisme est souvent une excuse pour les jeunes. »* (ibidem)..

L'argument de victimisation consiste à accuser le jeune de mentir sur sa situation et même d'utiliser son « handicap » pour accuser à tort une autre personne. C'est par exemple, le jeune issu de l'immigration qui accusera son professeur de racisme ou de discrimination parce que celui-ci lui met une heure de colle pour un devoir non rendu. Ces cas existent et sont même de plus en plus fréquents. Mais, rapportées par les enseignants, ces situations sont vécues comme de la diffamation avec tout l'imaginaire que celle-ci véhicule.

De plus, cet argument de victimisation remet en cause l'existence de la discrimination et dédouane les enseignants de toute responsabilité. Cet argument participe grandement à la dévalorisation des discriminés.

2. 3 Parole de discriminés :

Sur la discrimination ou tout simplement sur le racisme, les personnes issues de l'immigration posent, elles, un regard plein de doutes et d'amertume sur l'autre et sur eux-mêmes :

Les discours tenus par les personnes issus de l'immigration contiennent de l'incompréhension par rapport au vécu de la discrimination. Par exemple ce jeune qui évoque le placement en stage : *« c'est quand même bizarre, y'a que nous qui ne*

trouvons pas...A la fin, y'a que nous qui avons un stage bizarre... » (Jeune, rencontre élèves- professeur sur le diagnostic, mars 2007). Cette incompréhension doit être comprise comme une question qui est « pourquoi ce traitement différent ? ». La quête de la réponse est assez terrible à constater tant elle semble désespérée et sans issue.

2. 3.1 Les réponses apportées :

La non conformité

La première réponse, la plus présente, est celle de la non- conformité à un certain nombre de normes :

« Ils auront une raison...qu'on n'est pas conformes. »(Jeune, rencontre élèves- professeur sur le diagnostic, mars 2007). Quand je parlais de quête désespérée, le propos de ce professeur est assez édifiant : *« Moi je suis de la 2^{ème} génération. Y'a des choses qui me choquent. On me dit « Oui, mais toi t'es un arabe bien intégré. Ca veut dire quoi ? Les autres, ils ne sont pas intégrés ? »* (ibidem).

Cet exemple montre que même en remplissant tous les critères de l'intégration, celle-ci est toujours remise en cause notamment par la distinction ici entre « les arabes » et les autres (cf. double contrainte).

Certains remettent en cause cette norme de conformité, d'autres pas et d'autres encore cautionnent et invalident cette norme dans le même discours :

Jeune 1 : *Y'a un problème de culture. C'est le Maghreb en général.*

Jeune 2: *Les noirs y sont plus victimes que les maghrébins. Comme on n'a pas la même culture, on n'a pas la même vision des choses...Ils ont peur de nous les employeurs.*

Jeune 1: *On a toujours tendance à être mal jugé dans tous les sens du terme, par rapport à l'école, par rapport à l'entreprise...(ibidem).*

Le jugement de valeur :

Cette distance entre le « eux » et le « nous » va être traduite de suite par le jeune comme une marque de dévalorisation et de manière plus terrible encore, comme un

jugement de sa valeur personnelle. Les jeunes expriment sur ce point une vraie souffrance :

« *Y'a des élèves qui sont plus aimés que d'autres. Nous aussi on existe, on est là. Nous aussi on a des capacités* » (jeune, ibidem).

Ce jugement de valeur est d'autant plus fort à l'école qu'il est doublé de l'évaluation scolaire qui vient souvent corroborer cette dévalorisation. La compétition scolaire est tellement intégrée par les élèves, qu'elle ne se limite pas aux acquis scolaires mais semble aussi évaluer la valeur personnelle du jeune. Les confusions entre les deux étant d'autant plus facile que le discours de l'école est empreint de morale et continue à parler de *bons* et de *mauvais* élèves, plutôt que d'élèves de niveaux différents. Le dialogue ci-dessous est assez éclairant sur ce point:

Le sociologue : Même ici des enseignants prennent leur bâton de pèlerin pour remettre le droit. Mais le problème c'est que ce n'est pas systématique. C'est souvent lié à l'affinité avec l'élève, quand le prof a un sentiment d'injustice. Et les autres ?

Jeune (tout bas mais assez fort pour qu'on l'entende, à côté de moi) : Ca dépend de la valeur de l'élève, la valeur qu'on lui donne.

Je lui demande en aparté: qui donne la valeur ?

Le **jeune** en aparté : C'est le prof. Depuis tout à l'heure on tourne autour du pot. Le problème, il est là, le prof, il agit s'il aime bien l'élève.

(...)

Jeune : Y'a des préférences. Le prof il dit à certains « C'est bien, tu vas réussir, faut t'accrocher ». Et les autres ?

Enseignant : Il ne faut pas généraliser mais c'est vrai.

Enseignant : Ce n'est pas un problème de justice mais d'interprétation car le prof s'investit plus encore avec les élèves en difficulté, on passe plus de temps. Et puis on peut pas dire « C'est bien » à un élève quand c'est pas le cas !

(...)

Jeune : Y'a des élèves qui sont plus aimés que d'autres. Nous aussi on existe, on est là. Nous aussi on a des capacités. (Rencontre élèves- professeurs sur le diagnostic, mars 2006).

On comprend combien l'école et la compétition qu'elle entretient entre les élèves viennent accentuer un sentiment d'injustice déjà présent chez les élèves issus de l'immigration. La confusion entre la morale et l'évaluation des compétences est très présente. D'ailleurs c'est l'élève qui rappelle les enseignants à l'ordre en leur disant «*Nous aussi on a des capacités* ». On perçoit l'importance du regard de l'école sur ces jeunes et combien ils y sont attentifs d'autant plus quand ils sont en difficultés scolaires. On peut parler d'effet Pygmalion directement en lien avec l'identité de chacun : comment le regard de l'autre définit qui je suis. Or ce regard met les jeunes dans l'incapacité de se définir eux- même.

Jugement scolaire et jugement social :

Le lien entre dévalorisation scolaire et dévalorisation sociale est très rapide chez l'élève. Le sentiment de dévalorisation sociale vécue par ces jeunes est propice à la naissance de conflits. Là où l'adulte ne va voir que de l'agressivité ou de l'esprit de contradiction, on peut décoder le refus d'être associé une fois encore à des tâches disqualifiées (ici le ménage) :

<p>Enseignant : Ce rapport de force ne nous est pas favorable oui et non. Il faut que nous enseignants on soit convaincus qu'on apporte quelque chose. Même balayer ! On a notre mot à dire</p> <p>Jeune : Balayer, je suis pas d'accord !</p> <p>Enseignant : il faut que l'atelier soit propre !</p> <p>Jeune : On n'a pas à balayer une fois, deux fois, trois fois...</p> <p>Animatrice : on ne va pas bloquer sur le ménage...(ibidem).</p>

Cette réaction violente des jeunes, à qui l'on rappelle qu'un atelier se balaye, montre combien ils sont sur la défensive et ont compris la hiérarchisation sociale.

2.3.2 La remise en cause de l'identité personnelle:

On comprendra combien le jugement de valeur a de répercussion sur l'image de soi et sur la construction de l'identité (nous définirons la notion plus tard)

L'identité s'appuie sur des signes très concrets comme le nom, le physique, la biographie... Et le jeune est très lucide. Il sait que le problème de fond, ce n'est ni sa culture, ni son savoir-être... mais lui, tel qu'il est :

Jeune : Le cv anonyme d'accord, mais après : il y a l'entretien. « On va mettre le masque » ?

Jeune : Moi je vous dis, on pourra faire tout ce que vous voulez, ça ne changera pas.

L'animatrice : Vous êtes très pessimiste. Par exemple aujourd'hui, on s'est posé la question, est-ce qu'on fait prof- élève. J'étais pessimiste et finalement, c'est exceptionnel.

Jeune : si on suit tous les critères que vous dites, ça n'ira jamais. On peut faire comme Michael Jackson, on va tous passer par la chirurgie esthétique ! (ibidem).

« Passer par la chirurgie esthétique », c'est « changer de visage ». L'élève met en mots le non-dit qui entoure la discrimination. Mais le tabou est si puissant que ces propos, fréquents chez les élèves, sont souvent taxés d'exagération ou de paranoïa.

2. 3. 3 Les réactions face à ces réponses :

Le refus du mensonge :

Le refus du mensonge des personnes discriminées se situe à plusieurs niveaux :

- c'est le refus de la norme scolaire qui réduit la valeur de l'élève à son niveau scolaire.
- refus du déni de sa différence. Elle est toute à la fois niée (au nom des valeurs républicaines de l'école) et rappelée constamment pour expliquer chacun de ses actes.
- refus des normes de l'insertion totalement subjectives telles que la motivation, le savoir être...assez subjectives pour cacher des critères illégaux quand il s'agit de ne pas prendre ces jeunes issus de l'immigration. L'élève qui dit ne pas vouloir changer son nom sur son CV refuse bien de rentrer dans le jeu du mensonge et veut assumer son identité. De même l'élève qui dit : « *si on suit tous les critères que vous dites, ça n'ira jamais. On peut faire comme Michael*

Jackson, on va tous passer par la chirurgie esthétique ! » (ibidem) demande la vérité sur ce qui ne convient pas chez elle.

La résistance :

Certains jeunes résistent clairement à la remise en cause de leur identité par des adultes bien intentionnés ayant évoqué le CV anonyme : *Il y a des solutions, il ne faut pas les utiliser. Quand on change de nom on est plus moi. Moi, même pour un travail, je ne veux pas le changer, je ne le ferai pas.* Jeune (ibidem). On peut aussi voir dans les interpellations, parfois conflictuelles, des adultes un moyen de résister en interrogeant les normes établies.

La légitimation de l'ordre établi :

Il apparaît que ces jeunes ont aussi intégré le discours de la société qui les rend responsables de leur situation. En devenant lucides sur les mécanismes de la discrimination, ils ont aussi fait des arguments de l'adversaire des arguments de revendication : *« J'ai toujours trouvé un stage mais toujours à la dernière minute. Vous savez pourquoi j'ai eu mon dernier stage ? Parce que ma tutrice a des origines. Elle sait ce que c'est ».* (jeune, ibidem). Ici par exemple, la personne discriminée est lucide sur les possibilités qui existent de contourner la discrimination (ici le rapprochement ethnique), et traduit cet évitement par leurs « origines ». A noter au passage que l'argument des origines (qui le même que celui de la culture) est toujours attribué à la minorité. Comme si, appartenir à la majorité invisible, c'était ne pas avoir d'origine. Outre l'expression du sentiment de rejet, le jeune revendique ici sa différence en employant des arguments ethniques.

Ils sont très lucides sur les mécanismes de la discrimination au point de connaître la hiérarchisation qui l'organise (*Les noirs y sont plus victimes que les maghrébins*). Cela dément l'opinion répandue que les jeunes ne voient pas la discrimination.

2. 4 Qui suis-je ? Celui que tu n'es pas :

2. 4.1 Le « eux » et le « nous » : l'alter et l'ego

Comme nous avons pu le constater, les discours des discriminants et des discriminés (je raccourcis pour faire simple) se répondent et s'opposent en même

temps. Dans le tableau ci-dessous, j'ai repris les propos des uns et des autres afin de mettre à jour leurs liens.

<i>Discours des discriminants sur les discriminés</i>	<i>Discours des discriminés sur leur vécu</i>
eux	nous
Difficulté de nommer l'autre	Incompréhension sur les causes
Handicap social de l'autre	Sensation de non -conformité
Responsable de leur situation	Sentiment d'un jugement de sa valeur personnelle
Problème de culture différente	Remise en cause de son identité
Sensation d'un mensonge de l'autre	Sensation de vivre dans le mensonge

Discriminants et discriminés se répondent en miroir et ont en commun les sentiments qu'ils éprouvent. Il est flagrant de voir combien ils s'interpellent, se jaugent, restent très vigilants l'un à l'autre tant le regard de l'autre est important. Il existe une véritable interdépendance qui est visible notamment par les émotions communes à l'un et à l'autre.

Le sentiment d'injustice :

Les jeunes ont un sentiment d'injustice : on ne les accepte pas comme ils sont. Alors que Le professeur a souvent valeur d'autorité pour l'élève et représente le regard que pose la société sur lui, ce regard est souvent négatif ou ressenti comme tel.

Les professeurs expriment la même chose : ils se dépensent plus pour les élèves en difficulté et cela n'est reconnu ni par les concernés ni par la société.

La sensation d'être agressé :

Le jeune se sent agressé par l'adulte et inversement. La difficulté d'ouvrir la parole sur ce problème est au cœur de cette agression. Les adultes sont maladroits, les jeunes sur la défensive. Il existe une vraie tension qui ne demande qu'à se transformer en colère. La violence imputée à l'autre est différente mais réelle des deux côtés.

La soif de reconnaissance :

Dans les deux groupes on retrouve une forte demande de reconnaissance mais pas sur le même champ. Les émotions se répondent mais pas les idées. L'élève demande d'être reconnu comme un élève à part entière. Le professeur demande lui que son travail soit reconnu. Cette soif des adultes est souvent accompagnée d'un sentiment d'ingratitude qui dégrade plus encore la relation déjà biaisée. Là encore l'émotion est la même mais là où le jeune évoque la reconnaissance individuelle, l'adulte évoque le champ professionnel.

On peut donc parler d'une réelle interdépendance entre le groupe des discriminants et des discriminés, les sentiments, les actes, les paroles de l'un alimentant les sentiments, les actes et les paroles de l'autre. Cette interdépendance n'implique cependant pas de compréhension mutuelle. Au contraire, quand dialogue il y a, c'est souvent un dialogue de sourd. Là où l'enseignant dit ne pas vouloir mentir sur le niveau scolaire, l'élève demande la franchise sur le regard que l'on porte sur lui. Quand le professeur parle de difficultés professionnelles, l'élève lui renvoie ses difficultés relationnelles et affectives. Au final, aucun des deux ne voit l'autre tel qu'il est.

2. 4. 2 Le regard sur l'autre ou la catégorisation sociale :

Ce qui fait le lien entre les deux discours est la question « qui sommes-nous ? ». Mais cette dernière est posée de deux points de vue différents : du point de vue majoritaire et du point de vue de la minorité. La difficulté est de passer de l'un à l'autre, de changer de point de vue. Ainsi là où le discriminé verra de la non-conformité au groupe dominant, le discriminant verra chez l'autre un handicap compte tenu de sa propre norme.

On retrouve ici la théorie de Tajfel (1972) de la catégorisation sociale dans laquelle il met en évidence la perception et la description de son environnement social par l'individu en termes de catégorie. la catégorisation sociale fournit des repères à travers lesquels l'environnement et les faits sociaux sont structurés et appréhendés.

Elle participe à la construction de l'identité sociale car celle-ci est liée à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance. (Dictionnaire de sociologie, Le Robert/Seuil, 1999).

Cet éclairage théorique se vérifie dans l'analyse des propos des deux groupes. On constate ainsi que :

- **Identifier l'autre afin de s'identifier soi-même :**

La parole portée sur l'autre se fait toujours en fonction d'une norme qui est celle de son propre groupe. Quand par exemple, un enseignant dit : « *Problème aussi de cette culture nord-africaine où tout est dû au garçon alors qu'en France, il faut se battre. Ecart entre les filles et les garçons, filles d'origine maghrébine souvent « effacées » par leurs frères.* (Enseignant, réunion pour le lancement du diagnostic avril 2006), il dit en creux qu'une caractéristique de son propre groupe est une éducation égalitaire qui donne une vraie liberté aux filles. Ainsi définir l'autre, c'est se rappeler les valeurs, les normes, les attitudes qui sont censées fonder sa propre identité.

- **Caractériser l'autre pour valoriser son groupe d'appartenance :**

Il est intéressant de relire les critiques les plus fréquentes sur les minorités : la violence, la fainéantise, le manque d'éducation, le fait de profiter des institutions, la non- volonté de s'intégrer, et parfois même le fait de ne pas aimer la France !

En creux vous trouvez donc les qualités attribuées au groupe majoritaire par ses propres membres : l'éducation, la civilité, le goût du travail, la solidarité nationale, l'intégration et l'amour de la France. On comprend donc que définir l'autre négativement permet de se mettre soi d'autant plus en valeur sans le dire.

2. 4. 3 De la catégorisation à l'identité :

On perçoit bien dans les propos des uns et des autres, qu'il y a un mouvement contraire entre le discours des discriminants et les discriminés :

- Les discriminants parlent en majorité d'un groupe de personne ayant une caractéristique commune, ici l'origine, même si pour légitimer leur propos, ils ne convoquent que des exemples portant sur des individus.

- Les discriminés parlent eux de leur vécu, c'est-à-dire de leur identité individuelle même s'ils convoquent eux aussi parfois leur groupe d'appartenance pour légitimer leur différence.

Je reprendrai la théorie de E. Goffman (1975) pour bien comprendre les conséquences de cette confrontation. Selon Goffman, chaque acteur social possède une *identité sociale*, correspondant à son « moi projeté » sur les autres (self) et une *identité individuelle*, correspondant à sa singularité biographique.

- *L'identité sociale* relève de la répartition socialement organisée des attributs liés aux statuts occupés dans les systèmes de domination et aux rôles qui leur sont liés. Elle répond aux attentes qui sont habituellement adressées à l'individu, à partir des attributs qui lui sont typiquement reconnus.
- *L'identité individuelle* n'est accessible qu'à des degrés divers, qu'à un nombre réduit de partenaires intimes.

Lorsqu'une caractéristique de son identité personnelle vient perturber les attentes qui sont adressées à l'acteur social, celle-ci peut intervenir pour le déclasser, de manière plus ou moins prononcée. On aura alors affaire à un stigmaté et l'individu sera dit stigmatisé.

Pour Goffman, le stigmaté s'assimile à un handicap, lequel transforme l'identité *virtuelle* (celle qui devrait être typiquement dévolue à l'individu) en identité sociale *réelle* (celle qui résulte du processus de déclassement engendré par la stigmatisation). (Dictionnaire de sociologie, Le Robert/Seuil, 1999).

On comprend que les propos des jeunes sur leur discrimination oscillent entre deux positions :

- refuser de faire coller leur identité individuelle à cette identité sociale qui leur est renvoyée. C'est ce que j'ai appelé le refus du mensonge que l'on pourrait aussi appeler le refus du stigmaté.
- Le désir de faire partie de cette société où ils sont nés.

Il est troublant dans ce cadre de reprendre les propos du jeune qui dit « *Le c.v anonyme d'accord, mais après : il y a l'entretien. On va mettre le masque* » ? (Réunion professeurs- élèves sur le diagnostic, mars 2007).

2. 4. 4 Mensonge, Masque et Stigmaté :

« Le masque », « la chirurgie esthétique » sont des propos violents employés par les jeunes pour interpeller les adultes sur ce qu'ils vivent. J'interprète ces termes à plusieurs niveaux.

- la demande de vérité sur ce qui existe. L'expression « bas les masques » exprime cette idée de révélation, de dévoilement. Le masque est ce qui cache la personne et son identité. Mais on sent bien ici que « le masque » dont il est question cache plus que le jeune (l'identité individuelle) qui emploie ce mot. S'il porte un masque, ce jeune cache son groupe entier car derrière le sujet c'est ce qu'il représente qui est refusé. Le jeune interroge donc d'abord les règles qui régissent notre société : permet-elle d'être soi-même ? Faut-il un masque, un nouveau visage pour être accepté ?
- Le masque est aussi ce qui enlève l'expressivité du visage (d'ailleurs bien des enfants ont peur des personnes masquées parce qu'elles semblent sans vie, et sont incompréhensibles à leurs yeux). Le masque est donc aussi symbole de la mort de l'individualité, de ce qui fait l'unicité de la personne. Réduire une personne à son groupe d'appartenance, c'est donc en quelque sorte la nier.
- Enfin le masque est aussi ce qui permet le mensonge. En n'étant pas soi-même, on se permet d'être un autre et nos actes n'auront pas répercussion sur ce que nous sommes vraiment. Le masque c'est l'anonymat. C'est d'ailleurs la proposition récurrente qui est faite en ce moment aux jeunes issus de l'immigration afin de trouver un emploi : le C.V anonyme, le testing... l'utilisation du masque comme mensonge permettant de passer quand même. En fait, en parlant de masque, le jeune ne fait que reprendre une proposition sociale.

La notion de mensonge est centrale dans notre travail. On le verra dans le cheminement des personnes ressources. Mais dès maintenant on peut dire qu'il s'agit d'un mensonge autour de la visibilité. Le stigmatisme est ici visible : la couleur de peau, les cheveux, le nom... C'est une partie de la personne. La société ne remet pas en cause la stigmatisation mais demande au jeune de faire comme s'il n'existait pas, le rendant ainsi complice du mensonge.

Tous les discriminés n'ont pas ce rejet de la stigmatisation. Nombre de personnes issues de l'immigration répètent que la discrimination n'existe pas. Cela me trouble

toujours. Goffman explique que les réactions individuelles aux stigmates sont diverses. Les personnes peuvent nier leur stigmaté, le masquer, l'utiliser ou migrer vers un environnement où l'attribut en question n'est pas retenu comme stigmaté. Ce dernier point explique en partie pourquoi les personnes issues de l'immigration se regroupent souvent (c'est flagrant dans les cours des lycées professionnels que j'ai visités).

2. 4. 5 La disqualification sociale ou la double stigmatisation :

« *Le projet pose un problème d'équité : pourquoi aider certains et pas d'autres ? Comment aider sans stigmatiser ?* » (Réunion de professeurs lancement du diagnostic, avril 2006). Cette question revient fréquemment dans la bouche des professionnels de l'éducation nationale dans les discussions et trouve tout son sens quand on la recoupe avec la sensation des jeunes d'être dévalorisés, jugés sur leur valeur.

Si l'on reprend les travaux de G. Simmel sur la pauvreté, (1908) quelqu'un qui est pauvre n'appartient à la catégorie spécifique des pauvres qu'à partir du moment où il est assisté. « Ce groupe ne reste pas unifié par l'interaction entre ses membres, mais par l'attitude collective que la société comme totalité adopte à son égard ».

Cela signifie que la réaction sociale à l'égard de la personne stigmatisée participe au stigmaté. Cette vigilance à ne pas « sur- stigmatiser » est, je crois, au cœur de la lutte contre les discriminations. La loi est le socle commun de toute la société. Elle ne prétend pas aider mais rappeler la règle.

La politique de discriminations positives telle qu'elle existe en France, dans la relation d'aide qu'elle implique envers les minorités contribue, à mon avis, à la disqualification sociale de ces dernières. « La disqualification sociale est une relation d'interdépendance entre les « exclus » et le reste de la société. Or cette interdépendance génère des angoisses. La peur d'être à son tour disqualifié. Sans rentrer dans les détails, il me semble que l'entrée par la loi :

- permet d'éviter cet écueil de la stigmatisation de la victime,
- permet aussi à ceux qui veulent lutter contre les discriminations de ne pas se distinguer de la victime

Cette entrée par la loi est fondamentale pour comprendre le chemin parcouru par les personnes ressources car elle propose de sortir de la relation d'aide, de la bonne conscience, de la morale et donc de la culpabilité (ce qui ne va cependant pas de soi). C'est parce que nous étions libérés de ces valeurs que nous avons pu faire autant de chemin. Mais cela n'a pas pour autant ôté les difficultés.

Conclusion : cette première partie permet de mettre à jour le discours commun qui existe avant d'entamer un travail sur les discriminations. Ce discours avec ce qu'il a de terrible, de figeant a été le nôtre et l'est encore parfois car on ne se quitte pas soi-même avec aisance. J'ai tenu à relater aussi la parole des discriminés car l'un ne va pas sans l'autre. Ce qui est certain, c'est que j'ai pu entendre ce que ces jeunes avaient à dire parce que j'avais cheminé. Avant ce projet, je n'aurais pas compris. A présent je vais essayer de suivre pas à pas, la route que j'ai empruntée moi-même avec d'autres et comprendre ce qui c'est joué. Comprendre pourquoi certains avancent encore et d'autres ont abandonné en chemin.

3 Le processus des personnes ressources : le temps des certitudes

Ce mémoire relate plus d'un an de travail. Cela commence pour moi en mars 2006 quand j'ai accompagné le sociologue chercheur sur les lieux du diagnostic. Mon objectif était de profiter de sa présence pour prendre contact avec certaines personnes ressources que je n'avais pas encore rencontrées. Finalement, j'ai aussi commencé mon apprentissage en matière de discrimination en les écoutant parler. Pour les personnes ressources, cela a été la même chose. Celles qui ont participé au diagnostic ont beaucoup appris « chemin faisant » en accompagnant le chercheur sur le terrain. Plus d'un an après, le chemin parcouru est impressionnant. Mais il faut revenir au commencement, à la formation du groupe des personnes ressources.

3. 1 Le groupe ou « l'entre- soi » :

3. 1.1 La genèse du groupe des personnes ressources :

J'ai « enrôlé » la moitié des personnes ressources (PR) du projet. L'autre moitié avait été choisie, pressentie par mon prédécesseur.

Ce groupe du point de vue de la représentation des métiers de l'éducation nationale est assez hétérogène. Le fait que différents statuts et fonctions soient représentés a beaucoup enrichi nos échanges.

Composition du groupe : 25 personnes (22 de l'éducation nationale et 3 extérieurs)

Composition du groupe des personnes ressources activité 1		
Genre	Statut	Filières
8 Hommes 17 femmes	4 chefs de travaux, 2 conseillers pédagogiques d'éducation,	Segpa : 2, Collège : 2, lycée professionnel : 13, Lycée général et technique 2,
Age :	6 chefs d'établissements, 2 directeurs de segpa, 5 enseignants,	autres : 6.
Moins de 30 ans : 1 Entre 30 et 40 : 8 Entre 40 et 50 : 15 Plus de 50 : 1	1 conseiller d'orientation, 2 services rectoraux, 3 extérieurs.	

Les arguments de recrutement :

J'ai pu constater en apprenant à connaître les personnes ressources que l'hétérogénéité du groupe cachait de nombreux traits communs entre les personnes.

Rappeler la définition du groupe permet de comprendre les enjeux de sa formation :

Groupe (de l'italien *gruppo* : nœud, assemblage et du germanique *Kruppa* : masse arrondie) : ensemble, large ou restreint, de personnes ayant des traits communs (opinions, goûts, activités).dictionnaire de sociologie, Le Robert/ Seuil, 1999.

Quand j'ai repris l'activité 1, je possédais peu d'éléments sur ce qu'est la lutte contre les discriminations mais je présentais le projet aux personnes que je sollicitais comme une opportunité de traiter un sujet tabou, une opportunité personnelle à saisir. Sans avoir d'autre argument que mon intuition, je leur disais qu'ils en tireraient des bénéfices personnels aussi et pas uniquement professionnels. Je leur disais cela parce que selon moi un projet est pertinent quand il concilie ces deux pans de l'identité de chacun, professionnel et personnel. J'ai eu de la chance, ce fut le cas.

Il faut revenir sur le choix de ces personnes.

- Une connaissance préalable du sujet : certaines étaient censées connaître mieux que d'autres le sujet : c'est le cas de trois personnes ressources. Deux d'entre elles avaient monté un clip sur la discrimination et l'avait même présenté au sein de leur commune. Une autre avait proposé un film écrit par les élèves sur ce thème. Le langage employé n'avait pas permis qu'il soit retenu. La troisième avait mené un projet sur ce sujet avec ses élèves.
- une prédisposition au sujet des élèves en difficulté : c'est l'argument évoqué par le chef d'établissement qui me proposait de contacter tel de ses enseignants : C'est le cas d'un directeur de Segpa que l'on m'a présenté comme particulièrement ouvert à ce genre de problème.
- Une prédisposition au projet en tout genre : cet argument est valable pour la plupart des personnes engagées dans ce projet. Toutes « cumulent les mandats » et sont reconnues au sein de leur établissement comme étant le collègue dynamique, investi dans nombre de projets scolaires et extra-scolaires.
- L'affinité : des chefs d'établissement engagés dans l'activité 1 demandaient à des enseignants ou CPE avec lesquels ils avaient des atomes crochus de les accompagner.

- Un expérience vécue : parmi les personnes ressources certaines sont issues de l'immigration. Même si elles ont été sollicitées par leur chef d'établissement pour leur engagement dans l'établissement, leur sensibilité au problème de par leur origine a été souvent évoquée par la suite. Une autre personne ressource a toujours revendiqué son appartenance à ce projet de par son vécu personnel de la discrimination des filles dans certaines filières.

Trouver des personnes qui acceptent de donner de leur temps se fait souvent de la même manière : par affinité. Pour certaines, mon prédécesseur m'avait communiqué des établissements à joindre. Pour les autres, j'ai choisi de rencontrer celles que les personnes déjà choisies me conseillaient. J'ai eu rapidement la sensation qu'il existait un profil de celui qui s'engage dans un projet.

A présent je peux analyser la stratégie de l'époque. Privilégier le réseau affinitaire, les traits communs lors de la constitution d'un groupe est le premier réflexe. C'est rassurant car cela permet de rester dans « l'entre-nous », entre ceux qui ont envie de faire autre chose. Ce n'est pas anodin car justement le sujet auquel ce groupe aura à s'attaquer est justement celui-là: pourquoi et comment les groupes excluent-ils ce qui n'est pas pareil ? Cet aspect du groupe à la fois sectaire et rassurant a eu ses avantages et ses inconvénients que nous évoquerons dans la partie V.

3. 1. 2 Les certitudes de départ : une identité bien définie

La définition du groupe par lui-même à l'origine : J'ai repris les attentes formulées par le groupe lors des premières journées de formation dans les comptes-rendus (p.2) de mai 2006. Celles-ci permettent de saisir en filigrane la manière dont les personnes ressources se perçoivent et ce qui fait qu'elles forment un groupe. Ces personnes apparaissent :

- Sensibles à l'injustice scolaire et se positionnant du côté de la justice. Concernant la discrimination, elles ont constaté ou ressenti l'injustice vécu par les élèves et veulent aborder le problème : « *Ouvrir son champ de vision sur les discriminations sachant que nous y sommes déjà sensibilisés par notre métier : discrimination et segpa, discrimination dans les filières professionnelles et techniques pour les filles.* » (Formation des personnes ressources mai 2006 « Attentes formulées par les participants »). Certaines

affirment agir déjà pour contrecarrer le problème : « *En ce qui me concerne, en tant que chef d'établissement, je prends volontairement le risque de recruter des personnes d'origines étrangère et ensuite je peux faire admettre à certaines personnes réticentes au départ qu'elles donnent entière satisfaction comme les autres.* »

- Désireuses d'ouvrir la parole sur un sujet difficile au sein de l'école. Elles se définissent comme ouvertes d'esprit et tournées vers les autres.
- Demandeuses d'actions et d'outils : elles sont mobilisées sur beaucoup de sujets et aiment à être efficaces. Cela montre une conception de l'efficacité axée sur le « faire ».
- Elles parlent souvent de leur appartenance à l'éducation nationale et de leur volonté de faire bouger les choses, d'améliorer le sort des élèves. On peut traduire cela en un engagement affiché et donc en une vision engagée du travail.

Les traits communs des personnes qui forment le groupe à l'origine de l'activité 1 sont : l'attachement à la justice en la définissant comme une valeur personnelle, l'ouverture d'esprit avec la parole qui l'accompagne, l'efficacité et l'engagement professionnel. Or nous allons voir dans la partie suivante que toutes ces données vont être remises en cause.

3. 1.3 La définition de l'objet et son positionnement par rapport à lui :

Dans les comptes-rendus de ces deux journées de formation (mai 2006), on se rend compte que l'objet, c'est-à-dire la discrimination est assez bien cernée par les personnes ressources dans :

- ses causes : différence, ignorance, intolérance, peurs, évitement, racisme, ...
- ce qu'elle provoque comme réactions chez le discriminés : exclusion, humiliation, souffrance, mal-vivre, ...
- ce qu'elle évoque pour l'observateur : injuste, inhumain, inégalitaire, négatif, attristant, réalité, ...
- ce qu'elle a de mécanique : inconscient, résistant, soft, rapport à l'efficacité,...

Cette analyse met en avant plusieurs choses :

1° Les personnes du groupe se sentent extérieures au processus de la discrimination. Elles sont concernées de par leurs convictions, leurs valeurs, mais ne

se sentent pas impliquées dans le problème. Si les mots employés révèlent l'émotionnel lié à la question, ces émotions sont déclenchées par l'observation. Pour les personnes ressources, la discrimination est un mal de notre société.

2° Cela pose donc une vision très manichéenne, donc très moralisante de la société avec d'un côté ceux qui discriminent et de l'autre ceux qui ne discriminent pas.

3° La discrimination n'est pas envisagée comme un délit, c'est-à-dire comme un acte interdit mais plutôt comme une fatalité, un état de fait inhérent à la race humaine et à son fonctionnement. La discrimination est perçue aussi comme « un dysfonctionnement, un dérapage » c'est-à-dire une erreur que l'on peut réparer afin que le système fonctionne à nouveau : « La formation doit s'appuyer sur des exemples concrets, des situations- clés et être réactive aux expériences des participants. Une entrée par les processus est à privilégier : qui fait quoi, quand, comment avec quelles responsabilités en cas de dérapages ou de dysfonctionnements (stages, recrutements des élèves, ...) ». (Construction du cahier des charges de la formation des personnes ressources, avril 2005).

3. 2 L'aveuglement à l'autre et à soi-même

3. 2. 1 L'ethnocentrisme :

Comme nous l'avons vu les personnes ressources, comme d'ailleurs la majorité des personnes que nous avons sensibilisées par la suite, n'envisagent le processus des discriminations que comme extérieur à elles. Quand elles abordent un cas, qu'elles l'aient elles-mêmes vécu ou pas, elles le situent toujours dans un « ailleurs et un autre temps ». Cela donnera des propos tels que ceux-ci « *Quand il y a du travail, il n'y a pas de discrimination.* »(formation des personnes ressources, mai 2006) ou encore : « Question : vous sentez-vous concernés par la discrimination ? Réponse : *cela n'existe pas dans notre établissement. Beaucoup de jeunes issus de l'immigration, cela ne pose pas de problème.* » (Réunion de sensibilisation des enseignants dans un lycée professionnel, janvier 2007).

Les conditions ne sont jamais rassemblées pour que la discrimination soit présente, saisissable, vécue, identifiée comme telle. L'ethnocentrisme est une explication de cet aveuglement.

Ethnocentrisme : du grec *ethnos* « peuple ».

Ce terme a été forgé par le sociologue américain W.G. Summer (1906) pour désigner : « Cette vue des choses selon laquelle notre propre groupe est le centre de toutes choses, tous les autres groupes étant mesurés et évalués par rapport à lui ».

L'ethnologue Pierre Clastres (1980) souligne que l'ethnocentrisme est « une propriété formelle de toute formation culturelle », laquelle « opère un partage de l'humanité entre d'une part elle-même, qui s'affirme comme représentation par excellence de l'humain, et les autres, qui ne participent qu'à un moindre titre à l'humanité. »

L'ethnocentrisme, de par le regard dévalorisant qu'il pose sur l'autre, ne permet de juger ce dernier qu'à partir de ces « manquements ». Il ne permet pas de voir les « manquements » propres à son propre groupe. Cela a deux conséquences directes :

- les défauts, problèmes seront toujours imputés à l'autre
- cela maintient une distance incompressible entre les « nous » et les « eux », distance qui permet à l'ethnocentrisme de subsister.

Cette distance a été dite d'emblée notamment en situant le problème « hors de soi », mais elle est revenue tout au long du projet tant il est difficile de se défaire de ce point de vue. Je me souviens de cette personne ressource, issue de l'immigration, me relatant les propos d'une autre personne ressource qui abordait avec elle le sujet du voile lors d'une journée de formation. Elle avait commencé sa phrase par : « *chez vous...* ». Les arguments culturalistes participent beaucoup à légitimer cette distance parfois de part et d'autre.

Lors de la première journée de formation des personnes ressources, le sociologue chercheur nous avait expliqué l'aveuglement de cette manière :

« cette structure de race est toujours lié à un point de vue ethnocentrique : il y a le nous et il y a « eux » (...). Le « eux » est toujours associé à un autre temps, un autre lieu, un autre que nous. D'où la notion de culture primitive par exemple. On ne peut sortir de l'ethnocentrisme, mais dès lors qu'il est posé, on peut en voir les dérives. (...) Finalement il nous faut être vigilants pour lutter contre les repères transmis. Le

nous est toujours le nous du majoritaire, en l'occurrence en France, un homme jeune, blanc... Les autres (femmes, immigrés, vieux, ...) sont des minorités. Les préférences que l'on croit individuelles sont en fait collectives. (...). Nous ne percevons pas la discrimination quand nous sommes du côté de la norme et de ce fait on minorise les autres. « Y'a ceux qu'on voit », « Pourquoi voit-on toujours les mêmes » ? (Formation des personnes ressources, mai 2006)

Il ne s'agit pas de juger ce point de vue qui nous est commun. Se départir de l'ethnocentrisme est, je pense, impossible. Ce positionnement est même souvent nécessaire. Nous l'avons vu, il nous permet de savoir qui nous sommes. Par contre, il convient d'en décoder les conséquences.

3. 2. 2 Le déni et ses stratégies :

La façon dont le sujet a été abordé par chaque personne ressource laisse une large place au déni : elle nie ce qu'est l'autre.

Déni : n. m '(angl *Denial* ; allem. *Verleugnung*). Mode de protection dans lequel le sujet refuse d'entrevoir la réalité. Ce n'est en aucun cas une négation, c'est plutôt son évitement. Le déni est désigné par S.Freud comme le mécanisme des perversions par excellence (le fétichisme). Cette notion concerne la modalité du clivage du moi pour annuler et agréer à la fois la réalité. « Dictionnaire fondamental de la psychologie », Larousse, In extenso, 2002.

Les traces de ce déni dans nos propos sont nombreuses et y revenir, c'est permettre de comprendre quelle est la fonction de ce dernier. Le déni porte toujours en effet la trace de ce qu'il nie, comme le négatif d'une photo.

L'absence de l'autre dans les comptes-rendus :

L'exemple le plus frappant est celui que j'ai moi-même vécu, mis en œuvre. En effet lorsque j'ai pris le poste au rectorat, j'ai produit des comptes-rendus identiques à ceux de mon prédécesseur (cf. annexe, comptes-rendus des personnes ressources).

Après chaque rencontre, je faisais un « copié- collé » du compte rendu précédent. Ce compte rendu rendait compte de la rencontre mais n'en rapportait pas les propos. Jusqu'à ce que le sociologue me demande de laisser des traces des propos tenus (j'y reviendrai dans la partie IV). Les mots discriminations, immigration, étrangers, tous ces termes que j'ai tant entendus par la suite n'apparaissaient pas. Je ne peux que constater avec le recul que, en toute bonne foi et en considérant bien faire mon travail, j'évitais de dire, de nommer. Nous sommes en plein déni : *Ce n'est en aucun cas une négation, c'est plutôt son évitement (...) pour annuler et agréer à la fois la réalité.* J'ai retrouvé aussi dans les comptes-rendus de mon prédécesseur ce vide. Lors du premier séminaire organisé pour le projet, un débat a eu lieu après l'apport théorique sur la discrimination. Il est relaté en ces termes : « échanges avec les participants ».

Lors des réunions, le silence furieux de certains ou des propos tels que celui-ci témoignent aussi de l'évitement : *« la réunion ne répond pas à l'invitation proposée. On recommence comme la première fois où l'on s'était vu, on n'avance pas. La seule chose qu'on peut faire, c'est de régler chaque cas au mieux. Ce n'est pas au prof de régler un problème de loi ».* (Enseignant, rencontre professeurs- élèves retour du diagnostic, mars 2007).

Cet évitement de la désignation apparaît aussi, on l'a vu, dans la difficulté à nommer les personnes discriminées. Comment les nommer sans les nommer mal ? Difficile de se rendre compte une fois encore que les certitudes s'effritent.

La double négation :

Le déni utilise une structure de phrase parfois étonnante : la double négation. C'est ce professeur qui dit *« Je ne te dis pas que ça n'existe pas ! Je te dis qu'on ne la perçoit pas »* ou cet autre : *« J'ai beaucoup de maghrébins dans ma classe mais ça va, y'a pas de problème ».* (ibidem). Tous deux disent en fait l'existence du problème tout en le niant. Autre exemple, ce parent d'élève qui, au bout de deux heures de débat, dit : *« les enfants seront de toute façon à un moment contre les parents ».* Comme je comprends que sa fille est raciste par opposition, elle me reprend : *« Non, non, vous ne me comprenez pas. Ma fille de 18 ans est anti raciste ! Parce qu'elle a*

des copains arabes, noirs... Si je tiens des propos racistes, elle se met en colère contre moi... Même si moi, je pense que c'est comme ça maintenant, mais qu'en vieillissant, elle changera... » (Réunion de sensibilisation de parents d'élèves, mars 2007).

La discrimination, le racisme trouvent des chemins détournés pour se dire tant il est difficile d'admettre (notamment en public) que ces propos sont les nôtres. La double négation est proche selon moi du lapsus : j'ai souvent eu la sensation que celui qui prononce ces phrases n'avaient pas conscience de la teneur de ces propos. En cela, c'est une forme d'expression du déni.

La projection :

Projection: n.f (ang. Projection; allem Projektion)

Psychan: Mécanisme de défense essentiellement imaginaire par lequel un sujet déplace sur un autre une pulsion, des pensées, des désirs qu'il ne peut supporter de reconnaître comme lui appartenant. » (Dictionnaire fondamental de la psychologie », Larousse, In extenso, 2002).

C'est une des formes de déni que j'ai le plus observée. Elle participe d'ailleurs à maintenir la distance instaurée entre les « nous » et les « eux ». La projection consiste à attribuer à l'autre ses propres peurs ou désirs. Prenons le propos suivant : « *Dans certaines familles d'origine étrangère, les jeunes reprochent à leurs parents d'être venus en France. Ils pensent que cela aurait été mieux pour leur génération s'ils étaient restés au pays* » (enseignant, Réunion d'enseignant lancement du diagnostic avril 2006). L'envie de dire à l'autre qu'il aurait dû rester chez lui est projetée, attribuée à la jeune génération de la minorité.

Les exemples sont trop nombreux pour ne pas être significatifs. Un autre exemple montre bien cette projection. De nombreuses fois, les personnes ressources et d'autres ont employé cet argument pour nier la discrimination : « Savoir faire la part des choses entre les accusations de discrimination des jeunes et leur part de laxisme. » (Attentes formulées par les personnes ressources lors de la journée de formation, mai 2006).

En effet un des leitmotifs des professionnels de l'éducation nationale est l'utilisation de la discrimination par les discriminés pour échapper à leurs devoirs. Or, en ce qui

concerne le placement en stage, l'acceptation de la discrimination permet de préserver le réseau des entreprises et de conserver une certaine routine professionnelle. Mettre à jour la discrimination demande plus de travail à l'enseignant, lui demande d'aller sur le terrain et de rendre justice. C'est en effet une surcharge de travail. Ainsi le laxisme reproché aux jeunes par les enseignants renvoie ici au laxisme de ces derniers.

La projection peut se produire aussi vers les personnes du même groupe que le mien.

Ainsi dans les propos suivants on constate que la personne ressource projette sur ses pairs ses propres peurs.

« Ce malaise est humain, ce n'est pas de la paranoïa. Parler de discrimination, cela peut heurter surtout quand, derrière, il y a la fonction professionnelle, il y a la personne. Même si on enregistre (les discussions), cela posera toujours des problèmes.(...)

- Ce n'est pas une chose de plus (le combat contre les discriminations) mais beaucoup vont se sentir agressés» (Réunion des personnes ressources, juillet 2006).

On a ici un exemple de la projection de la peur du sujet (d'être agressé, choqué) sur ses pairs en les imaginant dans la même situation. C'est cette même projection que l'on retrouve lorsque des chefs d'entreprise qui discriminent des personnes sous prétexte que leur clientèle n'en voudra pas. (Journée de formation des personnes ressources, mai 2006).

3. 2. 3 L'impossible empathie et la violence du déni :

Ce déni, cet aveuglement est si résistant que la souffrance de l'autre est inenvisageable. L'empathie est, en simplifiant, la capacité de se mettre à la place de l'autre. Ce dernier étant nié, cette empathie n'existe pas. A de nombreuses reprises des propos extrêmement violents (pour celui qui sait et voit et pour ceux dont il est question) ont été tenus, propos qui témoignent de la réification de l'autre. Ainsi lors d'une réunion de sensibilisation, je demande aux parents d'élève présents pourquoi, selon eux, la discrimination n'est pas considérée comme un délit. Je leur avais fait une comparaison entre la facilité à signaler la maltraitance et la difficulté à signaler la discrimination.

Une parent d'élève : *Moi je sais pourquoi... C'est parce que y'a pas de coup, c'est pas... c'est des mots... Y'a pas mort d'homme !*

Une personne ressource « de couleur » réagit : *« une fois je me promenais avec mon fils. Je me suis fait attaquer par un chien. J'ai très peur des chiens. J'ai demandé au maître de rappeler son chien. Il m'a répondu « non, non, je lui ai appris à attaquer les noirs. Et qu'est-ce que je dis à mon fils ? Comment je lui explique ? Y'a mort d'homme ! Y'a mort d'homme ! »* (Réunion de sensibilisation, avril 2007)

On voit ici combien la souffrance de l'autre est minorée voire remise en cause. Un autre moment où la violence des propos m'a choqué, c'est lors d'une table ronde rassemblant les professeurs et les élèves qui avaient été interviewés lors du diagnostic :

Sociologue : *L'image du « bon élève » correspond à des critères raciaux. Je ne dis pas « on est raciste », je dis : il y a des connections sur les critères du bon et du mauvais élève avec les critères ethno- raciaux. C'est l'exemple du prof qui dit de la catégorie des élèves maghrébins qu'ils posent problème. Cela signifie que le critère ethno- racial est lié à la notion de problème. Ce n'est pas systématique mais c'est présent. Par exemple le prof qui dit « j'ai beaucoup de maghrébins dans ma classe mais ça va, y'a pas de problème ».*

Enseignant : Est-ce que cela apparaît comme justifié ou pas ? Si on le retrouve partout, cela signifie quelque chose. Y'a pas de fumée sans feu !

(Un enseignant issu de l'immigration, jusque là très engagé dans la discussion, a un mouvement de retrait soudain sur sa chaise en entendant ces propos. Son visage se ferme.)(Réunion professeurs- élèves, présentation du diagnostic, mars 2007).

La violence est ici dans le doute sur la légitimité des critères illégaux. Par « sa fumée », cette personne demande si le racisme est réellement injustifiable.

J'ai souvent discuté avec des personnes ressources issues de l'immigration pour leur demander comment elles pouvaient supporter ces propos. L'une d'elles m'a répondu qu'elle « se dédoublait ». Lors de la formation, elle était enseignante et donc

ces propos ne la touchaient pas. Dans la vie privée, elle avait appris à supporter cette violence verbale. Elle m'a alors raconté que s'étant vu refuser l'entrée dans une entreprise où elle devait visiter un élève, elle avait fait de même. Elle était là en tant que professeur et pas en tant qu'individu donc elle ne s'est pas sentie affectée. Elle n'a pu entrer dans cette entreprise qu'après être allée chercher un collègue « blanc ».

La violence de la discrimination ne peut être pleinement comprise si l'on ne tient pas compte de la violence du déni qui l'entoure. La souffrance engendrée est considérable. Les personnes issues de l'immigration mettent en place des stratégies pour les rendre supportables. Mais la violence reste.

3. 3 Les formes institutionnelles du déni :

Le déni n'est pas ici le mécanisme propre à quelques individus. Il est un phénomène vécu et porté par le groupe et plus largement par une société. Une des difficultés de l'activité 1 a été de prendre conscience de son fonctionnement au sein de l'Education Nationale et de comprendre combien nous y participions (mais nous y reviendrons).

Pour bien comprendre comment fonctionne ce contournement, il faut définir en quoi consiste la lutte contre les discriminations. Après un an et demi de travail sur la question, je la définirais de cette manière :

Lutter contre les discrimination, c'est agir au cœur de son métier, de son vécu personnel pour faire émerger dans « l'ici et le maintenant » l'anormalité et illégalité de la situation: la préférence d'une personne par rapport à une autre en s'appuyant sur des critères illégaux (en ce qui nous concerne le critère ethnico- racial).

Or comme nous allons le constater, agir de cette manière est très difficile.

3. 3. 1 L'activité 1 comme un « hors » sujet :

L'activité 1 conçue comme un projet est un formidable levier pour aborder des domaines que l'institution explore, que l'institution découvre. Mais sa nature même de projet a aussi pour inconvénient d'externaliser le sujet. L'intention de s'attaquer au

problème est réelle mais l'option choisie pour le faire montre comment on envisage le problème. Ici je pense que la discrimination est vue comme un problème « annexe ». Cela se voit à une autre échelle, quand des établissements choisissent d'emblée de lutter contre les discriminations en l'inscrivant dans leur projet d'établissement sans pour autant traiter le problème en leur sein : « Projet d'établissement sans mise en place d'actions mais en prévention ».(Réunion de sensibilisation, janvier 2007).

Externaliser le problème de la sorte c'est à la fois se protéger des reproches (se donner bonne conscience) et se protéger de la problématique elle-même (si cela fait trop de vagues, nous revenons aux vraies priorités, celle qui ne remettent pas en cause le système). Un des enjeux de l'activité 1 est donc de remettre le sujet au cœur de l'institution pour qu'elle se l'approprie et ne le considère plus comme un sujet de plus à aborder.

Cet « externalisation » s'est révélée très présente dès le début. Quand j'ai rencontré les différents responsables de la formation de l'académie, leur première réaction a été de me rappeler que la discrimination était directement en concurrence avec d'autres sujets tels que le handicap, l'égalité fille- garçon, la lutte contre le racisme, la lutte contre la violence... Et pour chacun de ces sujets, un chargé de mission essaye de « vendre son produit » en voulant les persuader qu'il est essentiel ! Cette compétition entre les problèmes à traiter pour obtenir des heures dans le PAF est en réalité la conséquence de leur mise au ban du système alors qu'elles pénètrent le système. On comprend comment cette situation participe au déni. Au final, la discrimination va être abordée dans les formations transverses dans le plan académique de formation: c'est-à-dire à la fois partout et nulle part.

Cette hiérarchisation des luttes se traduit par une hiérarchisation des actions :

« Je n'ai pas de problème, de difficulté à avoir cette posture professionnelle en tant que directrice d'établissement. Mais je vais devoir tenir cette posture sur une thématique qui vient se surajouter (...).

- La lutte contre les discriminations n'est pas différente de votre combat contre les difficultés scolaires

- Ce n'est pas une chose de plus mais beaucoup vont se sentir agressés. » (Réunion de personnes ressources, juillet 2006)

On constate dans ces propos que la hiérarchisation des luttes s'appuie sur une hiérarchisation de l'importance et surtout sur la légitimité accordée à chacune.

3. 3. 2 L'action comme moyen d'évitement

« Entamer un travail d'accompagnement des personnes ressources afin de mieux capitaliser les actions du projet et de pérenniser ce dernier. Pistes : inscrire ce projet dans les lettres de mission des cadres.» (Réunion de la commission de suivi, février 2006 : la commission de suivi est composée de personnels de l'éducation nationale qui soutiennent le projet).

Ce compte- rendu a été écrit peu après ma prise de poste. Il montre d'abord combien l'action se confond avec l'activité 1. Cette dernière est l'action et inversement. Dans nos esprits l'un n'existe pas sans l'autre. Le projet ne devient palpable, visible que grâce à l'action et d'ailleurs, c'est elle qui est valorisée, mise en avant.

Une des attentes premières des personnes ressources et donc de moi-même a été de vouloir passer à l'action. Nous étions tous dans le « faire et vite ». Le « faire » parce que, pour nous tous, l'action est la preuve du travail et de notre bonne volonté. L'action est la trace, la preuve. Nous reviendrons sur « la preuve » mais elle est essentielle dans la compréhension de la lutte contre les discriminations.

L'action a plusieurs fonctions :

- Pour soi : passer du statut de l'observateur à celui d'acteur et être reconnu en tant que tel par le commanditaire.
- Pour l'institution (le commanditaire) : légitimer sa place dans le projet et répondre à la commande

Les actions qui étaient proposées par les personnes ressources au début de l'activité 1 avaient souvent pour objectif d'apprendre aux élèves à vivre ensemble (pour les enseignants, ce problème ne concerne que les élèves !).

Ce type d'action montre comment on peut avoir l'illusion d'agir : en déclarant que les élèves sont discriminants, le problème est évité, contourné mais tout le monde est satisfait. Il existe une preuve du travail (l'action) et personne ne pourra nous faire de reproche. La bonne intention devient la légitimation de l'action.

Détournement de l'action : La visibilité de soi

Cela nous amène à un des aspects de l'action : la vitrine et le faire valoir. Lors d'une réunion sur des aspects financiers du projet, le discours que l'on m'a tenu a été très clair : « La journée 1 doit se faire dans l'esprit de la plaquette prélude air France : proposer une culture commune solide et rapide sur les discriminations. La 1^{ère} journée doit être mise en place rapidement avec monsieur.... La journée doit contenir un temps pour investir les chefs d'établissement dans les projets à venir au sein de leur établissement. Ne pas perdre de vue que ces projets doivent être ambitieux (dépasser le cadre de l'Education Nationale) et surtout être visibles. » (Rencontre avec un partenaire financier mars 2006).

Là encore le déni est patent. La lutte contre les discriminations n'est évoquée nulle part. Il est question de savoir ce que va rapporter l'action en termes d'image positive. Nous sommes bien dans le marketing et le déni.

3. 3. 3 L'outil pour rationaliser :

Directement liée à l'action, la demande d'outil pour lutter contre les discriminations a été pressante de la part des personnes ressources. « Attente d'outils pour passer du ressenti au rationnel et pouvoir certifier que l'on a bien affaire à de la discrimination.» (Journée de formation des personnes ressources mai 2006). L'outil est pour l'acteur ce qui va lui permettre d'entrer en action. D'ailleurs un des reproches fait à la formation est de ne pas nous en avoir donné : « *on ne maîtrise pas le sujet, on n'a pas d'outils.* » (Réunion avec des personnes ressources Mars 2007).

Si l'on reprend la définition de l'outil, il est le prolongement de la main de l'homme. De ce fait, l'outil peut aussi permettre de séparer celui qui génère le mouvement des conséquences du mouvement, l'intention de l'action, l'avant et l'après. L'outil peut donc être un moyen d'éviter « l'ici et maintenant », le vécu du métier, la discrimination. Parmi les outils que j'ai moi-même réclamés, il y avait des modules de formation sur la discrimination à répéter auprès des collègues ou des procédures à mettre en œuvre pour empêcher la discrimination. Je sais à présent que ces demandes ne sont pas pertinentes.

L'outil est aussi ce qui permet de passer « du ressenti au rationnel ». Nous avons tous un ressenti de l'injustice de la discrimination. L'outil est ici demandé, non pas

comme un moyen de lutte contre le problème, mais comme un moyen de soulager notre souffrance de témoin en la rationalisant.

Enfin nous voulions utiliser l'outil, pas le penser. Nous voulions un mode d'emploi pour ce sujet étranger à nous.

3. 4. Le déni au cœur du système :

Même si nous travaillons à ce qu'il en soit autrement, l'activité 1, les actions, les outils mis en œuvre portent souvent les traces du déni ambiant. Il est important de revenir sur les mécanismes de ce dernier car plus le système est complexe moins le déni est lisible :

3. 4. 1 Les mêmes mécanismes du déni à l'œuvre :

L'absence de l'autre :

Le discriminé, la personne issue de l'immigration est souvent absente en tant que telle des actions, projet mis en œuvre. Ainsi un de nos partenaires a, pour lutter contre les discriminations, organisé une grande exposition dans un aéroport parisien sur la discrimination. Ici la discrimination est coupée de ceux qui la vivent.

Autre exemple directement tiré de l'Education Nationale : nombre d'établissements développent des partenariats avec les entreprises pour lutter contre les discriminations. L'objectif est d'améliorer ensemble l'employabilité des jeunes. Un enseignant le dit très bien ainsi : « *Mais concrètement, notre objectif, c'est le placement en stage, ce n'est pas de faire notre B.A. Nous notre solution c'est de travailler le partenariat école – entreprise* ». (Enseignant, rencontre professeurs-élèves, présentation du diagnostic, mars 2007).

En exprimant sa volonté de sortir de la moralisation, du bon sentiment, cet enseignant dit sa volonté aussi de ne pas aborder la souffrance de l'autre provoquée par la discrimination. D'ailleurs la deuxième partie de la phrase évoque une solution qui ne répond pas au problème. En creux on peut comprendre qu'il situe la lutte contre les discrimination dans le domaine de l'engagement mais aussi de la morale « une BA »... or cela n'est pas le cas. Finalement sa solution justifie son non-positionnement, l'évitement de l'autre.

La projection :

J'ai assisté à une journée de lutte contre les préjugés organisée par une association dans un lycée professionnel. Cette journée avait pour objectif d'apprendre aux élèves les notions de stéréotypes, préjugés, racismes... afin de leur faire prendre conscience de leur nocivité. Là encore ce type d'action projetée sur l'autre, ici le jeune, la violence et le non-respect des valeurs.

La double négation :

Un autre de nos partenaires a organisé des rencontres sportives entre des chefs d'entreprise et des jeunes des quartiers défavorisés dans le cadre de la lutte contre les discriminations. Ici la discrimination est niée puisque l'accent est mis sur l'effort mis en œuvre par le groupe majoritaire pour la minorité. Nous pouvons élargir cet exemple aux actions de discriminations positives. Sans remettre en cause leur résultat en termes d'emploi, je pense cependant qu'elle tait le vécu des personnes discriminées en s'appuyant notamment sur un discours fortement méritocratique (cf. II.1)

Cet enseignant qui est bien embêté de voir qu'il ne peut lutter contre les discriminations sans faire bouger les choses propose d'opter pour une autre définition, une définition qui évite le problème du choix préférentiel. En fait son raisonnement fait apparaître les raisons pour lesquelles on se tourne vers la discrimination positive : l'évitement du fondement du problème pour échapper à sa propre peur.

« Sur la recherche de stage, si on va vers le juridique, on sait qu'on va aller plus loin, etc. On n'a pas les moyens sur le terrain juridique. Il nous faudrait une autre définition de la discrimination, pas sur les critères juridiques. Quand on est demandeur, on ne peut pas imposer. Est-ce qu'on ne peut pas donner une autre définition ? » (Enseignant, ibidem).

Ces mécanismes du déni sont d'autant plus sournois qu'ils donnent l'impression à la population d'être envahie par le problème de la discrimination. Beaucoup de nos interlocuteurs nous disent en avoir assez de n'entendre parler que de cela et notamment dans les médias. Le problème est que afficher le problème ne signifie pas le régler. L'effet est même inverse :

- souvent les personnes se détournent du sujet et en ont assez de se sentir culpabilisées.

- l'image des jeunes issus de l'immigration par les médias est tellement stéréotypée qu'elle légitime souvent la discrimination.

Un formateur de l'Education Nationale nous disait : « *Quand je vois un jeune à la télé qui se plaint d'être toujours interpellé par la police pour vérifier ses papiers, j'en ai assez, j'ai du mal à le croire. Mais la façon dont ce jeune est filmé, les gens doivent se dire... comme il est, c'est normal qu'il se fasse arrêter...* » (Réunion de sensibilisation, Mai 2007).

3. 4. 2 Le déni ou le refus de la parole :

Parler pour ne pas ouvrir la parole :

Toutes ces formes de déni, tous les moyens mis en œuvre pour le maintenir que ce soit de façon individuelle ou systémique a pour conséquence de ne pas permettre la parole. J'ai été frappée par l'efficacité de la journée sur les préjugés dont j'ai parlé plus haut. C'était une journée ponctuée de jeux, de cours très interactifs. A l'époque, j'avais trouvé cela très bien, très pédagogique. J'avais d'ailleurs été étonnée du mécontentement du sociologue qui y avait assisté en même temps que moi. L'intervention avait dégénéré en fin de journée et avait fini avec un élève blessé. A présent je peux dire que cette journée avait été construite pour ne pas permettre la parole. Rien n'a été dit de la discrimination vécue. Je ne sais même pas si elle a été envisagée. La parole ininterrompue des formatrices, les jeux ont maintenu le silence sur le sujet.

Je peux aussi poser cette analyse car j'ai par la suite assisté à des débats professeurs – élèves sur le sujet et je sais à présent ce qu'est « ouvrir la parole et lui laisser de la place ».

Communiquer pour ne pas communiquer :

J'ai conçu la lettre mensuelle, l'Actu, comme un suivi, une communication interne et externe de notre projet. Or je sais qu'aucun numéro pour le moment n'a ouvert le sujet. Jusqu'à il y a peu, je n'envisageais même pas la possibilité d'y mettre le témoignage d'une personne discriminée. Le même mécanisme a opéré pour mes comptes-rendus au début.

Organiser la parole pour la maîtriser :

Je pense que l'éducation nationale a saisi les dangers du déni : conflit, violence, ... Elle a donc mis en place des moyens d'y répondre. Mais ces moyens participent eux-aussi au silence comme le montre cet échange :

«- *Les espaces de parole n'existent pas à l'école : il y a peu de lieux pour dire et le silence est pesant même sur d'autres sujets que les discriminations.*

- *Ce n'est pas vrai : il existe beaucoup de lieux institutionnels de paroles pour les élèves, des heures de vie scolaire qui sont utilisées à bon escient dans les lycées, idem pour les ECJS. Il y a des choses positives qui se passent dans l'éducation nationale.*
- *Les élèves ne se saisissent pas des lieux d'expression, il faut se demander pourquoi. En fait l'école a des structures démocratiques mais n'est pas démocratique, c'est pourquoi ces dispositifs de lieux de parole ne fonctionnent pas.* » (Réunion de la commission de suivi, juin 2006)

On comprend ici que l'institutionnalisation de la parole devient un moyen de se donner bonne conscience sans prendre trop de risque puisque les élèves ne parlent pas. La parole ne se décrète pas, elle s'accueille. Elle vient quand elle trouve une place, un lieu. Or ce lieu se situe chez l'autre, pas dans une salle de cours. Le déni est de dire que c'est l'autre qui ne saisit pas la chance d'être entendu. Un professeur traduira cette « contention de la parole » autrement : « *Dans l'inconscient collectif, l'école est un lieu où l'on se tait et quand on parle, il faut une parole approuvable* ». (ibidem)

Conclusion : La question de l'espoir :

Le déni peut parfois prendre des formes peu éloignées de l'ironie. La violence prend alors la forme de grandes valeurs : l'espoir, la fraternité, la solidarité... En effet, ce sont souvent les mêmes personnes qui minorent le problème et invitent les jeunes discriminés à faire preuve de courage et à garder l'espoir.

Le seul espoir réside dans le fait que ces personnes, qui ne se sentent pas concernées, changent or ce sont celles qui demandent aux discriminés de garder espoir !

Là encore la projection, le déni sont à l'œuvre. Dialogue de sourds...

Jeune : Personne ne peut comprendre si on n'est pas dans sa peau. Ce sont de belles paroles,...On est catalogué.

Enseignant : c'est triste de ne pas avoir d'espoir.

Jeune : On subit, on est là. L'espoir, on l'avait mais on l'a plus.

Enseignant : Y'a de l'espoir puisque vous avez toujours trouvé un stage !

Jeune : Oui mais....

Enseignant : donc y'a de l'espoir !

Le sociologue : Il faut lui laisser le temps de finir sa phrase. Elle disait « Oui mais toujours... »

Enseignant (en riant) : c'est expres que j'ai coupé sa phrase.

Jeune : J'ai toujours trouvé un stage mais toujours à la dernière minute. Vous savez pourquoi j'ai eu mon dernier stage ? Parce que ma tutrice à des origines. Elle sait ce que c'est. (Réunion professeurs- élèves, présentation du diagnostic, mars 2007)

Il ne s'agit pas de remettre en cause les valeurs qui nous habitent mais de montrer que ces mêmes valeurs couvrent parfois des attitudes qui leur souvent opposées. D'ailleurs, nos interlocuteurs perçoivent vite cet écart et expriment leurs doutes : « *Mais l'école est quand même le lieu qui protège les jeunes...* » (Enseignant, ibidem).

4 Processus des personnes ressources : la perte des repères :

Dans la partie précédente nous avons montré ce qui avait contribué à l'aveuglement des personnes ressources par rapport au phénomène de la discrimination ethno-raciale. Nous allons à présent les suivre dans leur changement de point de vue.

4. 1 La prise de conscience :

4. 1.1 Entendre dire, s'entendre dire :

Le long chemin de la prise de conscience de l'existence de la discrimination au sein de l'école et dans la société a commencé, je pense, par l'écoute mutuelle de nos propres paroles lors des formations en groupe. C'est comme si, soudain, nous prenions conscience de la signification de ce que nous disions. C'est un sentiment étrange. Je l'ai vécu encore dernièrement lors d'une réunion.

Enseignant : « *Ils sont mal éduqués, ils ne savent pas se comporter. Moi, j'en ai plein en CAP. Il faut voir comme ils sont ! C'est l'éducation, ils sont tous pareils...* »

Je lui explique que je comprends les difficultés de son métier, que je ne les nie pas, mais que je ne suis pas d'accord quand elle lie difficultés et origines des jeunes. Un de ses collègues prend la parole :

- *Je ne pense pas que ma collègue ait voulu dire cela (il se tourne vers elle) Tu n'as pas voulu dire ça ? (Sa collègue ne répond pas. Le silence se fait dans la salle)»*
(Réunion de sensibilisation, mai 2007).

La prise de conscience se fait quand pour la première fois, on s'entend dire des choses auxquelles on n'accordait pas d'importance, ou pas d'autre sens que celui de la normalité.

Lors de la première journée de formation avec les personnes ressources, je discutais avec une collègue issue de l'immigration et lui demandais entre autres son origine. Lors de la formation, le formateur nous expliqua le sens de cette question : la hiérarchisation des plus ou moins français en fonction de l'origine, la demande de justification de la nationalité, la catégorisation de l'autre. Bien sûr j'ai trouvé sur le moment qu'il exagérait, j'ai répliqué que cela n'était pas du tout mon intention. Au fil de la formation, j'ai pris conscience que ma question portait en elle cette demande de justification. En effet, je ne demande jamais d'emblée de quelle origine est une

personne blanche. Ce jour-là, je me suis excusée auprès de ma collègue, lui exprimant ainsi ma culpabilité. Elle me répondit qu'elle n'y portait plus attention, que ma question était du même acabit que les repas sans porc qu'on lui servait d'emblée sans rien lui demander.

4. 1. 2 Un outil de prise de conscience : la mise à distance de sa propre parole :

- Ecouter vraiment : Ma propre prise de conscience de la discrimination a été lente avec des régressions parce que je ne parvenais pas à croire que c'était la réalité. Mon changement de regard a commencé quand j'ai accompagné sur le terrain, en tant qu'observatrice, le sociologue en charge du diagnostic. Je ressortais circonspecte des débats et abasourdie par la violence des propos.
- Accepter de ne pas savoir : La complexité du problème et ma difficulté à accepter ce que je constatais, m'ont souvent laissée dans l'incompréhension de ce que je vivais. Le sociologue mettait du sens sur le phénomène, sens qui pour moi restait souvent nébuleux. Quand il parlait de déni, au départ, je ne comprenais pas ce dont il voulait parler. Quel déni puisque ses interlocuteurs lui disaient qu'il n'y avait pas de problèmes dans leur établissement ? J'ai souvent donné du sens à ses propos a posteriori. Il a eu la délicatesse de ne jamais juger mon incompréhension.
- La mise à distance par l'écriture :
La prise de conscience s'est accélérée avec l'écriture des comptes-rendus de ces débats. Celui qui m'a posé le plus de problèmes à l'époque concernait un groupe de parole rassemblant des enseignants en avril 2006. En sortant du débat, j'étais désemparée : comment allais-je transcrire les propos racistes ? Pouvais-je écrire qu'ils appelaient leurs élèves français issus de l'immigration « les étrangers » ? Cette mise à distance a été accompagnée d'emblée d'un sentiment de peur et de culpabilité dont je parlerai plus loin. Cet exercice m'a ouvert les yeux. Bien sûr, ma peur m'a fait édulcorer les propos, mais au fur et à mesure des comptes-rendus, j'ai compris l'enjeu pédagogique de rendre visibles nos débats et j'ai essayé de coller au plus près à ce qui était dit.

Ces comptes-rendus ont aussi participé à la prise de conscience des personnes ressources (chacune avec un rythme différent). Ainsi dans un établissement où j'ai envoyé un compte-rendu relatant les propos de chacun, la réaction a été vive. Les personnes concernées remettaient en cause ce que j'avais transcrit. Le sociologue a alors proposé un groupe de travail sur ces comptes-rendus et leur diffusion. J'ai alors pu constater que les personnes ressources vivaient le même processus que moi :

*« Depuis le début on parle de malaise et de relation humaine. En fait, on tourne autour du pot mais n'est-ce pas le propre de la discrimination ?
Ma difficulté, c'est l'auto-analyse, les comptes-rendus. La difficulté de se relire, parce que se relire, c'est une remise en cause. Est-ce que la décision que je prends est la plus juste ? Il faut assumer... mais c'est le rôle de l'éducateur. »* (réunion de personnes ressources, juillet 2006).

La prise de conscience n'est pas le fait de découvrir quelque chose de totalement inconnu mais de regarder autrement le déjà connu. Il s'agit ici d'accepter de se défaire d'un schéma de pensée qui ne permettait pas de voir la réalité.

4. 1. 3 La mesure de l'écart :

> La mesure de l'écart entre la théorie et la pratique :

La prise de conscience a été de faire le constat que nous ne voyons pas la réalité telle quelle est mais dans un point de vue qui nous est propre, ce dernier occultant des processus agissant dans le sens de la discrimination. Le sociologue a défini un jour cette prise de conscience de cette manière. Le chef d'établissement qu'il interviewait lui avait dit : *« Il y a peu de personnes issues de l'immigration dans l'établissement et a priori peu de problème de discrimination. Mais l'établissement est prêt à entendre les résultats du diagnostic, quels qu'ils soient. »* Ce à quoi le sociologue avait répondu : *« Il s'agit d'objectiver la perception des pratiques et s'il y a un décalage entre ce que l'on perçoit et la réalité, prendre le temps d'expliquer ce décalage »* (Réunion avec des personnes ressources, avril 2006). En effet le diagnostic a

montré que l'établissement que gérait cette personne connaissait la discrimination comme ailleurs.

Admettre cela, c'est perdre pied : « *Il faut faire la part entre nos préjugés et la réalité. C'est difficile de perdre nos repères pour penser autrement la discrimination.* » (Formation des personnes ressources, mai 2006).

> La mesure de l'écart entre la loi et la justice :

Nous avons vu que l'entrée par la loi permettait de mesurer l'écart entre nos valeurs et nos pratiques. La formation nous a permis de comprendre pourquoi la loi n'est pas respectée. Il nous a fallu admettre que, spontanément, pour nous, la discrimination ne constituait pas un délit, que nous légitimions les critères d'origines ; Nous disions que les personnes issues de l'immigration posaient problème et que, ce faisant, leur origine était un handicap.

Une personne ressource exprime bien ce processus de prise de conscience au travers la déconstruction de la loi (dans l'évaluation de la première journée de formation des personnes ressources, mai 2006):

« Citez des moments, des mots, des notions qui vous ont le plus marqué » lors de cette journée ? « *L'approche purement légale/ juridique de la discrimination à laquelle j'ai résisté, ce qui m'a permis, par la réflexion sur les raisons de cette résistances, de remettre en questionnement mon appréhension du phénomène* ».

La conséquence directe de cette légitimation des critères ethno-raciaux est le non-signalement des cas de discrimination au sein de l'Education Nationale. C'est état de est révélateur, non pas de l'inexistence de la discrimination, mais du déni de sa gravité.

> La mesure de l'écart entre l'intention et l'acte :

Dans le métier d'enseignant, l'intention première est, pour la majorité des enseignants, l'intérêt de l'élève. Or nous avons compris que nous nous leurrions sur la portée de nos actes. Ainsi nous discriminons souvent avec l'intention de protéger l'élève. « *Je discriminais en toute bienveillance* » disait une personne ressource lors d'une journée de formation (Mars 2007). Mon

mémoire tend à prouver qu'en voulant protéger l'autre, c'est nous-même que nous voulons protéger. L'enfer est pavé de bonnes intentions, dit le proverbe.

> La mesure de la complexité et de son implication :

Un des points essentiels du cheminement que nous avons opéré est de reconnaître notre implication dans le processus de discrimination et dans sa légitimation. Cela nous a fait passer d'un seul coup du rang des défenseurs de la justice scolaire au rang de complice d'un système extrêmement complexe que nous ignorions consciemment ou inconsciemment. (cf. Partie III les certitudes de départ : une identité bien définie). Cela s'est traduit par ces propos, relevés dans l'évaluation d'une journée de formation des personnes ressources (mai 2005) :

A présent envisagez-vous la discrimination comme avant ? *« Je pensais la problématique plus simple : il y avaient ceux qui discriminaient et ceux qui y étaient opposés ou du moins sensibilisés à la non-discrimination ».*

En quoi vos représentations ont-elles changé sur le sujet ?

« Je coproduis certainement de la discrimination »

« Je pensais qu'il suffisait d'être convaincu et de faire individuellement « l'éloge de la différence » pour reprendre le titre d'Albert Jacquard, pour être à l'abri de la tentation de la discrimination dans la vie quotidienne. »

> La mesure de l'écart entre ce que nous voudrions être et ce que nous sommes :

La prise de conscience n'implique pas la mise en pratique des nouvelles normes: *« Il y a un point positif : je suis sûre que la discrimination est un point important. Mais je ne suis pas pressée. »* (Réunion des personnes ressources, juillet 2006). Reconnaître l'injustice ne signifie pas se sentir capable de la combattre.

4. 2 La lutte contre les discriminations ou l'enjeu de la visibilité :

Une des raisons de l'existence de la discrimination est le déni qui l'entoure. Donc lutter contre les discriminations, c'est lutter contre le déni c'est-à-dire qualifier la discrimination. Notre projet nous proposait donc « tout simplement » de sortir nos collègues de l'aveuglement qui avait été le nôtre. Formuler de cette manière la tâche semble impossible, d'autant plus que l'on ne sort jamais tout à fait soi-même de ce déni. « Rendre visible » ce qui est tenu volontairement invisible par la société n'est pas sans conséquence.

4.2. 1 Se distinguer du groupe ou se rendre visible:

> Briser l'accord tacite du groupe :

Lutter contre les discriminations peut se faire en termes de prévention (par des réunions de sensibilisation) mais aussi sur le terrain lorsque l'on est personnellement témoin de propos raciste ou d'actes discriminants. Or se positionner dans ce cas là, dire son désaccord est un acte difficile comme le dit cette personne ressource :

« Une PR : Mais c'est toujours une question de personnalité. Moi je me suis retrouvé dans une réunion de femmes où l'une d'elles a commencé à dire : « c'est de plus en plus gris ici ». J'ai été estomaqué mais je n'ai rien dit. Qu'est ce que j'allais dire ? : « Ecoute, je ne veux pas entendre de tels propos » ? Je ne m'en sens pas le courage.

Une PR: on cautionne par le silence

Une PR: oui, je sais qui ne dit mot consent.

C. B : se positionner, c'est aussi rendre à l'autre ce qui lui appartient. Quand vous ne dites rien, l'autre pense que vous lui êtes acquies. En vous positionnant, vous lui dites : « ce n'est pas pour moi ; je n'en veux, pas, je vous le rends ».

Une PR : Et puis c'est un projet où on n'a pas le droit d'être moyen.

Une PR : l'objectif ce n'est pas d'être parfait. C'est déjà énorme de se rendre compte de ses erreurs. C'est une autre chose de ne pas les corriger une fois qu'on en a pris conscience. » (Réunion de personnes ressources, mars 2007).

Si l'on reprend la définition du groupe, comme un ensemble, large ou restreint, de personnes ayant des traits communs (opinions, goûts, activités), (dictionnaire de

sociologie, Le Robert/ Seuil, 1999), reconnaître et affirmer que la discrimination existe alors que tout le monde pense le contraire, c'est briser un trait commun du groupe.

Dans la vie professionnelle la situation est la même : c'est très difficile de dire ce qui est : « *Je me sens très mal d'aller parler avec une entreprise qui a discriminé* » (Enseignant, réunion professeurs- élèves sur le diagnostic, mars 2007).

La plupart du temps, la discrimination n'est pas révélée pour ne pas briser la relation : « *Quand j'ai su que cette entreprise était comme ça... discriminante, je ne me suis pas posé de questions, j'ai retiré le gamin et je ne leur en ai plus envoyé.*

- *Vous avez dit au patron pourquoi vous aviez retiré le gamin ?*
- *Non...Je ne préférerais pas.* (Chef d'établissement, réunion de sensibilisation mai 2007).

Qualifier la discrimination fait peur car cela rend visibles deux choses :

- la discrimination, le propos raciste en tant que tel
- la fragilité de l'accord tacite du groupe, du consensus de non-conflit qui a d'ailleurs aussi pour fonction d'imposer le silence et la pensée commune.

➤ **Entrer en conflit : rendre visible le désaccord.**

Le conflit est souvent confondu avec la rupture et la violence. Alors qu'il est d'abord la mise à jour d'un désaccord. De ce fait entrer en conflit est pour beaucoup perçu comme une situation à éviter à tout prix pour sauvegarder la relation. Pourtant l'évitement du conflit se fait souvent au prix d'une souffrance personnelle terrible.

Ainsi une personne ressource pourtant très impliquée, a soudain « déserté » l'activité 1 sans donner de motif. Elle n'est pas venue aux journées de formation. Je l'appelle pour savoir ce qui se passe. Elle me dit ses doutes sur la poursuite du projet en ce qui la concerne. Je lui en demande la raison :

-« *Je ne veux pas m'engager dans le projet si l'administration ne s'engage pas. Le proviseur dit ne pas être exposé au problème. Si je continue le projet, il n'y aurait pas de cohérence au sein de l'établissement et cela peut causer des préjudices (...).*
Ce qui me fatigue, c'est de devoir discuter de ça. J'ai plus envie alors que cela ne devrait pas en être ainsi. Ce n'était pas le but de la formation de former la hiérarchie.

Alors que là je sens qu'on n'a pas de dénominateur commun de valeurs. Il n'y aurait pas de portée en termes de changement de pratique (...). » (Discussion téléphonique avec une personne ressource, octobre 2006).

Elle me dira aussi que son absence était un appel vers sa hiérarchie pour faire apparaître le problème.

Le consensus, s'il est confortable pour la bonne marche du système, est souvent porteur de souffrances. Ne pas révéler la discrimination permet de contenir la parole. Mais cette contention a un coût comme l'a montré cet exemple.

4. 2. 2 De la stigmatisation de soi ou de l'autre ?

Dès le début de l'activité 1, la peur de la visibilité a été prégnante. Elle s'est d'emblée traduite par la peur de la stigmatisation. Ainsi, lors de la construction du cahier des charge du diagnostic et du choix des établissements audités, on pouvait déjà lire : *« Pour éviter leur stigmatisation (des établissements impliqués dans le diagnostic), des entretiens seront réalisés dans d'autres établissements ayant les mêmes formations. »* (octobre 2005).

La stigmatisation, a été ainsi caractérisée : *« lorsqu'une caractéristique de son identité personnelle vient perturber les attentes qui sont adressées à l'acteur social, la société peut intervenir pour le déclasser de manière plus ou moins prononcée ».* (Dictionnaire de sociologie, le Robert, / Le Seuil, 1999)

Le propre du stigmaté est sa visibilité même si la stigmatisation inhérente à la discrimination ethno-raciale peut se vouloir invisible. Ici, admettre qu'il y a de la discrimination, c'est révéler le problème au risque d'être stigmatisé.

Le peur de cette stigmatisation est complexe. C'est la peur de :

- stigmatiser les discriminés en révélant leur existence ou ajouter un stigmate de plus à ces populations qui sont déjà socialement mis au ban de la société. Cette peur relève du déni puisque ces personnes souffrent déjà de leur stigmate.
- d'être soi-même stigmatisé comme personne qui brise le tabou, l'accord tacite de silence sur la question.

On comprend de nouveau que pour dépasser cette peur, il faut dépasser le déni de la discrimination. Dans un processus de projection, on projette sur le discriminé la peur qu'on a d'être stigmatisé.

C'est ce qu'exprime ce chef d'établissement en affichant ses réticences à lutter contre les discriminations par peur des conséquences. Il dit sa peur « *de stigmatiser un quartier et un établissement qui le sont déjà et d'ouvrir la parole sur la discrimination au sein du corps professoral.* » (Réunion avec un chef d'établissement octobre 2006).

4. 2. 3 Trois exemples de résistance de l'institution à la visibilité:

Je vais illustrer cette peur de sa propre stigmatisation par trois exemples tirés du fonctionnement même de l'éducation nationale. Mon propos n'est pas de juger mais de montrer combien les peurs sont vives dès qu'il s'agit de lever un tabou.

> Les comptes-rendus :

Je ne reviendrai pas sur la prise de conscience qui a été la mienne par le biais de ces comptes-rendus qui sont en grande partie la matière de ce mémoire. Il s'agit ici de revenir sur les effets qu'ont provoqués les comptes-rendus qui relataient les propos tenus. Lors du groupe de travail construit sur le compte-rendu, nous nous sommes rendus compte que la diffusion de ces derniers était le cœur du problème. En effet cet outil rend visible ce qui a été dit. Après de nombreuses tergiversations, il a été décidé de faire précéder les comptes-rendus d'un avertissement et d'« anonymiser » les dialogues :

Avertissement :

Ce compte rendu est par définition imparfait. Malgré toute la rigueur de son auteur, les propos formulés passent par le filtre de sa subjectivité et ne pourront jamais correspondre exactement aux propos entendus par chacun des interlocuteurs. Convaincus de l'intérêt professionnel du compte-rendu mais conscients des limites de la transcription, nous proposons donc des règles posées au préalable à chaque entretien :

- *Les propos et les silences des interlocuteurs seront intégralement retranscrits.*
- *Les personnes ne seront pas nommées dans le compte-rendu.*

- *Le compte rendu sera soumis aux interlocuteurs uniquement pour validation avant diffusion.*

Ces règles seront présentées avant chaque entretien et l'aval de chaque interlocuteur sera demandé concernant la retranscription de ses propos.

On saisit bien que l'objectif est d'assurer à l'interlocuteur qu'il pourra revenir sur ce qu'il a dit, par la validation du document, et de le protéger en aval des attaques qui pourraient suivre la diffusion. Autre point, la diffusion ne se fait qu'en interne ce qui empêche toute visibilité des situations de discrimination.

> Le diagnostic :

Le rectorat avait dans le cadre du projet Talent accepté qu'un chercheur effectue un diagnostic sur l'académie de Nancy- Metz pour faire un état des lieux en terme de discrimination à l'accès aux stages. Les personnes ressources ont participé à ce document par leurs témoignages, par l'accueil du sociologue dans les établissements. Ils ont en parallèle participé à la formation. Quand le document a été proposé au secrétaire général, nous en connaissions déjà le contenu. Mais pas notre institution. Or ce diagnostic pose le constat que la discrimination existe bien au sein de l'école et que cette dernière la co-produit. Il propose des pistes d'action pour travailler à la justice scolaire.

J'ai senti au fur et à mesure de l'état des lieux l'enjeu de la diffusion de ce diagnostic et ce que signifierait pour l'activité 1 un éventuel refus de sa diffusion de la part du recteur. Les personnes ressources accepteraient très mal que l'institution enterre la preuve de la discrimination, preuve qu'elle avait elle-même sollicitée.

La validation du diagnostic a eu lieu en présence du secrétaire général. La réunion a duré trois heures. La question était : peut-on diffuser un document aussi dérangeant pour l'Education Nationale ? La vraie question est en fait : peut-on révéler l'existence de la discrimination au sein de l'école ?

Les personnes ressources elles-mêmes ne sont toujours pas d'accord sur les enjeux de la diffusion et donc de la visibilité : *« La diffusion à l'interne pose problème. Les personnes craignent la stigmatisation des LP dans un contexte qui ne leur est pas favorable. Certains craignent aussi une mauvaise interprétation et une mauvaise*

utilisation du diagnostic par les médias. (...) Une participante fait remarquer qu'en ne diffusant pas le diagnostic, l'Education Nationale reste dans la contention de la parole face à la discrimination alors que le diagnostic pose cette contention comme un frein à la lutte contre les discriminations. » (Réunion de la commission de suivi, présentation du diagnostic janvier 2007)

Le compromis a été d'ajouter (comme pour les comptes-rendus) un avertissement au diagnostic et de le mettre en site sans faire de diffusion volontaire, jusqu'à ce que l'on puisse attester que des actions avaient été mises en place pour faire face à ce constat. Il est donc accessible mais pas diffusé. Il reste dans un cercle clos d'initiés. La validation était un pas mais le plus difficile reste à faire.

> L'Actu :

Le même problème s'est posé pour l'Actu qui est une lettre électronique mensuelle à diffusion des personnes ressources et des partenaires que j'ai rencontrés au fil du projet. Au final l'Actu est diffusée à environ 150 personnes. Comme je l'ai déjà dit, je faisais de l'Actu l'écho du dynamisme du projet. Mais le problème de la visibilité s'est posé quand j'ai voulu y mettre le témoignage d'une personne ressource qui évoquait son vécu. Elle relatait les propos d'un chef d'entreprise qu'elle avait rencontré. : *« C'est pas mal pour du travail d'arabe ».*

Je n'ai pas pu diffuser ce témoignage parce qu'il rendait visible la discrimination. L'Actu parle de la discrimination mais ne la rend pas visible.

Dans ces trois cas, on perçoit bien la frontière que l'on franchit : la norme de la visibilité. Remettre en cause cette dernière, c'est prendre le risque de la stigmatisation. A chaque fois, la solution trouvée permet de ne pas remettre en cause le système en place par :

- la déresponsabilisation des personnes qui révèlent la discrimination : censure, anonymat, ...
- la non-diffusion ou la diffusion restreinte de la parole.

4. 2. 4 Les enjeux de la visibilité :

Les résistances rencontrées à rendre visible la discrimination sont dues aux conséquences de cette mise à jour. Qualifier la discrimination c'est :

- Mettre à l'épreuve ses compétences, réinterroger son métier :

En effet rendre visible, cela veut dire ensuite gérer le problème et définir les niveaux de responsabilités. Convoquer un professeur qui a tenu des propos racistes, cela n'a rien d'évident. Il faut ouvrir la parole, entendre la souffrance de l'élève et du professeur. Cela demande des compétences d'écoute et de gestion de conflit. Cela demande aussi d'être au clair soi-même avec les notions de racisme et de discrimination.

- Révéler l'écart entre l'image de soi, de l'institution et la réalité :

L'Education Nationale brandit souvent les valeurs républicaines comme les garantes de sa légitimité. Or la lutte contre les discriminations révèle le déni et donc l'écart qui existe entre les valeurs affichées et les pratiques. Rendre visible la discrimination, c'est admettre ses failles.

- Accepter d'entrer en conflit :

Rendre la discrimination visible, cela implique aussi de devoir expliquer sa démarche. Cela signifie rendre visible au groupe sa position, celle-ci étant différente de la position majoritaire. Entrer en conflit avec ses pairs est difficile voire impossible pour certains comme le montre ce témoignage :

« Une PR : De toute façon, on n'a rien à cacher... on a eu un cas de discrimination et il a été enterré par le chef d'établissement...alors qu'on fait partie de ce projet... C'est un prof, il est connue pour ça, c'est de notoriété publique...»

- Permettre le changement : Rendre la discrimination visible est un moyen de faire changer les pratiques discriminantes puisque ces dernières fonctionnent grâce au déni. Cela demande, nous l'avons vu, de dépasser ses peurs et d'accepter le conflit. Le changement est à ce prix.

4. 3 Les peurs :

La peur est venue d'emblée avec la prise de conscience du phénomène. Pourquoi ? Nous l'ignorions et nous ne parlions que d'elle. Au même moment, nous nous sentions convaincus de la nécessité d'agir, et incapables d'agir. La peur peut

provoquer trois sorte de réactions : la fuite, la tétanie ou l'affrontement. Chacun de nous a dû consciemment ou non faire ce choix face à ses peurs au cours de ce projet.

4. 3.1 Analyse des peurs énoncées :

Pour entamer une journée de formation des personnes ressources en mars 2007, j'ai fait le bilan des peurs qui m'avaient été évoquées par les personnes ressources. Mon objectif était de leur faire prendre du recul sur ces peurs qui parfois allaient jusqu'à les tétaniser. J'ai distingué quatre types de peurs :

Peur de la dévalorisation de son identité individuelle :	Peur de la dévalorisation de son identité sociale :
<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas avoir la personnalité qu'il faut. - Ne pas se sentir capable de se positionner si l'on est témoin d'un cas de discrimination. - La comparaison avec d'autres qui « agissent » ajoute un sentiment de dévalorisation. - Sentiment personnel de dévalorisation parce que je n'ose pas « agir ». S'imposer une obligation de résultat alors que l'on se sent tétanisé. - Ne pas susciter l'intérêt. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ne pas maîtriser assez le sujet et ne pas savoir répondre aux arguments lors du débat. - Etre étiqueté « monsieur, madame discrimination ». -Avoir la sensation d'être seul (e) contre tous, peur de la solitude. - Etre mis (e) au ban du groupe professionnel auquel on appartient.



Peur de la violence :	Peur de la remise en cause du système et le pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> - Ne plus savoir gérer son personnel, ne plus savoir gérer ses relations avec ses 	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir que la lutte contre les discriminations remet en cause le système

collègues - Avoir la sensation d'être en guerre. - Se retrouver confronté à un conflit ingérable. - Ne pas se sentir capable de faire face à la violence des personnes qui nient le phénomène. - La peur d'être obligé d'agir par le projet alors que l'on ne se sent pas prêt : le projet apparaît comme une menace.	éducatif. - Voir son pouvoir remis en cause par l'ouverture de la parole sur les discriminations. - Ne pas pouvoir imposer l'application de la loi.
---	---

Ce tableau montre combien rendre visible la discrimination remet en cause :

- sa perception de la société qui fait peur parce qu'elle peut être violente envers ceux qui la remettent en cause (remise en cause du système et du pouvoir).

- la perception de soi-même : on se sent complice d'un système sans savoir comment en sortir.

Révéler la discrimination, c'est ébranler les fondements de l'identité de chacun. Cela peut générer une grande peur que chacun gère du mieux qu'il peut en fonction souvent de sa propre histoire, de son vécu.

4. 3. 2 La sensation d'être en danger :

La peur est une sensation immédiate, spontanée. Elle est liée à l'instinct de conservation. Elle provoque une réponse qui est la fuite ou la riposte. Elle est consécutive à la perception d'un danger extérieur. L'expression des peurs ci-dessus permet de saisir de quel danger il s'agit : danger du rejet, de la perte de contrôle... Mais j'ai observé dans les propos des personnes ressources que le danger ne se situait pas toujours au même endroit :

- **Le danger vient du projet : il veut nous contraindre. Il affecte notre liberté. Il nous en demande trop.**

Une PR : « *Et puis c'est un projet où on n'a pas le droit d'être moyen.* »

Une PR : *L'objectif ce n'est pas d'être parfait. C'est déjà énorme de se rendre compte de ses erreurs. C'est une autre chose de ne pas les corriger une fois qu'on en a pris conscience.*

Une PR : *La commande n'était pas claire depuis le début. On nous a dit : vous êtes des personnes ressources, vous devez..., vous êtes des experts... C'était des injonctions fortes. Plus la lettre de mission, plus les procédures... On n'aurait peut-être pas du l'enregistrer comme ça mais c'est comme ça qu'on l'a perçu. »
(Réunion avec des personnes ressources, mars 2007)*

> Le danger vient de la lutte contre les discriminations : ce sujet agresse les personnes, les culpabilise.

« Le proviseur est à la fois le père fouettard, celui qui fait tout mal mais aussi celui qui doit tout régler, être le sauveur. Le chef d'entreprise se trouve d'ailleurs dans la même position et doit faire face aux mêmes difficultés. De ce fait la lutte contre les discriminations peut être perçue comme un ultimatum alors que sur le terrain on a la volonté de réagir au cas par cas, avec la difficulté de s'adapter à chaque situation. » (Réunion de personnes ressources, juillet 2006).

➤ Le danger vient des pairs : ils peuvent avoir des réactions violentes s'ils se sentent agressés.

« - Vous parlez de la gestion du conflit ?

Une PR : *« la gestion du conflit demande une expertise du terrain. Nous on travaille avec les élèves. Ca monte vite... »*

Une PR : *« avec les adultes aussi... »* (Réunion de personnes ressources, mars 2007)

> Le danger vient de la hiérarchie et de la sanction : elle peut refuser d'adhérer au projet et sanctionner.

« En tant que proviseur, je dois faire bouger sans me faire virer car si je suis virée, je ne peux plus rien faire. » (Réunion de personnes ressources, juillet 2006)

> Le danger vient des discriminants : même réaction que pour les pairs

« Comment on peut éviter avec un tel sujet les débordements. Ca peut facilement crier, aller au conflit ! J'ai été confronté à des personnes racistes. Pour la majorité

la discrimination, ça n'existe pas ! » (Réunion de personnes ressources, mars 2007)

➤ **Le danger vient des discriminés : ils peuvent prendre une action en leur faveur comme un moyen de prendre le pouvoir.**

« A la fin de la réunion, y'a un prof, il est délégué syndical, il est venu me voir et il m'a dit « Ou la la, fais attention où tu vas ! ». Ils ont peur quand on parle (...).

- Ils ont peur ? Qui ? Ceux qui écoutent ?

- Oui, ils ont peur qu'on fasse bouger les choses. Ca va trop loin après. Ils ont peur qu'on porte plainte, que les patrons ne prennent plus d'élèves, que les élèves se sentent trop forts. (...) » (Discussion téléphonique avec une personne ressource, avril 2007)

La liste des dangers énoncés par les personnes ressources permet de comprendre le malaise que ces dernières ont pu ressentir lors de l'activité 1 et la difficulté à agir dans une telle atmosphère. Ces personnes ressentent comme un danger le fait de lever le déni qui entoure la discrimination et elles réagissent à cette menace : lors d'une réunion de sensibilisation, un enseignant a réagi très vivement au danger que je représentais pour lui : *« Vous êtes bien gentils, vous les gens du rectorat. Vous réfléchissez sur un thème et vous venez nous dire ce qu'il y a à faire et puis vous repartez. Vous nous faites un speech, la morale. C'est facile de nous culpabiliser. Mais moi, le jour où j'ai un cas de discrimination, je suis tout seul ! Je ne suis pas d'accord » (mai 2007).*

4. 3. 3 Les résistances ou les moyens de se protéger :

Pour contrer leurs peurs, la sensation de mise en danger et continuer à avancer, les personnes ressources ont mis et mettent encore en place des mécanismes, des raisonnements qui ont pour but de nier le phénomène de la discrimination. Ceux-ci peuvent être désignés comme étant des résistances :

> La discrimination, c'est les autres :

A présent envisagez-vous la discrimination comme avant ?

« Fondamentalement, rien n'a vraiment changé dans mes représentations du phénomène, mais ce n'est pas le plus important. Nous (en tant que cadre de l'EN) n'avons aucune raison objective, recevable d'être discriminants, ni non plus d'occasion de l'être. En revanche, la question mériterait d'être posée (à tout le moins d'être entendue et analysée) à ceux et celles qui considèrent à tort ou à « raison » que dans leur sphère professionnelle, une forme de discrimination est nécessaire. Il s'agit des professionnels au moment du recrutement. » (Evaluation de la première journée de formation mai 2006).

> Le problème de la preuve :

La majorité des discriminations sont invisibles. L'argument de l'absence de preuve du délit est donc souvent avancé : pour légitimer l'absence d'action contre les discriminations. « *La différence entre les critères (légaux de sélection) et la discrimination, c'est ce que l'on essaye de faire. Quand un élève revient avec un refus ; il faut se poser la question : est-ce qu'il a un bon CV ? Est-ce qu'il a le profil ? Est-ce qu'il a toutes les chances de son côté ? Sinon on tombe dans la facilité : l'élève dit « ils me prennent pas, ils sont racistes ». La preuve c'est qu'on arrive toujours à les placer !* » (Enseignant, rencontre professeurs- élèves sur le diagnostic, mars 2007).

Le terme « preuve » apparaît souvent dans les propos tenus lors de nos réunions ou formations. J'ai donc fait l'analyse des arguments associés à la présence ou à l'absence de preuve :

Absence de preuves	Fortes suspicions	Preuves dites tangibles
- de la discrimination Non-dit : <i>on ne peut rien faire</i>	- sur la véracité des jeunes Non dit : <i>pas de confiance envers le jeune.</i> - sur leur volonté, la motivation, le savoir- être du jeune Non dit : <i>ce n'est pas de la</i>	- on arrive finalement à tous les placer Non dit : <i>la discrimination n'existe pas.</i> - ils sont stigmatisés, ils sont « visiblement » différents

	<p><i>discrimination, ce sont des critères de sélection légaux (compétences, maîtrise des codes sociaux,...)</i></p>	<p>Non dit : <i>ils sont reconnus comme minorité visible par la société. L'école ne vient que confirmer cela.</i></p> <p>- après une bonne expérience avec un jeune issu de l'immigration, les entreprises en reprennent (l'inverse aussi)</p> <p>Non dit : <i>l'entreprise ne discrimine pas, elle se protège et ne demande qu'à être convaincue par le jeune qu'elle se trompe.</i></p>
--	--	---

Analyse :

- On constate que le discours sur la preuve n'est pas neutre. Il sous-tend la non-existence de la discrimination et la responsabilité des personnes issues de l'immigration dans le traitement qu'ils subissent.
- Ce raisonnement sur la preuve fait dire à une grande majorité d'enseignants que pour lutter contre les discriminations, il faut améliorer le partenariat école-entreprise. C'est à dire suppléer à la relation de confiance manquante entre l'entreprise et l'élève en instaurant une relation de confiance école –entreprise. Or cette solution s'appuie sur le déni de la discrimination.
- Ce discours participe au déni ambiant en niant le vécu de l'élève.

> Pas de moyens de lutter :

Le reproche des personnes ressources de ne pas recevoir d'outils, de moyens financiers pour lutter a été lancinant tout au long de notre formation et aujourd'hui, on l'entend dans la bouche des personnes que nous sensibilisons. La formation a-t-elle répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

« *Partiellement, car je suis repartie avec quelques outils, des notions mais pas de méthodes ni de solutions.* » (Evaluation de la première journée de formation mai 2006). Même s'il est compréhensible, cet argument autorise aussi celui qui

l'emploie à justifier son attentisme, son silence. Cela légitime une fois encore l'existence des discriminations.

> La dissociation de l'identité personnelle et professionnelle :

Lors d'une réunion, une personne ressource demandait : « *Est-ce le rôle du professeur d'aborder le problème de la discrimination ?* »

Le formateur : *La question qui se pose est celle de la légitimité des professeurs pour ouvrir la parole. Est-ce une légitimité juridique ? De contenu ? Qu'est-ce qui donne la légitimité à l'enseignant d'agir ?* » (Réunion avec des personnes ressources, juin 2006).

Cet extrait de dialogue montre comment la personne ressource cherche à savoir quelle est sa légitimité à rendre la discrimination visible, s'il est « autorisé à ». Souvent la réponse trouvée repose sur la scission de l'identité personnelle et de l'identité professionnelle. Or c'est un leurre : il existe une continuité entre les valeurs de chacune. Dissocier les unes des autres, c'est se donner l'illusion que l'on peut légitimer la discrimination dans une partie de son existence et pas dans l'autre.

4. 4 Le malaise de la prise de conscience :

Nombre de personnes ressources ont ressenti ce malaise d'avoir perdu des repères anciens. L'une d'elles l'exprime très bien dans l'évaluation de la 1^{ère} journée de formation mai 2006 : La formation a-t-elle répondu à vos attentes ? Pourquoi ?

« *Oui pour le moment, bien que cette journée soit déstabilisante pour ce qui concerne certaines pseudo certitudes...* ». J'ai essayé de distinguer les différentes composantes de ce malaise.

> La honte :

Les personnes ressources m'ont souvent exprimé la honte qu'elles avaient à se sentir complices d'un système qui leur échappait ou la honte d'appartenir à un groupe discriminant (j'y reviendrai dans la partie 5). Levinas (1982) définit la honte comme « tout ce qu'on voudrait cacher et que l'on ne peut pas enfouir ». Williams (1997) précise que « L'essence de la honte tient au fait de

se sentir exposé en un sens général, au fait d'être à son désavantage, à ce que je désignerai d'une expression générale : une perte de pouvoir ». Ce dernier point est intéressant. Le lien entre la honte et la perte de pouvoir est perceptible dans les propos des personnes ressources. La honte ne vient pas tant de ce que l'on a infligé aux autres (même de façon non-intentionnelle) que du pouvoir que l'on perd en l'admettant.

> **La culpabilité :**

La culpabilité : n.f (angl. Sense of Guilt ; allem. Schuldgefühl) ; Psychan. Sentiment conscient ou inconscient de faute ou d'imperfection.

« Nous connaissons deux origines au sentiment de culpabilité : l'un est l'angoisse devant l'autorité, l'autre, postérieure, est l'angoisse devant le surmoi. La première contraint l'homme à renoncer à satisfaire ses pulsions. La seconde, étant donné l'impossibilité de cacher au surmoi la persistance des désirs défendus, pousse le sujet à se punir ». (S. Freud, Malaise dans la civilisation, 1929).

La culpabilité envers les discriminés : la culpabilité est associée à la dette, or nous nous sommes très vite sentis redevables envers les personnes discriminées (directement en lien avec le sentiment de honte). Certaines personnes ressources évoquent aussi leur culpabilité de ne pas se sentir capables d'agir en cas de discrimination.

La culpabilité envers sa hiérarchie : Lors des journées de formation, certaines personnes ressources ont dit leur malaise de révéler les cas de discrimination (qui avaient eu lieu dans leur établissement) en l'absence de leur « hiérarchique ». Elles se sentaient coupables de trahison en quelque sorte. On retrouve l'angoisse devant l'autorité à l'origine de la culpabilité (cf ; définition ci-dessus).

> **La sensation d'ignorance :**

Les personnes ressources ont souvent évoqué le fait de ne pas maîtriser assez le sujet pour pouvoir agir contre les discriminations. L'une d'elles a même dit « Plus je vais en formation, moins je suis formée ». En effet en

déconstruisant nos repères, la formation- action, nous a donné la sensation d'en savoir de moins en moins.

Or détenir le savoir signifie pour beaucoup (et notamment dans l'Education Nationale) détenir le pouvoir : « *La gestion de conflit est secondaire. Déjà il y avait un problème sur la commande. On ne maîtrise pas le sujet, on n'a pas d'outil pour...Même pour donner juste une info, on n'est pas armé* ». (Réunion avec des personnes ressources, mars 2007).

> **L'analyse perpétuelle de ses pratiques :**

En perdant nos certitudes, nous avons du apprendre à changer notre regard, notre façon de parler, nos réactions et beaucoup ont été déstabilisés au point de ne plus oser parler ou agir :

« Je me dis toujours « fais attention ». J'ai des doutes. Il y a une spontanéité avec ces jeunes issus de l'immigration que je n'ai plus. J'ai toujours peur de blesser. Quand je suis face à un de ces gamins, je ne sais plus par quel bout le prendre, j'ai peur de blesser alors que c'est l'inverse de ce que je suis. Je ne suis pas dans le jugement de valeur. Mais je ne maîtrise pas ce sentiment. Je suis larguée à mort ! J'anticipe la relation et donc je bloque la relation. Ce n'est pas une souffrance mais ça me dérange » (discussion avec une personne ressource, mars 2007).

> **Sentiment d'impuissance :**

Les personnes ressources ont souvent évoqué ce sentiment d'impuissance : Comment envisagez-vous la suite du projet ?« Difficile à envisager si on tient compte du sentiment d'impuissance qui pourrait émerger de certains constats. Difficile de percevoir notre futur rôle de personnes ressources ».

Ce sentiment explique pour certaines leurs difficultés à agir, d'autres le citent comme un état dont il faut apprendre à sortir. La demande d'outils succèdent souvent à l'expression de cette impuissance comme si la solution était ailleurs qu'en soi-même : « *J'attends des solutions concrètes pour agir efficacement lorsque les problèmes se posent* ». (Evaluation de la première journée de formation des personnes ressources, mai 2006).

➤ **La paranoïa :**

Pour certaines personnes ressources, la sensation d'être en danger est telle qu'elles voyaient le danger partout à la fois : dans l'activité 1, les procédures, l'Actu, la formation, ... (cf. 4.3.2). Je me suis souvent demandé comment ces personnes arrivaient à poursuivre la formation. Je pense qu'elles y trouvaient un lieu pour dire leurs peurs.

➤ **L'hypersensibilité au sujet :**

Perdre nos repères a eu pour conséquence de développer chez nous une sorte « d'hypersensibilité » au problème des discriminations ethnico- raciales. Au cours de l'activité 1, j'ai souvent eu la sensation de voir de la discrimination partout, de ne plus supporter la moindre blague raciste, ... d'être à vif. Il s'agissait, je pense d'une étape, un passage obligé avant de retrouver de nouveaux repères.

Conclusion : La sensation d'être pris au piège

Ce malaise nous a amené à nous sentir pris au piège dans le sens où nous ne pouvions plus revenir en arrière et nous ne pouvions pas avancer non plus. Cela s'est traduit par de nombreuses plaintes des personnes ressources. Elles disaient souvent au cours de la formation que cela n'avancait pas, que l'on tournait en rond... Pour un groupe où la souffrance paraissait vraiment trop forte, je leur ai même proposé d'arrêter l'activité :

C.B : « *Alors vous arrêtez tous ?* »

Une PR: *Non...on ne serait pas là. Mais la réponse c'est : on reste mais n'attendez rien de nous sur le terrain. On est en plein questionnement, perturbés* ». (Réunion avec des personnes ressources, mars 2007).

Une autre personne ressource exprime différemment cette sensation d'être prise au piège : « *Durant cette formation, j'ai été chamboulée, maltraitée. Moi je sais que si je fais quelque chose, je vais saupoudrer. Le déni est à l'intérieur de l'école. On peut pas aller au tribunal, on peut pas changer les choses...alors qu'est-ce qu'on fait ?* » (Formation des personnes ressources, mars 2007)

Nous allons à présent voir comment chacun est sorti ou non de ce « piège ».

5 Processus des personnes ressources : le retour à soi :

« *Maintenant que l'on sait ce qu'on sait, on ne peut plus faire comme si on ne savait pas* ». (Journée de formation des personnes ressources, mars 2007).

5. 1 L'évaluation du risque :

5.1. 1 Tenter de rationaliser les peurs :

Les personnes ressources au cours de leur formation et de la découverte du phénomène de discrimination ont connu ce moment où il fallait faire un choix : y aller ou pas, révéler la discrimination ou pas. Nous avons vu combien les peurs étaient présentes et tétanisantes.

Rationaliser la peur en l'exprimant :

Pour essayer de se remettre en mouvement après la prise de conscience, il leur a fallu souvent commencer par rationaliser les peurs, et notamment en les mettant en mots. Les peurs exprimées étaient souvent proportionnelles aux enjeux que chacun mettait derrière le fait de révéler la discrimination. Parfois elles étaient immenses : « *Le problème c'est qu'à la fin de la formation, on s'est retrouvé dans la voiture. On avait le sentiment de partir en guerre, qu'il y avait une guerre à mener.* » (Réunion de personnes ressources, mars 2007)

Rationaliser ses peurs en acceptant l'incertitude et la non- maîtrise :

Mettre la peur en mots, c'est souvent avouer son impuissance et dire son aversion pour l'incertitude. Or cette dernière nous a semblé généralisée dans l'activité 1 :

- Incertitude sur les réactions de nos collègues,
- Incertitude sur nos propres réactions face à un cas de discrimination,
- Incertitude quant aux résultats de nos actions,
- Incertitude sur notre capacité à gérer les conséquences de nos actions.

La perte de contrôle, la non- maîtrise de la situation a été souvent citée comme « le pire » qui puisse arriver : « *Sur la recherche de stage, si on va vers le juridique, on*

sait qu'on va aller plus loin, etc. On n'a pas les moyens sur le terrain juridique »
(Réunion élèves- professeurs, présentation du diagnostic, mars 2007)

Les tentations sont grandes de retomber dans le déni (cf. 3. 2. 2) pour tenter de se rassurer ou de n'adresser nos actions qu'à des personnes qui nous semblent bienveillantes (en retombant dans l'entre-nous et le réseau affinitaire) : « *Est-ce que l'on cherche des alliés pour minimiser les risques alors que l'enjeu est de prendre des risques ?* » (Réunion de personnes ressources, juillet 2006)

5. 1. 2 L'évaluation du risque judiciaire :

Au début de la formation des personnes ressources mais aussi lors des réunions de sensibilisation, la question suivante nous a été souvent posée : « *Mais quel risque juridique prend un professeur qui couvre un acte de discrimination ?* » (Mai 2006).

La personne qui pose cette question met en balance le risque de dénoncer la discrimination et celui de la taire. La peine juridique existe pour motiver à rendre justice. La sanction est assez élevée pour peser dans la balance (45000 euros d'amende et trois ans d'emprisonnement). Je constate assez fréquemment sur le terrain que cette sanction est traduite en ces termes : Y'a-t-il un risque à ne pas dénoncer la discrimination ? Cette question évoque la protection du coupable et non pas de la victime. C'est très révélateur du déni actuel pesant sur la discrimination. Cependant on constate au final que le risque judiciaire impressionne peu. En effet, chacun sait que le déni ambiant protège (pour le moment) les coupables de discrimination. Pour les raisons que nous avons vues dans les parties précédentes, la parole du discriminant vaut plus que celle du discriminé.

A la fin de la formation, la mesure du risque ne s'est plus du tout posée en ces termes pour nous. Il s'agissait alors de mesurer le risque de :

- notre propre stigmatisation par notre propre groupe: « *Ce qui m'inquiète c'est de pouvoir passer des idées, emmener un groupe quelque part. Quelle méthode utiliser pour que la majorité adhère à ça ?* » (Réunion de personnes ressources, juillet 2008),

- de souffrance, de démotivation qu'encourt un jeune victime de discrimination : « *Maintenant quand le jeune revient au bahut après un refus alors qu'une semaine après y'en a un autre qui est pris, j'imagine. Les claques, tout le temps. Je me dis,*

c'est pas juste que le jeune se prenne des claques. Avant je me disais juste, le patron, c'est un salaud. Maintenant, j'imagine le jeune... Pour pas le laisser tout seul... » (Discussion téléphonique avec une personne ressource, avril 2007).

5.1. 3 La perte de pouvoir ou la remise en cause du rapport à l'autre :

Le risque judiciaire n'est pas celui qui persuade de lutter contre les discriminations. Les risques qu'il faut mesurer sont plutôt de l'ordre social.

> La remise en cause du lien de subordination et de l'autorité :

Dans la partie précédente, nous avons vu combien les peurs sont liées à l'image de soi et à la perte de sa place dans son groupe d'appartenance. En analysant cette peur, il est apparu que lutter contre les discriminations remet en cause directement les relations de pouvoir et de subordination entre les personnes. En effet, la discrimination porte intrinsèquement la dévalorisation de l'autre. Cette dernière est directement liée au pouvoir que l'on croit avoir sur celui que l'on considère inférieur et sur lequel on pense avoir autorité :

Autorité du latin *auctoritas* dérivé de *auctor* « fondateur, instigateur » et aussi « possédant le pouvoir d'imposer l'obéissance ».

La notion d'autorité suppose l'adhésion à des injonctions émanant d'un pouvoir contraignant. Elle est aussi dépendante de la reconnaissance, par celui qui s'y soumet, d'une institution ou d'une personnalité qui paraît digne de confiance, de respect ou d'admiration ».

Dictionnaire de sociologie, Le Robert/ Le seuil, 1999.

Les jeunes issus de l'immigration acceptent souvent la discrimination, par méconnaissance de leurs droits mais aussi parce que l'entreprise ou l'enseignant qui la pratiquent, fait figure d'autorité à leurs yeux.

Comme l'explique F. Bourricaud, (1969), « Selon Durkheim (1963), les autorités d'ordre moral et social doivent émaner essentiellement des pouvoirs intermédiaires, représentés par les organisations professionnelles, les associations, les familles.

L'autorité repose sur un système d'échanges entre l'individu et le groupe ; la contrainte ne se dissocie plus alors du sentiment d'appartenance et de la responsabilité ; elle exprime symboliquement l'identité [...] entre les individus qui appartiennent au même groupe ».

Le lien entre autorité, groupe et identité sociale est fondamental dans la lutte contre les discriminations. La soumission aux contraintes, aux règles d'un groupe, permet d'en faire partie et de se conformer à l'identité de ce groupe. Si on considère la dévalorisation de l'autre comme un accord tacite du groupe, briser cet accord c'est prendre le risque d'être rejeté de ce groupe.

Ainsi pour ces jeunes, révéler la discrimination, c'est ne plus se soumettre aux règles de l'entreprise et de l'école et risquer d'en être rejetés. Les personnes ressources sont soumises aux mêmes règles. Elles courent le même risque que les jeunes. Cela explique le choix du silence.

> La remise en cause du mythe du chef tout puissant :

A de nombreuses reprises des personnes ressources ont évoqué l'absence de légitimité de leurs paroles ou de leur actions. Selon elles, le lien de subordination les oblige à faire valider tous leurs actes par leur hiérarchie sous peine de sanction. La légalité ici est mise en porte à faux par la légitimité qu'elles s'octroient.

- Une PR : « *Le problème pour moi, c'est que mon chef ne soit pas là.*
- Le sociologue : *En tant que professionnel, on est légitimement autorisé à faire son travail même si c'est en désaccord avec sa hiérarchie. (...)*
- Une PR : *Mais le chef d'établissement a tout de même plus de marge pour fédérer les énergies !*
- Le sociologue : *La légitimité est liée à des compétences a priori. (...) et votre lien de subordination n'empêche pas la légitimité. Je fais mon travail et j'ai le droit de dire ce que je pense du travail que l'on me demande. Je peux dire « vos ordres sont contradictoires avec vos objectifs de transformer l'institution ». (Réunion de personnes ressources, juillet 2006)*

Derrière ces propos, deux représentations importantes apparaissent :

- Le mythe du chef tout puissant qui ne connaît pas les doutes (contrairement à ses subordonnés),
- Un rapport au pouvoir qui permet de reporter sur son supérieur la responsabilité de respecter la loi ou non (tandis que la hiérarchie reporte souvent sur le terrain la même responsabilité).

Ces deux représentations constituent un leurre que le formateur a voulu lever. Il y a confusion entre légitimité et lien de subordination. Cette confusion est entretenue par la hiérarchie et par ceux qui s'y soumettent. En effet cette perception du pouvoir empêche toute action du terrain par peur de la sanction et protège la hiérarchie d'une remise en cause du fonctionnement de la structure.

Je connais moi-même cette peur de la sanction et je me soumetts à la validation de tous les documents que je produis. Je ne porte aucun jugement sur cet état de fait mais je suis consciente que certains de mes écrits « ne passent pas » à cause des peurs qui celles de ma hiérarchie. Le lien de subordination fait que j'accepte ces peurs et ce faisant, je légitime le silence qui entoure la discrimination. Ce qui a changé pour moi, c'est qu'aujourd'hui, je suis consciente de ce qui se passe et que je me sais en droit de refuser cet abus de pouvoir. Faut-il encore que j'ose et que je dépasse mes peurs.

> Remise en cause de l'autorité par le silence :

Faire taire les enseignants :

Permettre l'ouverture de la parole sur la discrimination, c'est donner une liberté qui fait peur. Libérer les personnes donne souvent la sensation de ne plus avoir de prise sur eux, plus de pouvoir, plus d'autorité. Or certains chefs d'établissement disent leur peur de perdre leur autorité et de ce fait de ne plus être reconnus dans leurs fonctions.

Une PR : Quand on n'est pas au clair avec le sujet..., cela se complique, onangoisse...je ne me vois pas traiter ce sujet. On fait face au déni. Je ne suis pas en mesure de recalcr les gens. J'ai vécu l'expérience hier quand j'ai abordé le sujet. J'ai eu bien du mal à m'en sortir. En plus c'est un costaud, un délégué syndical. Et j'ai eu du mal alors qu'il était seul, alors je ne vous dis pas devant un groupe. Et nous,

contrairement à vous, le lendemain on est toujours dans l'établissement. Et puis, pour moi, c'est facile de recadrer, pour M..., c'est pas pareil»

C. B : parce que vous êtes chef d'établissement ?

M. ... : bien sur

C. B : en fait vous utilisez votre pouvoir

M. ... : bien sûr

> Faire taire les élèves :

La même relation d'autorité se retrouve entre l'enseignant et l'élève. Révéler la discrimination, permettre à des élèves de dire leur vécu, leurs souffrances, c'est prendre le risque de voir son pouvoir sur ces mêmes élèves remis en cause.

Cela est apparu de façon flagrante lors de la réunion élèves-professeurs (mars 2007) organisée pour la présentation du diagnostic. A chaque fois qu'un élève prenait la parole il était coupé par un enseignant qui s'opposait à ce qu'il disait. Si le sociologue n'avait pas été là pour répartir la parole, les jeunes auraient été censurés. Un enseignant a même avoué interrompre les élèves volontairement :

Jeune : *On subit, on est là. L'espoir, on l'avait mais on l'a plus.*

Enseignant : *Y'a de l'espoir puisque vous avez toujours trouvé un stage !*

Jeune : *Oui mais....*

Enseignant : *donc y'a de l'espoir !*

Le sociologue : *Il faut lui laisser le temps de finir sa phrase. Elle disait « Oui mais toujours... »*

Enseignant (en riant) : *C'est express que j'ai coupé sa phrase.*

Cette peur de la perte de pouvoir fait écho à ce que M. Foucault (1975) dit de la discipline. Selon lui, cette dernière a pour fonction de déterminer la place que les individus occupent dans l'espace physique et social et elle les y fixe de façon définitive. Je pense qu'ouvrir la parole sur le tabou de la discrimination, c'est briser cette discipline et remettre en cause la place de chacun, notamment à l'école où chacun a une place bien déterminée.

En résumé, révéler la discrimination remet en cause l'autorité telle qu'elle est conçue par la majorité, les relations de pouvoir et la sensation de contrôle inhérente à ce pouvoir établi.

5. 2 Changer ou ne pas changer ? :

5 .2 .1 Pourquoi décider de ne pas lutter contre les discriminations ?

Nous avons vu dans les parties précédentes les raisons pour lesquelles il est si difficile de lutter contre les discriminations.

J'énumère ci-dessous les raisons qui m'ont été données par les personnes ressources qui abandonnaient le projet en cours de route (trois au total) et par celles qui restaient dans le projet mais ne voulaient pas agir (trois personnes) :

Les raisons de ne pas lutter contre les discriminations sont de trois ordres :

Le déni du problème :

- **Par manque de temps, autres priorités** : le problème est minoré et entre en concurrence directe avec d'autres problèmes comme par exemple des problèmes informatiques : « *Il y a trop de travail sur le lycée. Je n'ai pas d'autre choix que de me retirer. C'est involontaire de ma part. J'arrive plus à assurer : on m'a demandé de m'occuper de l'informatique (...)* » discussion téléphonique avec une personne ressource, octobre 2006).

L'absence de liberté :

- **A cause du sentiment d'infériorité et donc de non-appartenance au groupe de personnes ressources** : une des trois personnes ressources qui a abandonné l'activité 1 trouvait la formation trop intellectuelle et de ce fait ne se sentait pas appartenir au groupe des personnes ressources. Elle ne se sentait pas libre d'être elle-même : quelqu'un du terrain qui préfère le contact avec les élèves plutôt que celui avec les adultes.
- **Par rejet de la proposition d'action (ouverture de la parole)** : Une personne ressource a trouvé l'entrée par la loi trop dirigiste et ne se sent pas capable de l'imposer à son personnel (réunion de personnes ressources, mars 2007). Il ne se sent pas libre d'agir comme elle l'entend.

- **Parce que l'on ne se sent pas le courage (sentiment de dévalorisation) :**
Il s'agit de personnes ressources qui se dévalorisent par rapport à d'autres personnes ressources (qui semblent plus à l'aise) ou qui culpabilisent de ne pas pouvoir agir. Elles ne se sentent pas libres de douter, de ne pas agir.

Incertitudes sur les conséquences :

- **Par peur de la remise en cause du système et de son pouvoir :** Certaines ont peur qu'ouvrir la parole remette en cause leur statut et leur pouvoir au sein de l'établissement.
- **Par peur du rejet de son propre groupe (d'enseignants, de chefs d'établissement) :** Il s'agit de la peur d'être mis à l'écart au sein de l'établissement suite à un débat sur la discrimination au sein de l'école.

5. 2. 2 La théorie de la dissonance cognitive

Les personnes ressources qui se sont engagées dans l'activité 1 pour lutter contre les discriminations ont vécu ce que L. Festinger (1957) appelle la dissonance cognitive.

La théorie de la dissonance cognitive introduite par L. Festinger en 1957 postule que « l'individu ne tolère pas le désaccord pouvant intervenir entre les éléments de son univers cognitif, intolérance le conduisant à réduire ce désaccord d'une façon ou d'une autre (réduction de la dissonance) notamment par l'action. Dictionnaire fondamental de Psychologie, Larousse, In extenso, 2002.

Les personnes ressources, comme les personnes que nous sensibilisons, venaient pour obtenir des outils, en croyant que la discrimination, c'était l'autre. Au final, elles ont compris qu'elles participent au phénomène et qu'elles devraient trouver les outils elles-mêmes. Une personne ressource exprime bien cela :

-« *Qu'est-ce que tu penses de ce projet ?*

- *On s'est fait avoir. Alors qu'au début on ne savait pas où on allait, au final, on est impliqué. (...) On est venu pour des outils et puis on repart avec nos questions. On est arrivé pour recevoir la bonne parole et on repart la queue entre les jambes* ». (Discussion téléphonique, avril 2006).

Une majorité des personnes ressources ont connu ce que Festinger appelle l'état de dissonance. C'est un état psychologique désagréable spécifique pouvant accompagner un type de relation entre deux cognitions. C'est aussi cet état qui déclenche la dynamique cognitive (souvent par l'action) en vue de sa réduction (la réduction cognitive).

Concernant plus particulièrement les liens entre la dissonance cognitive et l'identité de chacun, P. Moessinger, (2000), résume en ces mots : « La théorie de la dissonance nous dit qu'après avoir fait un choix dont nous assumons la responsabilité, nous avons tendance à nous mettre en accord avec ce choix.

A mon avis, les personnes ressources ont voulu réduire cette dissonance et ce malaise : les unes en arrêtant, les autres en poursuivant l'activité mais en modifiant leur regard.

Dissonance et engagement :

Si l'on reprend les raisons de l'abandon du projet, ces dernières correspondent à ce que dit la théorie de l'engagement.

Festinger établit que c'est la situation dans laquelle le sujet agit qui donne à l'acte son caractère engageant ou pas. (...) On considérera donc qu'un sujet est engagé dans un acte si la situation est telle qu'il peut avoir le sentiment d'agir librement et qu'il peut anticiper les conséquences (désagréables notamment) de son acte. (Dictionnaire fondamental de Psychologie, Larousse, In extenso, 2002).

Le sentiment d'agir librement et la capacité à anticiper les conséquences sont exprimés largement par les personnes ressources quand elles parlent de leur engagement dans l'activité 1.

5. 2 .3 Pourquoi décide-t-on de lutter contre les discriminations ?

J'ai tenté a contrario de lister les raisons évoquées par les personnes ressources qui disent lutter ou vouloir lutter contre les discriminations :

> **Pour une autre parole, une autre action, une autre pédagogie :**

Cette peur de la remise en cause du pouvoir que l'on a sur autrui pose naturellement la question du type de pouvoir dont on parle. Sous prétexte de maintenir les usages installés, la liberté de parole et d'opinion est entamée. La conscience de ce contrôle a été dite très tôt dans le projet : « *Dans l'inconscient collectif, l'école est un lieu où l'on se tait et quand on parle, il faut une parole approuvable* ». (Réunion de personnes ressources, juin 2006).

Ce sont en grande partie les résistances et le contrôle auxquels nous avons été confrontés qui nous ont fait entrevoir les possibilités du changement :

- une parole vraie au lieu d'une parole approuvable :

« Une PR : *Je suis déjà beaucoup plus à l'écoute des problèmes relationnels des élèves avec les adultes du lycée ou de l'entreprise* » (Evaluation des personnes ressources, décembre 2006).

- une relation égalitaire avec nos collègues quel que soit leur statut ou fonction :

« Une PR : *Pendant le conflit il faut faire avec ce que l'autre a à me dire. On n'a pas la vérité sinon on est encore dans la domination* »

Une PR : *c'est là que l'on peut distinguer la puissance et le pouvoir. La puissance se développe avec l'autre, le pouvoir, contre l'autre.* » (Journée de formation des personnes ressources, mars 2007).

- une action en profondeur au lieu d'une action vitrine :

Une PR : *Moi, je suis de plus en plus positive. Je pense qu'il ne faut pas faire de marketing, il faut donner du sens. L'important est aussi de donner du lien entre la pédagogie et la discrimination.* (ibidem)

- L'éducation au lieu de la soumission : l'activité 1 par son mode de formation et par les liens qu'elle a révélés entre la parole et l'autorité nous a invités à une pédagogie différente construite autour de la parole et non pas autour du non-dit.

Une PR : - « *Cela pose la question du contrat de confiance entre les profs et les élèves, entre l'école et les élèves. En tout cas, c'est important de ne pas participer au déni. Il faut que les élèves et les professeurs puissent rendre la discrimination visible et mettre des garde-fous.* » (Formation des personnes ressources, mai 2006)

Une personne ressource le traduit encore en ces termes : « (La formation a été) *déroutante voire douloureuse mais la route ouverte m'est apparue comme une révolution intellectuelle et humaine et j'aime me remettre en question pour avancer : j'ai donc accepté ces étapes difficiles. (...) Cela m'a beaucoup questionné sur les pratiques de formation et donc sur ma manière d'être enseignante* » (ibidem).

> Pour concilier légitimité, et légalité, valeurs et pratiques : (la souffrance professionnelle)

Décider de révéler la discrimination quand elle a lieu, c'est réconcilier l'identité professionnelle et l'identité individuelle. Nous avons compris combien la scission des deux pouvait générer de la souffrance.

Se sentir légitime dans son action parce que cette dernière respecte ses propres valeurs et la loi donne une vraie sensation de puissance et de liberté.

> Pour la sensation de liberté : la légitimité, s'autoriser à

Je veux revenir sur cette sensation de liberté qui est liée au choix de lutter contre les discriminations. Cette sensation vient, je pense, de la compréhension nouvelle des situations, compréhension rendue possible par l'analyse et la réflexion. Comprendre le fonctionnement des choses, saisir les enjeux de mon travail au fur et à mesure de la formation-action a été à la fois fabuleux et angoissant. J'ai eu la sensation d'apprendre énormément mais aussi de payer le prix de ma nouvelle lucidité. Critiquer l'Education Nationale est une chose. Comprendre ses dysfonctionnements et ne pas avoir le courage d'y remédier en est une autre. Une personne ressource a dit très justement : « *Maintenant que l'on sait ce qu'on sait, on ne peut plus faire comme si on ne savait pas* ». (Journée de formation des personnes ressources, mars 2007).

Cette compréhension et le dépassement de mes peurs m'ont permis de me sentir légitime dans les décisions que j'ai posées. Je m'autorisais à dire, à faire. C'est ainsi que j'ai pu dire à des partenaires que je n'approuvais pas leur manière d'envisager les jeunes issus de l'immigration :

« M.M et Mme F estiment qu'une action des lycées professionnels vers les entreprises serait intéressante : les élèves pourraient aborder les entreprises en leur démontrant l'intérêt de prendre des jeunes issus de l'immigration.

C.B n'envisage pas de demander aux jeunes de se vendre, c'est-à-dire de demander aux discriminés de prouver qu'ils sont dignes d'être embauchés, de convaincre les discriminants qu'ils ont tort. (...)

Le partenariat entre le projet Talent et les entreprises du bassin de... est donc suspendu. Chacun reconnaît la richesse de la rencontre qui a eu lieu mais ne voit pas pour le moment comment poursuivre.» (Réunion avec des partenaires, mars 2007)

Je n'aurais jamais osé auparavant me positionner de la sorte par peur des réactions, de la sanction ou du conflit.

Cette légitimité que je me reconnais à intervenir n'est pas sans revers, je le répète. J'ai souvent eu très peur de m'affirmer et de dire ce qui est juste à mes yeux. Mais on se forme aussi par l'action et je trouve que c'est de moins en moins difficile avec le temps. Et ma sensation de liberté s'accroît. Une personne ressource parle de cela : *« Cette formation m'apporte le courage et la nourriture nécessaire à mon analyse réflexive sur le projet. Toutefois, j'ai véritablement pris conscience des violentes anicroches que je vais, que nous allons essayer en bousculant certaines mentalités forgées par des préjugés et des stéréotypes bien ancrés »* (évaluation des personnes ressources décembre 2006).

> Pour une autre vision du système :

Ce qui est encore plus étonnant en ce qui me concerne, c'est que cette sensation de liberté et de légitimité m'a fait changer d'avis sur l'éducation nationale. Avant de mener ce projet, je trouvais que l'institution était sclérosée et n'offrait pas de marge

de manœuvre. A présent, je sais que ces marges de manœuvre existent et qu'elles sont de formidables leviers de changement.

> Pour une autre définition de son identité individuelle et sociale et de l'identité nationale dans laquelle on se reconnaît:

On l'a vu dans les témoignages ci-dessus, les personnes ressources disent avoir beaucoup appris sur elles-mêmes. Apprendre qui on est remet inévitablement en cause l'identité au sens large :

Une PR : *« Une question que pose ce projet est celui de notre identité commune. Que veut dire être français ? (...). Il faut se demander quelle est cette nouvelle identité française et ne pas se positionner en culture dominante qui sait... car on ne sait pas. Il s'agit peut-être de tenir compte de la différence plutôt que de la taire. »*
(Réunion de personnes ressources, avril 2004)

> Par curiosité et par créativité :

La curiosité envers le projet et l'envie de poursuivre des personnes ressources m'ont souvent sidérée. Certaines sont par exemple venues dire en formation qu'elles avaient envie d'arrêter et finalement ont continué.(Journée de formation des personnes ressources, mars 2007).

Je m'explique cette ténacité de deux façons :

- la curiosité pour un projet qui sort des normes habituelles tant par son mode d'animation (formation action, ouverture de la parole) que par le sujet tabou qu'il traite.

- la possibilité d'être créatif c'est à dire d'explorer des champs nouveaux de notre métier mais aussi de nous-même. Je pensais avoir fait le tour de la gestion de groupe et de la gestion de projet. J'ai découvert dans la lutte contre les discriminations une manière de faire et d'agir que je n'envisageais même pas. Nombre de personnes ressources ont vécu ce projet comme une découverte :

« Il est nécessaire d'avoir de la créativité. La place du « je » à l'école et dans la domination professeur-élève. La domination est une question centrale dans l'éducation. Par exemple, l'insolence dont on parle tant, c'est très subjectif »
(Formation des personnes ressources, mars 2007).

> Pour la quête de soi :

J'ai souvent été amenée à discuter de façon informelle avec les personnes ressources de ce qu'elles cherchaient dans notre travail sur la discrimination. Très souvent, elles faisaient des liens avec leur histoire personnelle : « *Cette formation a été très enrichissante, tant pour la connaissance de soi que pour l'écoute des autres* » (Evaluation des personnes ressources décembre 2006).

La Lorraine est une terre de brassage et nombre de ces personnes sont issues de l'immigration (de la deuxième ou de la troisième génération). Il est frappant de constater combien les souffrances personnelles ou celles vécues par leurs parents ont été présentes au cours de notre activité. Il y a eu des moments douloureux quand certaines ont fait le récit des humiliations ou les sont simplement évoquées.

Ces moments m'ont fait comprendre le poids de la souffrance et le temps qu'il faut pour la digérer (si c'est possible). J'ai pu constater aussi l'effet de catharsis qu'a permis cette formation pour ces personnes.

5. 3 Le groupe comme lieu de changement :

5.3.1 La mise à distance par rapport à son propre groupe :

Je vais à présent montrer quelle a été la fonction du groupe pour les personnes ressources. Comme nous l'avons vu, la prise de conscience a amené un regard critique sur notre environnement. Cela s'est traduit de manière concrète dans les étapes suivantes :

> La sensation de solitude :

La prise de conscience du phénomène discriminatoire a été accompagnée d'un sentiment de grande solitude. En effet, même si vous avez pris conscience de l'ampleur du problème, vos pairs et votre entourage, eux, en sont restés au même point.

Cette solitude m'a pesée notamment quand j'ai assisté aux matchs de la coupe du monde de football en juin 2006, dans un petit café de ma commune. A l'époque,

j'avais pris conscience du problème mais je n'avais pas été encore confrontée à la réalité de la discrimination, aux propos racistes.

Edito :

En ces temps de coupe du monde, comment ne pas parler de l'équipe de France ? J'ai eu l'occasion de suivre le « France- Espagne » dans un café, j'ai eu la stupéfaction d'entendre parler de la couleur de l'équipe de France. Et bien- sûr derrière la couleur se cache la question « Sont-ils vraiment français ? ». Tout est dit sur le ton de la boutade et disparaît le temps d'un but mis par « un africain » ou « un Kabyle ». L'ironie est que les propos les plus durs étaient tenus par un jeune homme que ses collègues appelaient « le turc ».

On parle de l'effet de la coupe : en sortant de ce café, je m'interroge. Obligés de soutenir une équipe française qui n'a pas la couleur que la majorité donne à la France, beaucoup expriment leurs réticences, les stéréotypes sans complexe, en ajoutant que ce serait vraiment bien que « la France » soit championne du monde. Mais alors quelle France ?

Le sentiment de solitude vient du fait que vous êtes la seule à être offusquée, la seule à ne pas rire, la seule à avoir honte de ce qui se passe.

La distanciation par rapport à son propre groupe :

La solitude s'accroît devant l'incompréhension de vos proches quand vous évoquez votre nouveau point de vue. Je me suis entendue dire que j'exagérais, que c'était un effet de mode, que je devais arrêter de me poser des questions... C'est donc naturellement que j'ai pris de la distance (verbale) pour me protéger des miens cette fois (et de leur déni).

Pour les personnes qui nous sont le plus proches, un long travail de pédagogue, de transfert des connaissances a alors commencé. Je sais que chacune des personnes ressources a longuement parlé chez elle de ce qu'elle vivait dans l'activité 1. Une personne ressource évoquait cela lors d'une discussion téléphonique : « *Tu sais mon mari il est prof dans le même bahut que moi. Chaque soir après la formation, on discutait. Avec mon fils aussi. Ils m'ont vu évoluer.* » (Avril 2007).

Il y avait la nécessité du partage de l'expérience mais aussi l'envie de faire évoluer le regard des siens pour ne plus être seul dans ses convictions.

> L'Identification :

Identification : du latin scolastique *identificatio*, dérivé de *identificare* « rendre semblable ».

« En psychosociologie, processus par lequel un sujet tend à s'intégrer, à se confondre avec un autrui ou avec un groupe, en sociologie, processus qui favorise l'unité d'un groupe et entraîne les sujets à se conformer aux valeurs communes. »
Dictionnaire de sociologie, le Robert/ Seuil, 1999.

La prise de distance par rapport aux représentations habituelles nous a amené à nous approprier le groupe des personnes ressources comme le lieu d'une vision commune du problème. Individuellement, nous nous sommes identifiés à ce groupe.

Le fait de vivre une même expérience, celle du changement de regard, est devenu le patrimoine commun du groupe: « *Avec le groupe, t'as presque l'impression d'être un clan. Tu vois, y' a des personnes à qui je téléphonerai. Par exemple les Cpe qui sont venues le matin, qui ont dit leurs difficultés. C'est vraiment des femmes comme moi. J'étais rassurée, j'étais pas la seule* » (discussion téléphonique avec une personne ressource avril 2007).

Dans le même temps, un autre processus d'identification s'est opéré pour certains d'entre nous : l'identification aux personnes discriminées. Les réactions parfois vives de ceux avec qui on aborde le sujet des discriminations nous ont donné parfois la sensation d'être rejetés à cause de ce que nous en révélions. Les accusations injustes, l'agressivité à notre égard nous ont parfois donné l'impression d'être nous-mêmes discriminés. Il ne s'agit pas de discrimination mais de l'émergence des émotions liées à celle-ci. De plus l'hypersensibilité au racisme et à la discrimination, engendrée par la formation, nous a donné la sensation de saisir nous-même la souffrance des personnes discriminées. Cette expérience a contribué, je pense, à nous inviter à redoubler d'efforts pour changer les choses.

5. 3. 2 Le groupe de formation comme refuge :

Le groupe des personnes ressources a été pour nous un lieu de ressourcement. Les journées de formation ont ponctué un parcours difficile, telles des escales qui nous permettaient de reprendre notre souffle avant de repartir.

> Le groupe pour digérer nos expériences et les comprendre :

Nous avons vu dans la première partie de ce mémoire combien la parole des personnes discriminées était souvent mise en doute. Ce reproche s'est porté sur notre parole quand nous avons commencé à sensibiliser nos collègues.

Une PR : *« Où peut-on agir ? Partout, là où l'on est. Par téléphone par exemple. J'ai des collègues qui m'ont déjà demandé conseil. Mais parfois, j'ai aussi eu des remarques du style « vous êtes programmée » ou « votre propos est subversif ». « On va se servir de vous à des fins politiques ». C'est vrai que là je n'ai pas su répondre... ».*

Nous sommes dans cet exemple en plein déni de la discrimination mais cette fois, la personne ressource est perçue comme étant à l'origine du problème. Cette situation nous a aussi fait comprendre ce que vivaient les personnes discriminées et pourquoi souvent elles gardaient le silence.

> Le groupe comme moyen de se protéger :

Face à ce que nous vivions parfois comme des agressions, le groupe des personnes ressources s'est présenté comme un refuge.

« Mais ce n'est pas la même situation. Ici on est dans un groupe dans lequel nous avons envie de travailler, nous sommes en confiance. Dans l'établissement, pour moi, ce n'est pas pareil. (...) Je n'ai pas le même rôle » (Réunion des personnes ressources, juillet 2007).

Les personnes ressources ont exprimé à de nombreuses reprises ce besoin de se sentir protégées :

- Par l'avertissement introduisant les comptes-rendus par exemple : *« une phrase qui explique les imperfections inhérentes au compte rendu : la subjectivité, ce qui est*

occulté. Cela permettra de se sentir moins atteint ». (Réunion de personnes ressources, juillet 2006).

- Par une règle de confiance mutuelle au sein du groupe même si cette règle peut entraîner aussi la non- diffusion des informations par peur de la visibilité : « *La première règle est la confiance. Il ne faut pas de tricheur. Par exemple : le compte-rendu de la dernière réunion devait rester entre nous et finalement il a été lu par monsieur...* » (ibidem).

- Par la bienveillance du groupe envers chacun quelles que soient ses difficultés : « Une PR : *Je tiens beaucoup à l'idée de bienveillance. Dans la formation, il y a cette notion d'écoute, de bienveillance qu'il faut réutiliser.* » (Journée de formation des personnes ressources, mars 2007).

> Le groupe comme ressource :

Le groupe des personnes ressources a permis à chacun de raconter ce qu'il vivait mais aussi, grâce à la présence du sociologue formateur, d'emmagasiner des connaissances, de donner du sens à ce que nous vivions. Cela nous a permis par exemple de supporter le sentiment de solitude que nous ressentions.

« *La notion de groupe m'a semblé fortifiante en ce sens où, lorsqu'on est face à des situations concrètes et perturbantes, savoir que ce groupe existe et que j'en fais partie, me ressource.* » (Evaluation des personnes ressources Décembre 2006).

5. 3.3 Le groupe comme relais : l'ouverture aux autres

> La nécessité de protéger l'autre ou l'effet miroir :

Quand nous avons commencé à sensibiliser nos collègues, nous avons vite compris que nous les emmenions sur le même chemin que le nôtre. Nous étions conscients des difficultés que ces personnes allaient rencontrer. Le sociologue traduit cet état en ces mots : « *De votre côté, il faut que vous soyez comme la charnière d'une porte qui articule l'avant et l'après. Etre charnière c'est ne pas oublier ce qu'il y avait avant*

et savoir tout le chemin qui reste à parcourir. Gardez les deux en tête. Il ne faut pas oublier aussi que la peur de l'objet peut tétaniser les gens »

Cet effet miroir entre ceux que nous sensibilisons et nous-mêmes est très fréquent. Il nous a fait comprendre combien nous avons évolué et la responsabilité que nous avons envers ceux que nous voulions former :

« Les personnes formées ont dit se reconnaître dans leur malaise (des personnes sensibilisées). Elles sont en effet passées par les mêmes phases de déni, de minimisation du problème. Comme elles, elles se sont senties impuissantes ou se sentent encore impuissantes devant l'étendue du problème » (réunion de la commission de suivi, janvier 2007).

Une réelle empathie pour les personnes que nous sensibilisons s'est imposée parce que nous reconnaissons en elles ce que nous avons été. Une personne ressource a même proposé *« d'implanter un cadre protecteur avant même de vouloir créer un espace de parole ou pour nous-mêmes qui rendons visibles les discriminations »* (Evaluation des personnes ressources, décembre 2006).

La souffrance que nous entendions aussi chez les enseignants et chez les élèves a rendu notre travail toujours plus pertinent à nos yeux :

« La souffrance exprimée par l'ensemble des acteurs, élèves, profs, agents, partenaires... montre bien l'enjeu d'un tel projet qui donnera sûrement plus de transparence dans nos pratiques. Ce sont mes espérances, le groupe de suivi devra accompagner ces démarches dans la phase future » (ibidem).

> L'obligation de bienveillance revue et corrigée :

Cette obligation de bienveillance n'est pas toujours facile à tenir. Il faut à la fois comprendre les contraintes quotidiennes et immédiates de nos collègues et tenir bon sur la nécessité de lutter contre les discriminations :

Une PR : *Nous, on a diffusé un questionnaire auprès des élèves dans le cadre du projet d'établissement. Pour 95% la préoccupation première est le problème de gestion de la classe, comment on fait avec les élèves. Pour eux, la discrimination pose problème, mais n'est pas prioritaire, c'est une préoccupation non prioritaire,*

Leur première préoccupation, c'est « comment je sors vivant de ma classe ? »
(Formation des personnes ressources, mars 2007).

« Une PR : Suite à des propos racistes tenus par un parent d'élève au sein de l'établissement, j'ai eu des entretiens avec la direction. J'ai constaté combien la bienveillance était nécessaire. J'ai vu mon chef d'établissement s'affaïsser en soupirant devant ce qu'il devait faire et je lui ai dit « Je sais, c'est difficile mais il faut le faire » (ibidem).

Un autre effet miroir est celui de notre bienveillance. En effet les personnes que nous rencontrons se disent et se pensent bienveillantes tout en étant discriminantes. Or il nous faut accepter cette position (que nous avons connue nous-même) sans jugement de valeur, sans a priori. Nous devons avoir avec eux la bienveillance que le sociologue a eu avec nous.

Une PR : (...) J'essaye d'être solidaire. J'étais comme eux avant et j'ai d'ailleurs encore quelques vieux restes qui parfois m'empêchent d'agir. Je peux dire qu'avant je pratiquais la discrimination avec bienveillance ! (ibidem).

L'activité 1 nous a donné je pense une nouvelle approche de la bienveillance. Autrefois, nous la confondions avec nos bonnes intentions pour l'autre (en fait nous maintenions le consensus). Nous avons compris que celles-ci pouvaient être porteuses de discrimination. A présent, nous envisageons la bienveillance comme un accompagnement, une écoute qui laissent l'autre libre de ces choix.

5. 3. 4 Les limites du changement :

Le changement ne se fait pas sans raté. Notre groupe doit aussi reconnaître ses limites et ses faiblesses :

> Ceux qui ne sont pas protégés par le groupe :

Lors de notre dernière journée de formation, le sociologue a posé le constat suivant : certaines personnes ressources ne se sentaient pas protégées, intégrées par le groupe. *« Il ne faut pas oublier ceux qui ne sont pas dans l'action. Le groupe a-t-il la capacité à être hétérogène ? Il faut se demander comment accompagner les personnes qui ne sont pas dans l'action et qui ne se reconnaissent pas dans le groupe. Je pense que dans ce groupe la question n'est pas réglée ».*

La gestion des rythmes de chacun est très délicate. En tant que pilote, j'ai essayé d'être à l'écoute de ceux que je sentais en souffrance. Je sais que mon travail d'accompagnement n'est pas fini Ce qui me rassure, c'est que pour la plupart, l'évolution est réelle comme le montre cet extrait de discussion téléphonique :

« Parce que tu as dit en formation qu'on t'avait maltraitée. Est-ce que tu es toujours en souffrance ?

Une PR: *Maintenant qu'on a bien avancé non. Maintenant, je me sens plus forte mais pas assez forte pour agir. »* (Avril 2007).

> La compétition :

J'ai été surprise de voir combien certaines personnes ressources étaient imprégnées des contraintes de la compétition scolaire. Certaines ont vraiment mal vécu le fait de ne pas savoir agir tandis que d'autres y parvenaient :

Une PR : *« L'ambiance aussi (ne m'a pas plu): nous on s'est retrouvé avec des gens qui avaient déjà fait plein de choses alors que nous on n'y comprenait plus rien du tout.*

Une PR : *Regarde les ..., quand je leur ai dit : « Qu'est ce que j'aimerais être comme vous et avec vous ! ». Nous, on y comprenait plus rien et eux, ils avaient déjà tout fait !* (Réunion de personnes ressources, mars 2007).

Comme pour les élèves, la dévalorisation de soi va souvent de pair avec une comparaison au sein du groupe. Elle est d'autant plus forte que le sujet est difficile à aborder. Pour y remédier, j'ai essayé de construire un climat de bienveillance au sein du groupe. J'ai aussi répété que chacun était libre de rester ou de quitter l'activité 1 et que leur choix serait respecté sans poser de jugement (cf. liberté et engagement).

> Le manque de temps :

La formation que nous avons suivie a été longue (Sept jours en tout). Le temps dont nous avons tant besoin pour changer nous manque dans les actions que nous voulons mener : *« Une autre difficulté dans l'action, c'est le **temps**. Les personnes n'ont jamais le temps et c'est difficile d'être toujours dérangé. Je n'ai pas toujours la répartie non plus, j'ai ce côté passionnel qui me fait répondre tout de suite. »* (Formation des personnes ressources, mars 2007).

5. 3. 5 Résumé des outils nécessaire pour lutter contre la discrimination

➤ **Se protéger et protéger l'autre :**

Par une formation à l'écoute : Ecouter les peurs, les émotions de l'autre et savoir les digérer :

Une PR : « *Oui mais que fait-on de la parole passionnée qu'on génère ? Nous sommes dans l'incertitude. On se dit « qu'est-ce qu'on va faire de ça ? »* (Formation des personnes ressources, mars 2007).

Nous étions dans un schéma où la parole contenue rassure et la parole libérée fait peur. Si nous-mêmes n'avons pas l'habitude de cette liberté, l'autre non plus. Il s'agit alors de le protéger aussi : « *Quand la parole est libérée, que faire de la souffrance du professeur qui constate qu'il participe à la discrimination et de l'élève à qui l'on permet de dire son vécu de la discrimination ?*» (ibidem).

> **Le besoin de temps pour soi et pour l'autre :**

« Il est important de tenir compte du temps dont chacun a besoin pour « digérer » la complexité et la violence de la discrimination ethnico- raciale » (ibidem). C'est ce temps qui permettra de respecter le rythme de chacun.

Une PR : « *Tu sais l'action, on la fait tous à son rythme. Moi, j'ai saisi les occasions qui se présentaient. On fait un projet avec les élèves et j'ai impliqué des profs... On a toujours une impression d'inachèvement... Mais ce n'est pas une boucle, c'est toujours inachevé. C'est du long terme.* »(ibidem).

> **Le besoin d'un accompagnement des personnes ressources :**

La fonction de protection, de ressource et d'analyse des pratiques du groupe doit être prévue dans les actions de lutte contre les discriminations. La double fonction de personne ressource renforce ce besoin de soutien :

« Une PR : *En fait il y a 2 axes de ce projet. Un comme formateur où l'on doit mettre l'autre en questionnement et un autre comme acteur, et là on est plus dans*

l'affrontement. Il faut tenir compte de l'affect. Il faut de l'écoute et de l'accompagnement. C'est plus compliqué quand on est dans son propre espace de travail. Et il faut des moyens pour ce temps d'accompagnement » (ibidem).

> Situer l'action dans le métier de chacun :

Dans une large mesure, le fait de comprendre que nous pouvions agir au quotidien nous a beaucoup motivés. Cela demande au préalable de ne plus considérer le problème de la discrimination extérieur à soi.

Une PR : « quand j'ai commencé ce projet, je me suis dit : « encore un truc en plus » alors que je voulais réduire mon temps de travail. Au final, j'y ai beaucoup gagné et cela a remis en cause un grand nombre d'aspects de ma vie. J'ai fait la liste : l'autorité, la place de l'affectif dans la gestion de classe, la parole, la gestion de classe, l'analyse de pratique, la pédagogie. (...) Je pense que le but de la lutte contre les discriminations, c'est de faire baisser la violence. »

«Une PR : Je pense que tous les lieux de parole dans un établissement scolaire sont des lieux d'actions ». (Ibidem).

Conclusion

J'aimerais finir ce mémoire en évoquant les personnes que nous sensibilisons. Quand arrive la fin de la séance sur la discrimination, les réactions sont ambivalentes. D'abord il y a les mines songeuses voire dépitées. Le travail à faire semble démesuré et chacun songe déjà aux résistances qu'il va rencontrer...

Ce fatalisme s'accompagne pourtant des sourires et de l'expression d'un soulagement. Avoir la possibilité de parler de cette discrimination que l'on tait habituellement, libère. Certains découvrent lors de nos débats, qu'ouvrir la parole, c'est déjà agir.

Je pense que ce sont ces rencontres, ces discussions même houleuses qui nous permettent de dépasser le sentiment d'impuissance qui guette parfois. Quand nous rencontrons à nouveau des personnes sensibilisées, nous sommes souvent étonnés. La discussion reprend là où on l'avait laissée. Il semble que nos questions ne laissent pas indifférent ...

Lutter contre les discriminations en s'appuyant sur la loi pose la question du lien entre changement d'opinion et changement de pratiques. Lequel entraîne l'autre ?

L'activité 1 montre je pense que le changement repose sur un va et vient perpétuel entre les deux. Travailler sur la loi, c'est choisir de travailler sur les pratiques, sur les actes en laissant à chacun la responsabilité d'y mettre le sens, les valeurs qui lui sont propres.

Lors de mes dernières interventions, on m'a souvent reproché de faire fi des valeurs et de la morale. Même si l'activité 1 ne s'appuie pas sur des valeurs, elle ne les nie pas non plus. La loi les situe dans le champ moral et personnel.

J'ai longtemps travaillé dans le social et la sensation que j'ai eu de faire la leçon à mes interlocuteurs sous prétexte de défendre des valeurs m'a beaucoup gêné. Les valeurs ne s'apprennent pas, elles se vivent, s'éprouvent, s'effondrent et se reconstruisent à l'épreuve du quotidien.

En ce sens, j'ai vécu le travail sur la loi comme un travail libérateur : la définition d'un cadre commun pour tous nous rappelle que nous ne sommes rien sans l'autre.

Enfin nous n'avions rien prévu de tout ce qui s'est passé cette année. Nous avons avancé de surprises en découvertes sur notre métier, la société et surtout sur nous-mêmes. En découvrant que l'étranger n'était pas en l'autre mais en nous, nous avons appris l'humilité et la détermination.

Sigles et acronymes :

ACSE : Agence nationale pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances

ARACT : l'Association Régionale pour l'Amélioration des Conditions de Travail.

BAC PRO : Baccalauréat Professionnel

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

C.F.A : Centre de Formation par Alternance

C.A.P.E.S : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

D.A.E.T : délégation académique aux enseignements techniques

FASILD : Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations

FORCES : Réseau Lorrain de Comités d'Entreprises et Similaires

PEEP : Fédérations de parents d'élèves de l'enseignement public

PFE : période de formation en entreprise

PFMP : période de formation en milieu professionnel

SEGPA : Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

UPA : union professionnelle artisanale

Références bibliographiques

- > Bateson G. (1980), *Vers une écologie de l'esprit*, Volume 2, Seuil, Paris.
- > Bourhis R.Y et J.P Leyens J. P, (1994), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège, Mardaga.
- > Bourricaud F. 1969, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, 1961, Plon, Paris.
- > Clastres P. (1980), *Recherches d'anthropologie politique*, Minuit, Paris.
- > Dovidio J. et Gaerner S., (1986). Préjudice, discrimination and racism : Historical trends and contemporary approaches. In J. Dovidio et S.L. Gaertner (Eds). *Préjudice, discrimination and racism*. New York: Academic Press.
- > Durkheim, E. , 1963, *L'éducation morale*, PUF, Paris.
- > Foucault M. 1975, *surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- > Freedman et Fraser, 1966, in JOULE & BEAUVOIS, "La psychologie de la soumission", *Revue La Recherche*, n° 202, Septembre 1988.
- > Festinger L., 1954, *A theory of cognitive dissonance*, Standford, CA : Standford University Press.
- > Goffman E., 1975, *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps* (1963), Ed. de Minuit, Paris.
- > Levinas E., 1982, *De l'évasion*, Fata Morgana, Paris.
- > Moessinger P. (2000), *Le jeu de l'identité*, PUF, Le sociologue, Paris.
- > Pettigrew, T.F. (1993), *The complex links between intergroup prejudice and discrimination : A normativ approach*. Manuscrit non- publié. University of California, Santa Cruz, California.
- > Poutignat P. et Streiff- Fenart J., (1995), *les théories de l'ethnicité*, PUF. Paris.
- > Simmel G., 1998, *Les pauvres*, 1908, « Quadriges » PUF, Paris.
- > Summer W.G. (1906,publication 2002), *Folsways : A study of the sociological importance of usages, manners, custms, mores and morals*, Dover Publications.
- > Tajfel ,(1972), *La catégorisation sociale*, in Serge Moscovici, Introduction à la psychologie sociale, Larousse, t.2, Paris.
- > Williams B. , 1997, *La honte et la nécessité*, PUF, Paris.

En 2000, l'Education Nationale inscrivait la lutte contre les discriminations dans ses priorités. Dans le même temps, les territoires s'emparaient du problème pour lutter contre les inégalités. C'est au croisement de ces deux courants qu'est né le projet lorrain Equal TALENT (Territoires en Action Lorrains pour l'Egalité Nouvelle au Travail). Le Rectorat de Nancy- Metz a ainsi décidé dans le cadre de ce projet, de porter l'Activité 1 qui a pour objectif de lutter contre les discriminations ethno-raciales à l'accès aux stages en entreprise.

L'activité 1 est portée par une cinquantaine de personnes de l'Education Nationale sur la région dont vingt-cinq mobilisées sur le terrain. Ces dernières qui forment le groupe des personnes ressources ont participé durant un an à une formation- action. C'est le cheminement de ce groupe et de ces individus qui constitue le cœur de ma recherche.

En effet lutter contre les discriminations ne s'apprend pas, ne se décrète pas. Parce qu'il s'agit de changer de regard et de pratiques, cela demande du temps. Cela demande aussi de dépasser des peurs profondément ancrées en chacun de nous puisque directement liées à notre identité.

C'est en interrogeant le mouvement perpétuel entre identité individuelle et identité sociale (en m'appuyant sur des travaux de psychosociologie) que je tâcherai de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les enjeux identitaires de l'engagement dans la lutte contre les discriminations ?
- Quel cheminement suit celui qui accepte de changer d'opinion et celui qui refuse ?
- Quelle est la fonction du groupe dans ce type de projet ?
- Bref quel est le prix du changement ?

Nous verrons, au cours de ce mémoire, dans quel rapport de force se sont trouvées les personnes ressources ; comment la lutte contre les discriminations leur a proposé de redéfinir leur rapport à l'autre et donc de se redéfinir elles-mêmes.

Mots clé : discrimination ethno-raciale/ identité/ parole/ visibilité/ changement