

## Lutter contre les discriminations : pour une pédagogie critique des normes

Par Alexandre Magot, co-fondateur de SVT Égalité



Lutter contre les discriminations est un enjeu majeur, qui fait explicitement partie de nos missions. Nous avons le devoir de mettre en place dans nos salles de classe une éducation socialement engagée et donc, n'ayons pas peur des mots, éminemment politique.

Le spectre du devoir de neutralité ne doit pas nous freiner : si la neutralité est en effet édictée comme un des grands principes du système éducatif, la lutte contre les discriminations est quant à elle mentionnée plusieurs fois dans le référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. En la matière, nous n'avons pas, et nous ne devons pas être neutres. Le sexisme, le racisme, l'homophobie, la transphobie... aucune des discriminations ne sont par ailleurs des opinions. Ce sont des délits.

Si ces propos peuvent paraître consensuels, la lutte contre les discriminations échoue pourtant régulièrement contre un écueil de taille : la remise en question de nos propres pratiques.

Car bien évidemment, personne parmi nous n'est raciste, ni sexiste. Aucun·e d'entre nous n'est homophobe ni validiste. Fin de la discussion. Le simple fait de mettre en question nos pratiques est même considéré parfois comme insultant, illégitime. L'intention semble valoir démonstration. Puisque nous ne sommes pas racistes, comment nos pratiques pourraient-elles l'être ?

### 1 - De l'importance de prendre la lutte contre les discriminations sous l'angle des normes

#### a- Aux racines des discriminations : les un·es, et les autres

Pourtant si l'on veut lutter contre les discriminations, vraiment, il est indispensable de les considérer dans leur globalité. Et il est alors essentiel d'avoir conscience du fait que le sexisme ne se réduit pas à la seule misogynie. Que le racisme n'est pas la seule haine des « noir·es », des « Arabes » ou des « Asiatiques », ni la conviction que certaines populations ou cultures vaudraient moins que d'autres. Ou encore que la grossophobie ne se limite pas aux violences explicites (insultes, harcèlement, etc.) à l'encontre des personnes non minces.

Quand on évoque les discriminations, on ne parle pas de rapports interpersonnels. Ce n'est que la partie immergée de l'iceberg, la plus violente, la plus visible, mais pas la plus généralisée, loin s'en faut.



*Iceberg du sexisme. Source : Amnesty International*

Il s'agit en fait de rapports de pouvoir entre groupes sociaux : la société est pensée, construite, par et pour les « un-es » – les personnes qui s'auto-définissent comme la norme et donc comme « normales » – et excluent, à des degrés divers, tou-ttes celles et ceux qui se retrouvent de facto en position d'« autres ».

## **b- Deux exemples :**

### **– Le modèle social du handicap**

Prenons l'exemple du handicap.

Le validisme ne se limite pas au seul fait de se moquer des personnes dites « handicapées ». C'est l'ensemble de ce qui participe, au sein de la société, à ce qu'elles soient en difficultés et donc défavorisées. Or dans bien des cas, une personne n'est pas tant handicapée qu'*en situation de* handicap. Il ne s'agit pas de nier les caractéristiques fonctionnelles ou physiologiques des individus, mais de mettre ces caractéristiques en regard des difficultés vécues : si une personne en fauteuil roulant est handicapée, on peut considérer que c'est du fait d'être paraplégique, ce qui revient à nous déresponsabiliser collectivement... mais on peut tout aussi bien considérer qu'elle l'est faute d'accessibilité à des espaces, des services, des loisirs ou autres parce que ces espaces ne sont pas conçus pour que les fauteuils roulants puissent y entrer et y circuler.

Or c'est bien parce que les difficultés vécues ne sont pas toutes inévitables mais le fruit de choix réalisés, qu'elles relèvent du validisme.

Les stratégies pour y répondre dépendront du regard qu'on leur porte :

– Si on considère les personnes comme intrinsèquement handicapées, on tentera de les aider sans rien changer au cadre. Il s'agira d'une politique de la main tendue. La société ne sera pas faite pour elles, mais on tâchera de les aider par le biais de compensations diverses : une approche stigmatisante, insuffisante, temporaire, injuste et dont les apports échapperont à bon nombre des personnes qui en auraient besoin. C'est précisément ce qui est mis en place au sein de l'Éducation nationale, faite par et pour des personnes qui se disent « normales » (ou qui ne se disent pas : la

norme a ce privilège que de n'avoir pas à être qualifiée), et qui exclut de fait des élèves considéré-es quant à elles/eux comme ayant alors des « besoins particuliers ». L'intégration se fera au forceps, à coup de compensations (PAP, PPS...).

– Si au contraire on considère ces individus comme *en situation de handicap*, alors c'est le cadre de la société et de l'école qui sera à repenser de façon à ce que tout le monde, y compris les personnes en fauteuil roulant, puissent se déplacer de manière fluide. Il s'agit de repenser l'école pour que tout-es les élèves, quels que soient leurs besoins, puissent s'y épanouir. C'est l'approche de l'accessibilité.

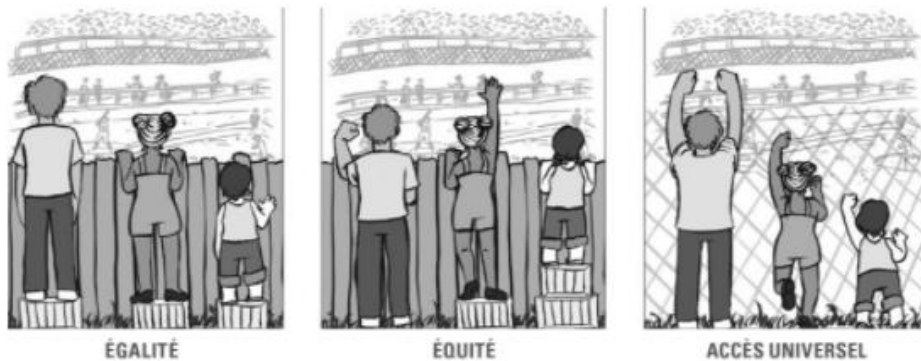
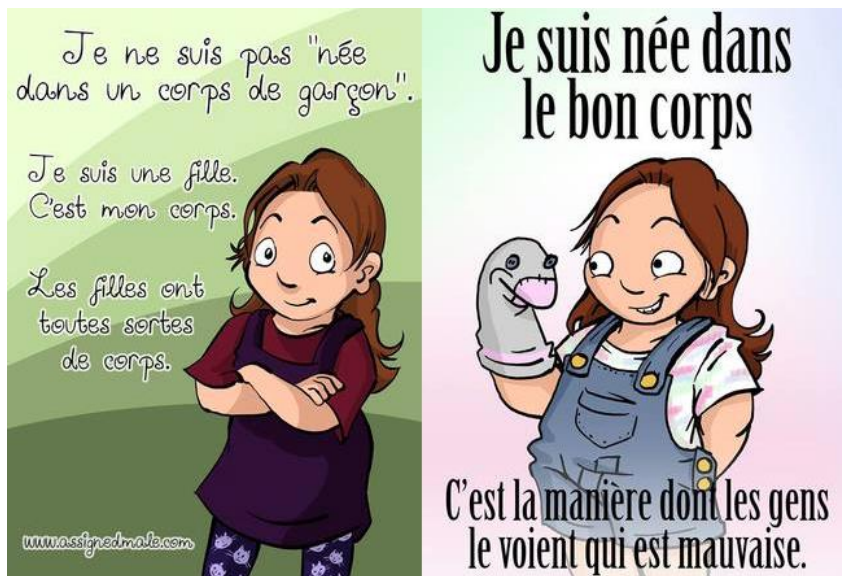


Image tirée de la publication du Conseil supérieur de l'éducation du Québec Pour une école riche de tous ses élèves

### – Le mythe du « mauvais corps »

Un autre exemple assez parlant est le mythe du « mauvais corps » que l'on rencontre souvent concernant les personnes trans, y compris dans un contexte de lutte contre la transphobie. Il s'agit de décrire les personnes trans comme étant « nées dans le mauvais corps », c'est-à-dire de parler des filles et garçons trans comme né-es respectivement dans un « corps de garçon » et un « corps de fille ». C'est une manière de décrire la transidentité que l'on rencontre par exemple dans le récent documentaire de Sébastien Lifshitz, *Petite fille*.

Cette description repose sur une norme cisgenre (se dit d'une personne dont l'identité de genre correspond à celle qui lui a été assignée à la naissance) qui considère que mâle/femelle est synonyme de garçon/fille. C'est pourtant précisément cette norme qui nie l'existence des personnes trans et invalide leur corps. Les personnes trans ne sont pas nées dans un mauvais corps, mais dans une société cisnormative qui les exclut. Si on considère une femme trans comme une femme, alors son anatomie, quand bien même elle est composée de testicules et d'un pénis, est bien celle d'une femme. Autrement dit : les femmes peuvent avoir un pénis, tout comme un homme avoir une vulve.



Illustrations de Sophie Labelle

Aussi, pour participer à construire des représentations égalitaires chez nos élèves, il nous faudra nécessairement déconstruire nos cours, y débusquer les normes de classe, les normes blanches, hétérosexuelles, cisgenres, dyadiques (non intersexes), etc. Il faudra en accepter l'aspect systémique et voir de quelle manière l'école, et nos cours en particulier, participent à les construire et les transmettre.

Car de la même manière qu'apprendre les principes de la démocratie dans un cours ou une séquence réalisée au sein d'un cadre finalement profondément autoritaire et hiérarchique relève du faux-semblant (ou du pis-aller), il serait vain de vouloir lutter véritablement contre les discriminations si par ailleurs nos cours sont empreints des normes dominantes et oppressives sur lesquelles elles s'enracinent.

## 2 – Caractéristiques des normes

Et c'est là précisément que se situe tout l'enjeu. C'est logiquement là où on s'attaque au cœur du problème, là où se construisent les rapports de pouvoir, que les freins seront les plus puissants.

Car il s'agira nécessairement, en premier lieu, d'accepter que nos cours sont empreints des normes dominantes. Qu'importe nos convictions, nos intentions. Il nous faudra faire le deuil de notre irréprochabilité en termes de discriminations, et faire face à chacune des étapes décrites par Elisabeth Kübler-Ross, à commencer par le déni et la colère (ce texte, assurément, en irritera plus d'un-e). Alors seulement, nous serons en mesure de les déconstruire.

### a- Les normes sont omniprésentes et invisibles

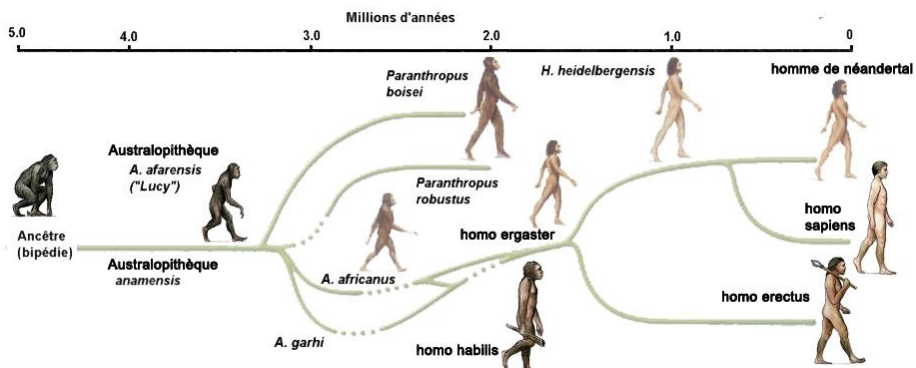
La difficulté à reconnaître et à prendre conscience de la place des normes dans nos enseignements ne relève pas nécessairement de la mauvaise foi : les normes ont justement cette force d'être invisibles (particulièrement pour qui répond aux normes dominantes) et n'ont même pas à être qualifiées de normes : présentes partout, nommées nulle part. Dans la mesure où nous n'avons connu qu'elles, où elles sont omniprésentes, elles sont la normalité.

Fiches d'identité des suspects :		
Nom : <u>B. Sebastien</u> Sexe : <u>Male</u> Âge : <u>38</u> Groupe sanguin : <u>A</u> Description physique : <u>Cheveux mi-long</u> <u>brun, moustache +</u> <u>boue, lunettes.</u> <u>Manteau blanc.</u> <u>couleur peau?</u>	Nom : <u>D. Amia</u> Sexe : <u>FEMININ</u> Âge : <u>23</u> Groupe sanguin : <u>O</u> Description physique : <u>Couleur noir,</u> <u>cheveux noir fine,</u> <u>veste rouge type</u> <u>football américain,</u> <u>jean bleu. yeux</u> <u>noir</u>	Nom : <u>J. Alex</u> Sexe : <u>Femme</u> Âge : <u>17</u> Groupe sanguin : <u>AB</u> Description physique : <u>Cheveux bleu en</u> <u>crête. yeux vert</u> <u>sac à dos style</u> <u>rock, couleur nat:</u> <u>brun, couleur</u> <u>peau?</u>
Nom : <u>O. Mickaël</u> Sexe : <u>HOMME</u> Âge : <u>31</u> Groupe sanguin : <u>b</u> Description physique : <u>blond, yeux bleu,</u> <u>tache de rousseur,</u> <u>veste jaune, maillot</u> <u>maison, pantalon</u> <u>kaki.</u> <u>couleur de peau?</u>	Nom : <u>W. Karim</u> Sexe : <u>HOMME</u> Âge : <u>13</u> Groupe sanguin : <u>A</u> Description physique : <u>couleur de peau</u> <u>mate, cheveux</u> <u>brun dégradé,</u> <u>maillot de foot.</u>	Nom : <u>Noma</u> Sexe : <u>?</u> Âge : <u>8</u> Groupe sanguin : <u>?</u> Description physique : <u>la race berger Allemand</u> <u>brun couleur Dorado</u> <u>noir couleur du ventre</u> <u>barbe couleur noir au yeux</u> <u>bleu</u>

Dans ce travail d'élève – un travail de génétique sous forme d'enquête policière – seules les personnes non blanches semblent avoir une couleur de peau. La blancheur est la norme et n'a alors pas même besoin d'être qualifiée. Photo : Audrey Ducloux

Les manuels scolaires peuvent être à ce titre un outil efficace de prise de conscience. Prenons-en un au hasard :

- Combien de personnes non blanches y figurent, pour combien de personnes blanches, en dehors d'une représentation stéréotypée associée soit au sport, soit à la maladie, la malnutrition ou la pauvreté, soit à un contexte étranger ?
- Combien d'arbres phylogénétiques ou de représentations de la lignée humaine font figurer un humain autre qu'un homme blanc comme représentant de l'espèce humaine actuelle ? En avez-vous seulement déjà vu un exemple alternatif ?



À l'instar de cette image, la plupart des représentations de la lignée humaine, qu'elles soient buissonnantes ou pas, montrent une décoloration progressive des espèces de la lignée humaine. Finalement, homo sapiens est un homme blanc.

<https://www.passionhistoire.com/prehistoire-et-evolution-de-lhomme/>

- Combien de personnes non minces ou en situation de handicap sont représentées, si ce n'est pour illustrer précisément l'obésité ou le handicap auquel elles semblent être réduites ?
- Combien de femmes y figurent, pour combien d'hommes ? (Faisons ce décompte selon qu'il s'agisse d'un chapitre lié à la santé ou à la géologie.) Combien de femmes sont présentées en tant que figures de l'histoire des sciences ?
- Combien de fois dans ces manuels est-il question d'homme et de femme, quand il s'agirait de parler de mâle et de femelle, et en laissant penser, dans une conception cisnormative, que ces termes sont synonymes.

En SVT, les normes sont tout particulièrement présentes dans les thématiques liées à l'éducation à la sexualité, et notamment les normes hétérosexuelles. Sur ce sujet, l'excellent livre de Gabrielle Richard, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité* (Éditions Remue-Ménage, Montréal, 2019) est particulièrement éclairant, tout comme l'article « Produire un contenu pédagogique non discriminant à l'égard des personnes non hétérosexuelles » publié sur le site de SVT Égalité par Audrey Ducloux.

Car, encore une fois, une véritable lutte contre toutes les formes d'homophobie ne pourra être réalisée qu'en dépassant le seul appel à « respecter les homosexuel·les », et en luttant contre l'hétéronormativité qui sévit au sein de la société et de l'école.



Collage virtuel / 15 novembre 2020 / Rue Dombasle, Paris

Crédit : Collectif des Collages virtuels/Collages Féminicides Paris

Combien de fois ainsi est-il question de « couple » dans nos cours –entendu alors évidemment comme hétérosexuel– à moins de préciser « couple homosexuel ». La norme, la sexualité « par défaut » est l'hétérosexualité alors même que nous avons vocation à faire comprendre aux élèves que l'homosexualité, comme l'hétérosexualité, sont des sexualités parmi d'autres.

Il s'agira également de ne pas limiter la visibilité de l'homosexualité aux seules parties concernant les différentes sexualités ; de ne pas renvoyer la sexualité à la sphère privée – privilège réservé aux seules personnes hétérosexuelles quand le simple fait de se tenir la main ou de s'outer

(concept n'existant que pour les non-hétérosexuel·les) peut être source de violence, de harcèlement, de discrimination et que certaines lois ou droits, même, sont différents selon que l'on soit homosexuel·le ou hétérosexuel·le ; de préciser systématiquement quand on parle d'une famille hétéroparentale, et de ne pas le considérer comme une évidence ; de ne pas parler « d'attirance pour l'autre sexe » quand on évoque les modifications comportementales liées à la puberté...

**« L'évolution du comportement**

Au cours de la puberté, la jeune fille (...) recherche la présence et le contact des garçons de son âge, car son instinct sexuel se développe.  
(...) le jeune homme (...) devient également plus sentimental. Il finit par apprécier la présence et le contact des jeunes filles car son instinct sexuel se développe. »

*Extrait de la page concernant les modifications à la puberté d'un cours de SVT du site [assistancescolaire.com](http://assistancescolaire.com)*

... cela passera encore par le fait de ne pas évoquer l'homosexualité uniquement dans un cadre anxiogène (discriminations, violences, etc.) ; de ne pas traiter de la sexualité uniquement dans son aspect reproductif, et donc ne pas limiter la notion de sexualité non reproductive à la seule contraception ; de ne pas réduire les relations sexuelles à une sexualité pénétrative que porte en lui, par exemple, le terme de « préliminaires » ; ou encore de ne pas considérer les questionnements liés à la sexualité ou au genre comme relevant des remises en question transitoires liées à l'adolescence (le dirait-on face à des propos relevant de l'hétérosexualité ?) ; etc.

Les normes enfin, au-delà de nos discours, colonisent aussi la manière dont nous interagissons avec les élèves, la manière dont nous les évaluons, les attentes que nous avons. C'est l'ensemble de nos pratiques qui est concerné.

Des études de sciences sociales montrent ainsi que les interactions entre enseignant·es et élèves ne sont pas les mêmes selon que l'on s'adresse à des filles ou des garçons, à des personnes racisées ou non, à des enfants issu·es de classe populaire ou pas : temps de parole (supérieur pour les garçons par rapport aux filles, par exemple), types de questions posées (davantage fermées et portant sur des restitutions de connaissances pour les filles, ouvertes et portant sur de la réflexion pour les garçons), des retours faits aux réponses données (plus de *feedback* pour les garçons que pour les filles)...

Il s'agit aussi du grand nombre d'attendus non explicites que nous avons vis-à-vis des élèves, et qui sont au cœur de la relation que nous nouons avec elles et eux, et de la manière dont nous les évaluons. C'est là un des vecteurs les plus forts de discrimination sur la base des normes de classes sociales. Parmi ces attendus, il y a en effet quantité de comportements, de manières d'être, de parler, de regarder, de prendre la parole, etc., qui n'ont rien d'inné et ne s'acquièrent finalement pas (seulement) à l'école. C'est l'ensemble de ce qui constitue l'*habitus*, qu'a décrit Bourdieu, c'est-à-dire toute une série de codes sociaux attendus à l'école – et que maîtrisent tout particulièrement les enfants d'enseignant·es. C'est également la prise en compte, même inconsciente, du capital culturel des élèves, ou encore le travail donné à la maison – qui plus est s'il est noté –, et qui considère que tout le monde disposerait des conditions nécessaires pour le réaliser.

On peut déplorer tous ces cas de figure, on peut souhaiter qu'il en soit autrement, il n'y a là rien de systématique mais c'est pourtant une tendance générale que montrent des résultats d'observations *in situ*. Le réflexe, le piège, en lisant cela sera bien sûr de nous penser préservé-e de tout cela. C'est un problème qui persiste (même si dans une moindre mesure) y compris après y avoir été sensibilisé-e et formé-e. Il nous concerne donc toutes et tous. Et ce d'autant plus que nous nous en croirons exempt-es.

Quelles qu'elles soient, les normes transparaissent partout. À travers les exemples et les termes utilisées, comme à travers ceux qui ne le sont pas. Les choix, le plus souvent inconscients, sont systématiques. Nos enseignements participent ainsi à transmettre et à légitimer, années après années, tout un ensemble de savoir, de valeurs, de représentations normées : c'est ce qui constitue le « curriculum caché », qui se distingue du « curriculum formel » encadré par le BO, et vis-à-vis duquel il est souvent en grande contradiction. C'est un bagage qui se construit et se transmet tout au long du cursus scolaire de manière d'autant plus efficace qu'il n'est pas explicite, même pas conscient, et donc plus difficilement soumis au filtre de l'esprit critique. C'est logiquement celui qui est le moins travaillé par les enseignant-es, et donc le plus empreint des conditionnements sociaux.

### **b – Les normes sont construites socialement. Implications en termes de lutte contre les discriminations**

Finalement, un autre frein particulièrement puissant consiste en le fait de nier que tous ces groupes puissent être des normes. Qu'on se le dise, les normes sont des constructions sociales et n'ont rien de « naturel ».

C'est en effet là quelque chose que nous enseignons : si la nature crée de la variété (pour ne pas employer le terme de « diversité » qui ne concerne généralement que les variations se situant en dehors des normes : la diversité, ce sont les « autres »), ce sont les humains qui la scindent en groupes et qui les classent. Et on ne le fait jamais sans arrière-pensée : c'est réalisé dans un but précis, et c'est cette intention initiale, précisément, qui détermine les critères qui seront utilisés. On ne classe pas de la même manière sa bibliothèque selon qu'on veut servir un intérêt esthétique ou utilitaire, on ne classe pas de la même manière les êtres vivants selon qu'on veut illustrer un ordre divin et hiérarchisé du vivant, ou son évolution.

La raison d'être, l'intention initiale, même inconsciente, plus ou moins explicite, de tous les groupes dont nous avons parlé, est l'instauration d'un rapport de pouvoir privilégiant les « un-es » au détriment des « autres ».

Cela a deux types d'implications au moment de lutter contre les discriminations :

#### **– démontrer l'absence de fondement biologique des discriminations**

La première, c'est l'importance de critiquer la légitimité même de ces groupes en révélant la vacuité de leur contenu biologique.

C'est un angle qui aujourd'hui semble une évidence dès lors qu'il s'agit des races. Le premier argument avancé est en effet généralement d'en dénoncer l'absence de bases scientifiques, biologiques, et de préciser que c'est finalement le racisme qui crée les races.

Cela semble pourtant bien moins évident concernant la bicatégorisation des genres et des sexes, omniprésente dans nos enseignements, et qui mériterait tout autant d'être déconstruite.

La bicatégorisation femme/homme n'existe en effet que dans la mesure où sont exclues toutes les personnes ne s'identifiant pas à l'une ou l'autre des catégories officiellement existantes : personnes non binaires (ne se reconnaissant ni dans une identité de genre masculine, ni féminine),



gender fluides (dont l'identité de genre oscille entre masculin et féminin), etc. Elle n'est d'ailleurs pas universelle puisque d'autres cultures possèdent davantage de genres reconnus, à l'instar des personnes bi-spirituelles de certaines sociétés des premières nations d'Amérique du Nord, ou des hijras en Inde.

Il en va de même des caractères décrits comme relevant du « sexe biologique » (anatomiques, hormonaux, caryotypiques, génétiques). En réalité, aucun d'entre eux ne correspond à un caractère strictement bicatégorisé. Si une catégorisation femelle/mâle peut être objectivement décrite, elle ne concerne finalement que les gamètes. Appliquer cette bicatégorisation aux autres caractères (« organes féminins/masculins », « hormones et taux d'hormones femelles/mâles », « caryotype féminin/masculin », etc.) et plus encore aux individus, n'a de sens que dans un cadre qui crée et exclut de fait toutes les personnes dites alors « intersexes ». Plutôt qu'une binarité excluante, ou son pendant, le continuum, qui ne modifie pas la problématique (car il implique deux pôles « purs » et un « entre-deux » qualifié d'« ambiguë »), Vincent Guillot propose l'alternative d'« archipel du genre » qui correspondrait bien mieux à la réalité de ce qui s'observe (lire à ce sujet son article « Intersexes : ne pas avoir le droit de dire ce que l'on ne nous a pas dit que nous étions », publié dans la revue *Nouvelles questions féministes* et disponible en ligne gratuitement sur le site du Cairn : <https://www.cairn.info/revue-nouvelles-questions-feministes-2008-1-page-37.htm>).

À en méconnaître les enjeux, on pourrait prendre cela pour des discussions purement théoriques. Les implications sont pourtant bien concrètes : de ces normes dyadiques (= non intersexes) découle notamment l'ensemble des protocoles médicaux appliqués aux enfants intersexes, et ayant valu à la France une condamnation en 2016 par le Comité de l'ONU des Droits de l'enfant et le Comité de l'ONU contre la torture pour des opérations ou traitements considérés comme des mutilations sexuelles.

Enfin, la combinaison de ces deux normes engendre une autre, consistant en ce que mâle et femelle soient, sinon synonymes, du moins reliés respectivement par un lien de cause à effet, de hommes et femmes, et qui relève elle-même d'une vision cis-normative n'existant qu'à condition de nier l'existence de l'ensemble des personnes trans.

### – Prendre conscience de la construction sociale des discriminations

Cela nous amène à la seconde implication : l'importance de ne pas s'en tenir à la seule déconstruction de l'aspect biologique des normes. Car force est de constater que la démonstration du fait que « les races humaines n'existent pas », par exemple, ne vient pas à bout du racisme. Et si ce n'est pas suffisant, c'est précisément parce que ces normes, tous ces groupes dont nous parlons, sont des constructions sociales et non des réalités biologiques : si « les races », biologiques n'existent pas, elles n'en ont pas moins une existence sociale hélas bien réelle. C'est ce que résume Colette Guillaumin en 1981 dans l'article « “Je sais bien mais quand même” ou les avatars de la notion de race », dans *La Science face au racisme* : « C'est très exactement la réalité de la “race”. Cela n'existe pas. Cela pourtant produit des morts. [...] Non, la race n'existe pas. Si la race existe. Non, certes, elle n'est pas ce qu'on dit qu'elle est, mais elle est néanmoins la plus tangible, réelle, brutale, des réalités. »

On peut ainsi montrer assez facilement la non-pertinence scientifique d'une catégorisation en blanc·hes et en non blanc·hes, notamment en montrant que la pigmentation est un continuum, que la limite qui distingue les « noir·es » des « blanc·hes » est totalement subjective, et que les groupes ainsi créés rassemblent des gens aux origines très différentes... Il n'en restera pas moins

que les personnes perçues comme noires continueront à être victimes de racisme, et de négrophobie en particulier. C'est bien pourquoi une personne pourra être victime d'un racisme anti-Arabs quand bien même elle serait berbère, ou d'islamophobie, quand bien même il s'agirait d'une Iranienne zoroastrienne ou d'une Libanaise chrétienne.

C'est d'ailleurs pour mettre en exergue cette distinction entre réalité sociale et biologique, pour souligner le fait que cette assignation ne relève pas d'une caractéristique intrinsèque à la personne, que les sociologues (et les militant-es antiracistes) parlent de « personnes racisées », c'est-à-dire assignées à une race par le racisme.

Finalement, débarrassées de leurs justifications pseudoscientifiques et essentialisantes, les normes, qu'elles soient liées à la blancheur comme au patriarcat, au validisme comme au classisme, gardent intact leur pouvoir de nuisance.

Et c'est donc pourquoi il nous est indispensable, pour lutter contre elles, de nous concentrer sur ce qui en constitue le cœur, c'est-à-dire les rapports de pouvoir entre groupes sociaux, et de regarder ce qui participe à les mettre en place et à les transmettre, notamment dans le cadre scolaire.

Pour cela il faudra nécessairement se doter d'outils de mesure objectifs permettant de visibiliser les normes et leurs conséquences, à commencer par l'exclusion par invisibilisation de toutes celles et ceux qui n'y rentrent pas.

Et il s'agira alors peut-être finalement surtout de ne pas céder face à une forte résistance qui ne manquera pas de s'exercer, tout particulièrement quand il s'agit de racisme : celle prenant la forme d'accusations de racisme, d'avoir une approche « raciale », quand justement il s'agit d'en dénoncer l'aspect systémique.

Car lutter contre le racisme, toutes les formes de racisme, demande de dépasser une posture purement morale, un positionnement dit « humaniste » qui se limiterait à un « je ne vois pas les couleurs, je ne vois que des êtres humains » – expression d'un grand privilège, blanc, quand au même moment une grande partie de la population y est renvoyée pour être exclue – pour toute réponse et ayant pour effet d'empêcher toute remise en question. Car ne pas vouloir voir les couleurs, en trouvant choquant de prendre un manuel pour compter les personnes blanches et non blanches par exemple, c'est empêcher de rendre visible le racisme. Si, vraiment, les couleurs n'existent pas – et encore une fois nous parlons de leur dimension sociale – alors pourquoi certaines sont systématiquement absentes quand il s'agit de représenter l'humanité ?

### 3 – Conclusion

Lutter contre les discriminations relève ainsi d'une démarche ambitieuse puisque cela nous demande de nous émanciper d'un cadre qui est le seul que nous ayons connu. Ce défi ne pourra être relevé qu'avec des moyens : en ressources pédagogiques, mais aussi et surtout en termes de formation. Et il ne pourra être fait l'économie d'un regard critique vis-à-vis de nos pratiques. Il ne s'agit pas de les attaquer, mais de les questionner. Sortir du cadre ne peut se faire qu'en en cartographiant les contours.

Il ne s'agit pas là « d'autoflagellation » comme on peut l'entendre de celles et ceux qui défendent les privilèges que leur octroie le statu quo, ni de « repentance plus-plus » pour reprendre les termes de Jean-Michel Blanquer, mais bien au contraire de prendre nos responsabilités et de nous doter des moyens de nos objectifs, d'agir à la hauteur des enjeux.

Nous sommes le fruit d'un système, d'une société, d'une histoire, d'une éducation... bâtis en partie

sur le colonialisme et le patriarcat. Nous avons été élevé-es au milieu des normes qui les servent. Nos pratiques en sont donc elles aussi empreintes. Comment pourrait-il en être autrement ?

Tout ceci doit nous conduire également à nous rappeler et à assumer le fait que l'objectif de l'école n'est pas de préparer à la vie active, mais de construire un projet de société. Nous parlons là d'une éducation nationale. Il s'agit donc de penser et de bâtir une alternative à une société normative où les discriminations, à des degrés divers, sont omniprésentes. Tel est l'objectif de l'école, et telle est notre responsabilité.

Il s'agira alors d'être conscient-es qu'en termes d'oppression, la neutralité n'existe pas : dans une société qui ne l'est pas, la neutralité fait le jeu des dominant-es. Ainsi, pour construire une école féministe, nous ne pourrions pas nous contenter de ne pas être sexistes, ni de ne pas être racistes pour bâtir une école anti-raciste. Le défi d'une école non oppressive et émancipatrice est non seulement de ne pas reproduire les normes, mais de les visibiliser et de s'y attaquer de front.

L'ambition est de taille, mais pour tout cela nous ne partons pas de rien, loin s'en faut. Nous pouvons compter sur le précieux héritage légué par le pédagogue brésilien Paulo Freire, diffusé et développé depuis en différents endroits du monde – en France particulièrement par Irène Pereira à travers l'IRESMO et les cahiers de pédagogies radicales – et qu'il nous revient de (re)découvrir et de nous approprier : celui des « pédagogies critiques ».

#### **Quelques livres et sites Internet accessibles sur ce thème :**

- Irène Pereira, *Paulo Freire, pédagogue des opprimé-es. Une introduction aux pédagogies critiques*, Libertalia, 2018
- Gabrielle Richard, *Hétéro, l'école ? Plaidoyer pour une éducation antioppressive à la sexualité*, Remue-Ménage, 2019
- Rokhaya Diallo, *Racisme, mode d'emploi*, Larousse, 2011
- Daria Marx et Eva Perez-Bello, « Gros » *n'est pas un gros mot. Chroniques d'une discrimination ordinaire*, Flammarion, 2018
- Jean Baubérot et le Cercle des Enseignant·e·s laïques, *Petit manuel pour une laïcité apaisée*, La Découverte, 2016
- Naïma Anka Idrissi, Fanny Gallot et Gaël Pasquier, *Enseigner l'égalité filles-garçons*, Dunod, 2018
- Le site Internet du Collectif Intersexes et Allié-es (CIA) : <https://cia-oiifrance.org/>
- Les sites du réseau de pédagogie radicale : <https://emancipaeda.hypotheses.org/reseau-pedagogies-radicales>, dont fait partie SVT Égalité : <http://svt-egalite.fr/>