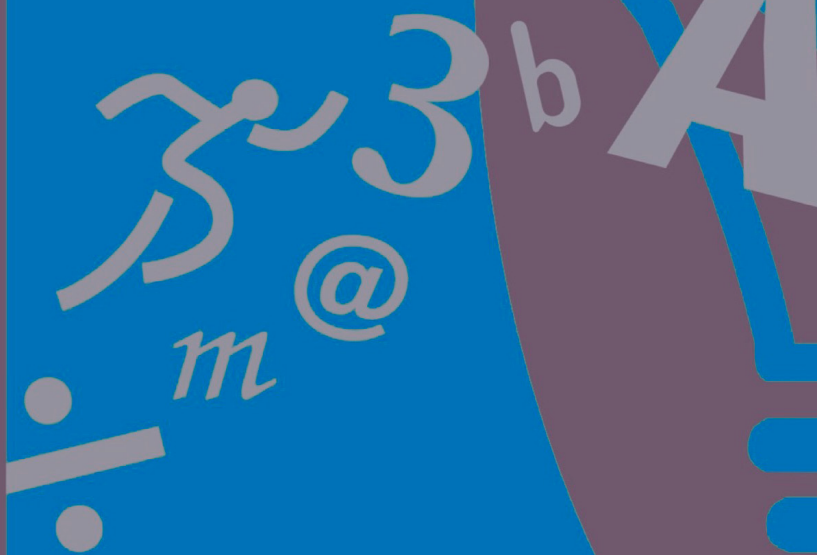




VARIA





**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

VARIA

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen
N° 28, 2021-2025

Comité de rédaction

Virigil Brügger (IRDP)
Vincent Capt (HEP-VD)
Pierre-François Coen, UNI Fribourg (rédacteur responsable)
Michaël Da Ronch (HEP-VS)
Katja De Carlo (SUPSI)
Christophe Gremion (HEFP)
Sébastien Jolivet (UNI Genève)
Maud Lebreton-Reinhard (HEP BEJUNE)
Viridiana Marc (IRDP)
Roland Pillonel (UNI Fribourg)
Patrick Roy (HEP FR)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Varia « à la volée »

Numéro coordonné par
Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La Didactique de l'allemand et de l'anglais : la formation initiale des enseignants primaires du canton de Genève</i> Slavka Pogranova	7
<i>L'évolution des croyances et pratiques d'enseignement durant la formation à l'enseignement : une étude par la réalisation de cartes heuristiques</i> Florinda Sauli, Jean-Louis Berger et Chantale Beaucher	21
<i>Recension Younès, N., Gremion, C. & Sylvestre, E. (dir.). (2020). Evaluation, sources de synergies. Presse de l'ADMEE, Neuchâtel, Suisse.</i> Olivier Neuhaus	45
<i>Verbalisation écrite et orale en formation d'enseignant.e.s : quelles contributions aux pratiques réflexives des étudiante.e.s ?</i> Caroline Léchet, Sheila Pellegrini et Pierre-François Coen	49
<i>Le stage comme environnement de socialisation organisationnelle : De l'importance d'en faire un lieu de découverte de tous les aspects de la profession enseignante</i> Thibault Coppe, Olivier Maes, Sandrine Biémar, Virginie März et Catherine Van Nieuwenhoven	67
<i>Reconnaître et dépasser les tensions dans un contexte d'évaluation de la qualité : une étape vers une culture de l'amélioration continue</i> Paul-André Garessus, Jean-Steve Meia et Alexia Stumpf	85
<i>Observer la scène ethnographique de la classe au moyen de la vidéoscopie : l'analyse des interactions verticales et horizontales comme opportunité de formation des futurs enseignants</i> Marie Jacobs	101
<i>Sur les obstacles épistémologiques, didactiques et d'apprentissage dans les enseignements artistiques</i> Apolline Torregrosa	117
<i>« Le racisme n'existe pas ! » : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école</i> Denis Gay et Moira Laffranchini	135
<i>La créativité à l'école : représentations. Une enquête préliminaire dans les établissements scolaires du secondaire valaisan.</i> Amalia Terzidis et Gaëlle Lyucet	153



<i>Recension Gremion, C. et de Paor, C. (dir). (2021). Processus et finalités de la professionnalisation. Comme évaluer la professionnalité émergent ? De Boeck Supérieur.</i> Danièle Périsset	169
<i>Recension Marcel, J.-F. et Gremion, C. (dir.). (2025). Évancipation dans l'institution. Oser le rapprochement entre émancipation et évaluation. Cépaduès.</i> Danièle Périsset	173
<i>Enseigner les textes numériques à visée informative au secondaire II : représentation du corps enseignant et élaboration de séquences didactiques.</i> Sonya Florey, Sylvie Jeanneret et Violeta Mitrovic	175
<i>Comment les formateur·trices d'enseignant·es définissent-ils la réflexivité ?</i> Coryse Moncarey, Stéphane Colognesi et Vanessa Hanin	193



«Le racisme n'existe pas!» : reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école

Denis GAY¹ (Université de Fribourg, Suisse) et
Moira LAFFRANCHINI² (Haute école pédagogique du canton
de Vaud, Suisse)

Nous proposons une analyse du racisme et de l'usage de la notion de «race» à l'école sur la base de quelques situations scolaires significatives écrites par des enseignant·e·s en formation continue. D'abord, au moyen d'une typologie, nous illustrons l'ethnocentrisme puis, trois modalités du racisme et de la racialisation. Nous distinguons les formes du racisme qui ont toujours pour effet l'exclusion et la domination, d'autres pratiques : l'usage de la race sans racisme et l'ethnocentrisme. Dans un deuxième temps, nous nous intéressons aux processus de banalisation et de naturalisation qui rendent les situations scolaires évidentes et normales. Ces processus entravent non seulement le questionnement des professionnel·le·s, mais aussi leur intervention. Notre objectif consiste à donner des outils théoriques pour reconnaître les situations racistes qui nécessitent l'intervention de l'enseignant·e.

Mots-clés : racisme, racialisation, ethnocentrisme, banalisation, école, formation des enseignant·e·s, prévention

Introduction

L'étude des interactions interculturelles et la reconnaissance de la diversité socioculturelle en milieu scolaire, dans toutes ses formes, soulèvent une question fondamentale concernant la compréhension des termes «race», «racisme» et «racialisation». C'est cette interrogation que nous poursuivons dans cet article. Celui-ci a été écrit pour les participant·e·s à une formation continue d'une Haute École Pédagogique de Suisse romande et durant cette formation, dans une démarche collaborative. Les participant·e·s à cette formation sont des jeunes enseignant·e·s, quelques-un·e·s fraîchement diplômé·e·s, d'autres exerçant depuis quelques années dans plusieurs cantons. Iels enseignent dans des classes régulières ou dans des classes d'accueil de tous les niveaux de la scolarité obligatoire. Nous leur avons demandé d'écrire des situations scolaires relevant du racisme ; les situations ont ensuite été présentées à la classe, les auteurs et autrices ont pu répondre aux questions et ainsi enrichir leur récit, puis les analyser en groupe.

1. Contact : denis.gay@unifr.ch

2. Contact : moira.laffranchini@hepl.ch

Ainsi, notre recherche s'inscrit dans une perspective anthropologique (Kilani, 2012) fondée sur la participation et l'observation des interactions menées par nous-mêmes. Communément, l'ensemble des échanges avec des personnes constitue le *fieldwork*, ou travail de terrain; dans notre cas, ceci est constitué par l'expérience de l'enseignement et par les échanges avec des enseignant·e·s, qui donne origine à une analyse collaborative tout en étant guidée par le formateur et la formatrice.

Pour ce faire, nous avons proposé une typologie comprenant quatre catégories: ethnocentrisme, usage de la race sans racisme, racialisation avec racisme et racisme sans référence à la race. Nous nous sommes basés sur les trois catégories de Murji & Solomos (2005) reprises par Ossipow *et al.* (2019) auxquelles nous avons ajouté la catégorie de l'ethnocentrisme – qui est complémentaire – afin de rendre compte de phénomènes généraux qui ont lieu à l'école, mais qui ne sont pas toujours perçus. Afin d'explicitier nos analyses, nous mobilisons aussi quelques exemples tirés d'un corpus de situations constitué lors d'autres formations interculturelles dans la même Haute École Pédagogique.

Cette typologie a été enrichie et approfondie grâce aux interactions avec les participant·e·s; elle a permis d'éclairer les situations scolaires et a facilité la discussion autour d'actions pratiques à entreprendre. La typologie et les processus de naturalisation et de banalisation proposés ici se veulent donc des outils analytiques pour la recherche, mais surtout des outils pour la pratique professionnelle. Les participant·e·s ont pu lire l'article, repérer notamment les passages où leurs propos ont été retranscrits, revenir sur les analyses faites lors de la formation et nous donner un *feed back*. Il s'agit également de valoriser les discours et les propos tenus par les participant·e·s. L'article constitue un objet échangé et discuté de part et d'autre: nous pouvons donc dire qu'il s'inscrit dans un circuit de dons et de contre-dons en accord avec la théorie de Mauss (1923).

Dans cet article nous commençons par légitimer la question du racisme en milieu scolaire et par situer la problématique. Ensuite, nous présentons la typologie qui permet de classer et analyser les situations scolaires vives, de distinguer lesquelles sont problématiques pour les enseignant·e·s et qui méritent une intervention. Nous analysons alors les situations scolaires proposées par les enseignant·e·s en repérant les processus de naturalisation qui rendent certaines catégories de l'altérité évidentes et indiscutables. Enfin, nous déclinons diverses modalités de la banalisation des discours et d'actes relevant de l'ethnocentrisme, de la «race», de la racialisation et du racisme. La synthèse permet de donner quelques pistes d'intervention.

Pourquoi une recherche sur le racisme et la racialisation à l'école ?

Nous constatons que les recherches portant sur le racisme à l'école en Suisse romande sont peu nombreuses. Parmi celles-ci, les contributions de Eckmann & Eser Davolio (2002), Eckmann & Fleury (2005) et de Eckmann *et al.*, (2009) restent des contributions essentielles. Ces écrits donnent des



exemples de situations racistes et des pistes d'interventions pratiques ; ils soulignent notamment la distinction entre les acteurs·trices doté·e·s d'un statut et d'une fonction dans une institution (scolaire) des autres qui n'en sont pas doté·e·s.

En France, les recherches par exemple de Poiret (2006), Dhume-Sonzogni (2007) et Dhume (2016 et 2021) éclairent bien ce phénomène, mais ont été effectuées dans un pays aux multiples spécificités : histoire d'un empire colonial, présence sur le territoire de descendant·e·s de migrant·e·s des anciens pays colonisés, conception universaliste de l'intégration et centralisation politique, notamment.

Une deuxième raison de cette recherche réside dans les effets reconnus du racisme sur les élèves. Le numéro 37 du Bulletin de la Commission Fédérale contre le Racisme (CFM) *Tangram* (2016) est entièrement consacré au racisme à l'école. Dans son éditorial Mme Martine Brunschwig Graf, Présidente de la CFR, explique pourquoi la problématique du racisme appartient au domaine de l'école et ajoute « C'est l'occasion [avec ce bulletin] de mettre en lumière les démarches qui sont déjà entreprises, de constater aussi qu'il reste beaucoup à faire et que la lutte contre le racisme doit s'inscrire dans une volonté forte, politique d'abord, institutionnelle et scolaire ensuite » (Brunschwig Graf, 2016, p. 6). Elle conclut « l'école est un lieu privilégié, celui où se forgent les outils de la vie en société. On y apprend à vivre autant qu'à lire et à écrire » (Brunschwig Graf, 2016, p. 6).

Une troisième raison de cette recherche tient dans le traitement de ce thème par l'institution scolaire. Comme le montre la suite de cet article, parfois l'institution scolaire ne remarque que peu les actes racistes (Eckmann, Sebedeli, Bouhadouza, Von Lanthen, Wicht, 2009).

Une quatrième raison de s'intéresser à ce phénomène à l'école : *Le terme « racisme » n'apparaît pas dans les plans d'études* comme le disent Madeleine Scherrer & Béatrice Ziegler (2016, p. 51-54). En effet, le Plan d'Études Romand (PER) (CIIP, 2010) ne dit presque rien du racisme (une mention dans le cours « religions et éthique ») et des discriminations (4 mentions). Dans ces cours dotés de très peu d'heures, ces dimensions ne sont qu'une parmi tant d'autres. L'article de Scherrer & Ziegler (2016, p. 51-54) déjà cité, relate de la même situation dans le Lehrplan21 (D-EDK, 2016). Les deux plans d'études suisse pour l'école obligatoire restent étrangement silencieux sur ces phénomènes qui pourtant impactent fortement le climat de classe, la vie quotidienne, le sentiment de sécurité et d'appartenance au groupe-classe et surtout les résultats scolaires et les perspectives de futur des élèves. En effet, les élèves victimes d'actes racistes, à caractère raciste et de racialisation subissent des répercussions négatives dans leur estime de soi, dans leur réussite scolaire et sociale (Baeriswyl, 2015 ; Eckmann *et al.*, 2009 ; Markarova, 2015). De manière plus générale nous pouvons nous demander que met en place l'institution scolaire pour assurer à chaque élève le respect des besoins fondamentaux de sécurité, de respect et de reconnaissance selon, par exemple, les principes décrits par Meirieu (2004).



Qu'en est-il de l'étude du racisme dans la société de Suisse romande en dehors des enceintes scolaires ? Il existe bien des recherches (Bolzman *et al.*, 2000 ; Cattacin *et al.*, 2006 ; Eckmann *et al.*, 2009), mais celles portant sur la racialisation ne sont pas nombreuses (Lavanchy, 2015 & 2018 ; Ossipow *et al.*, 2019). A fortiori, les recherches sur le racisme ET la racialisation à l'école en Suisse romande, restent encore limitées en nombre. L'ouvrage de dos Santos Pinto *et al.* (2022) renouvelle la définition d'un champ de recherche à investiguer. Il s'agit pour nous d'y participer et d'illustrer la pertinence d'une démarche participative.

Cette recherche est aussi pertinente parce que dans la société suisse les phénomènes racistes sont bien présents, voire se répandent (Eckmann *et al.*, 2009 ; Tangram, 2020). Par exemple, dans le domaine des interventions policières. En 2001, Samson Chukwu, 27 ans, décède par asphyxie en Valais, alors qu'il résistait à son renvoi forcé. En octobre 2017, à Lausanne, Lamine Fatty, requérant d'asile gambien sortant de l'hôpital, est arrêté sur la base d'une erreur d'identification de la police. Il meurt durant la nuit en prison par manque de médicaments. Hervé, un jeune père de famille Congolais de 27 ans, est abattu par un policier début novembre 2016 à Bex (VD). Le 1^{er} mars 2018 le Nigérian Mike Ben Peter est tué lors d'un contrôle d'identité par la police à Lausanne à cause des mesures de contrainte disproportionnées. Le 30 août 2021 un homme Suisse de 37 meurt sur le quai de la gare de Morges. Les policiers prennent plusieurs minutes avant d'appeler les secours : l'homme est Noir. Est-ce que ces faits se seraient-ils passés si les personnes impliquées avaient été blanches ? Ces personnes auraient été traitées de la même façon si elles avaient été blanches ?

Une autre raison de mener une recherche sur le thème du racisme, de la racialisation et de leur banalisation à l'école réside dans le fait que les médias et les conversations quotidiennes relatent souvent du racisme dans d'autres sphères sociales comme lors d'interventions policières, dans le monde du travail, à l'embauche ou sur le lieu de travail, mais beaucoup moins dans le monde de l'éducation. Pourtant, le dernier Rapport du Service de lutte contre le racisme (SLR, 2021, p. 39) montre que l'école et les études sont le deuxième domaine de la vie le plus touché par les cas dénoncés de discrimination vécue en 2019-2020 après le quotidien professionnel. En outre, nous sommes convaincu·e·s que l'éducation peut faire diminuer ces violences physiques et psychologiques et que l'école, en tant que lieu de savoir, a un rôle privilégié à jouer.

La typologie : de l'ethnocentrisme aux racismes, en passant par les racialisations

Nous présentons ici la typologie qui répond à deux objectifs : d'une part distinguer différentes formes de construction de l'altérité dans une perspective de recherche, d'une autre part de fournir des outils aux enseignant·e·s pour qu'ils distinguent les différents types de situations, notamment celles qui exigent une intervention de celles qui n'exigent pas forcément d'intervenir.



L'ethnocentrisme

Le sociologue américain William G. Sumner a inventé le concept d'ethnocentrisme. Dans son ouvrage *Folkways* de 1906, il donne la définition suivante :

Le terme technique pour 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 [...]. Chaque groupe nourrit sa propre fierté et vanité, se targue d'être supérieur, exalte ses propres divinités et considère avec mépris les étrangers. Chaque groupe pense que ses propres coutumes (*folkways*) sont les seules bonnes et s'il observe que d'autres groupes ont d'autres coutumes, celles-ci provoquent son dédain (Sumner, 1906, p. 13).

Par exemple dans un cours donné dans une classe de 10H sur les grandes découvertes, un élève se dit fier d'être portugais et de l'histoire des grands navigateurs : Vasco de Gama, Diaz parmi d'autres, Ibn Batouta, Marco Polo et Christophe Colomb³. Autre exemple d'ethnocentrisme : un élève d'origine italienne estime que l'équipe de football de sa ville en Italie est la meilleure. L'ethnocentrisme étant une tendance à évaluer et à interpréter les autres cultures et groupes à partir des normes, des valeurs et des références de sa propre culture ou groupe d'appartenance, cela peut conduire à une perception biaisée où sa propre culture est considérée comme supérieure ou comme la norme à laquelle les autres cultures doivent se conformer. Dans le deuxième exemple, l'élève mobilise ses propres critères et ses propres attachements émotionnels à cette équipe. Cela peut être considéré comme une vision ethnocentrique car elle évalue et juge les autres équipes en fonction de sa propre culture et de ses préférences personnelles, sans prendre en compte les autres perspectives ou les différentes réalités des autres équipes.

L'institution scolaire (et les enseignant·e·s) aussi tiennent des propos ethnocentriques. Par ailleurs, de nombreux manuels, des programmes et des plans d'études sont ethnocentriques. Pour comprendre cela, il faut les remettre dans une perspective historique. L'école au 19^e siècle est devenue une affaire de l'État national – qui s'est transformé dans un « État enseignant » (Hoffstetter, 2012) –, elle a diffusé l'idéologie nationale et son objectif était de former des citoyens fidèles à la Confédération helvétique (Hoffstetter 1998, 2012; Hoffstetter *et al.*, 1999). Ces ethnocentrismes s'expliquent aussi par le fait que les enseignant·e·s sont tenus d'enseigner la culture et la langue légitimes, au détriment des dialectes, des parlers locaux, de pratiques populaires notamment. Ces ethnocentrismes s'inscrivent dans une continuité historique, même si l'école aujourd'hui essaye de se libérer de cette tendance. En effet, l'éducation scolaire relève d'un projet d'homogénéisation culturelle puisqu'elle est chargée depuis le 19^e siècle d'unifier sur le plan

3. Notons que l'ethnocentrisme des « grands navigateurs » et des conquistadores a été à l'origine des conquêtes militaires, de l'exploitation économique et de la domination sociale et symbolique des populations colonisées (Todorov, 1982; Le Clezio, 1992). L'ethnocentrisme de cet élève tend à justifier cette domination.



politique, linguistique et culturel des sociétés très diversifiées par leurs traditions. Dans ce sens, l'école publique et obligatoire entraîne une transformation radicale des individus et des groupes sociaux allant vers une homogénéisation et en gommant les spécificités de chaque groupe. Ce processus d'homogénéisation se fonde principalement sur trois facteurs : l'alphabétisation de masse qui remplace l'éducation religieuse ; le positivisme et l'héritage de la philosophie des Lumières avec la culture scientifique qui vise à combattre l'ignorance et à libérer les individus des traditions retenues limitatives pour le progrès ; la naissance des nationalismes pour la construction et solidification des États-nationaux et donc contre la culture populaire, les communautés culturelles et les particularismes (Akkari & Radhouane, 2019).

L'ethnocentrisme a été généralisé pour embrasser également les jugements connotés positivement sur les sociétés différentes. Selon Rousseau, le « bon sauvage » est doté de multiples qualités (de simplicité, honnêteté, franchise...) dont les civilisé·e·s seraient dépourvu·e·s. Un témoignage illustre bien ce phénomène :

Le seul « racisme » que j'ai pu y observer pourrait s'apparenter à du « racisme positif » (je ne pense pas que ce soit le bon terme mais je n'en connais pas d'autre) : les élèves étrangers bénéficient parfois d'une certaine attention de la part des autres, d'une certaine curiosité envers leur culture.

Ainsi, l'ethnocentrisme n'est pas l'apanage des élèves, mais se retrouve au cœur de l'institution scolaire.

La racialisation ou l'usage de la race sans racisme

La deuxième catégorie est la racialisation sans racisme. Il est donc nécessaire de présenter d'abord la notion de racialisation. Nous définissons ici la racialisation comme un processus de catégorisation fondé sur le phénotype. Comme pour l'ethnicité, il s'agit d'un double processus de catégorisation : d'une part, une catégorisation effectuée par d'autres acteurs·trices sociaux·ales à l'égard de la personne racialisée d'autre part, une autocatégorisation par les personnes racialisées. La racialisation n'est pas toujours accompagnée de discrimination. Notons que, comme les autres catégorisations sociales (nationales, religieuses, ...), la racialisation dépend du contexte et résulte des rapports de pouvoir (Ossipow *et al.*, 2019 ; Guillaumin, 1992).

Afin de préciser la notion de phénotype, la racialisation est un processus qui procède à la sélection de certains marqueurs somatiques qui sont considérés comme significatifs (Lavanchy, 2018). Ce sont généralement, la couleur de peau, la couleur et la texture des cheveux, la forme du nez, celle des lèvres, ... Le fait de mentionner un seul de ces marqueurs ou plusieurs fait référence à la spécificité raciale (Lavanchy, 2018).

Précisons que ces marqueurs sociaux de différence sont des constructions sociales et culturelles et sont devenus significatifs au cours de l'histoire de l'humanité. Ce processus s'expliquerait par l'histoire de l'origine de la notion de race et de son usage au cours des siècles dans des systèmes sociaux inégalitaires. Deux phénomènes, notamment ont joué un rôle central dans



ce processus tout en légitimant le développement des empires coloniaux occidentaux. D'abord, les théories racialistes du 19^e siècle expliquaient les degrés de l'intelligence et de développement des civilisations en fonction de l'appartenance raciale (Broca, 1871; Gobineau, 1853). Ensuite les zoos humains (comme ceux organisés au Jardin d'Acclimatation à Paris de 1877 à 1937) ont mis en scène des «primitif·ve·s» radicalement autres et inférieurs; ces spectacles ludiques ont attiré des centaines de millions de visiteurs·euses et ainsi ont opéré de manière implicite «le passage d'un racisme exclusivement scientifique à sa popularisation rapide en à peine un demi-siècle à travers tout l'Occident» (Blanchard *et al.*, 2004, p.63).

Par exemple, chacune de ces expressions opère une racialisation: «il a les cheveux crépus», «sa peau est brune», «il est noir». Suivant le contexte, ces énoncés peuvent être descriptifs et dépourvu de racisme, de discrimination et de jugement de valeur (Murji Solomos, 2005). Notons cependant que, d'après Lentin (2008), la notion de race ne peut pas être neutre car elle reproduirait toujours une hiérarchie. Quoi qu'il en soit, dans les usages quotidiens, ce sont toujours les gens racialisés qui sont ainsi appelés et non pas ceux considérés blancs. L'usage des marqueurs sociaux de différence décrit les «autres», les sujets de l'altérité, les non-blancs; il ne s'applique pas au «nous», aux blancs. La couleur blanche reste la norme et ne se mentionne pas.

Voici une première situation dans laquelle une enseignante évoque des problèmes pour se souvenir des prénoms des élèves qui relève d'une racialisation sans racisme :

En tentant d'apprendre les noms de mes élèves en stage, c'est d'abord les prénoms des élèves racisé·e·s que j'ai retenus, mais en les confondant systématiquement. Les prénoms des élèves blancs je les ai retenus plus tard, mais sans les confondre, tout en continuant encore quelques jours à confondre les prénoms de deux élèves noirs, involontairement bien sûr, mais devant le reste de la classe quand même. Je ne savais pas quoi faire d'autre que me corriger et m'excuser brièvement.

Il s'agit ici d'un processus de catégorisation, c'est à dire «un processus par lequel on perçoit les individus comme appartenant à des groupes ou à des catégories» (Sanchez-Mazas, 2012, p.85). Toute pensée procède par catégorisation. Ce sont des éléments culturels qui permettent de donner du sens au monde visible et invisible, aux relations sociales. C'est un processus cognitif universel. Mais, il s'agit ici d'une distinction spécifique entre élèves racialisés «Blancs» et «Noirs», qui a pour effet une assignation identitaire. Comme le dit une enseignante: «les élèves se sentiraient assimilé·e·s à un groupe [racial]». Néanmoins, aucun stéréotype ou jugement de valeur n'intervient. Par analogie, une enseignante donne un autre exemple de catégorisation. Elle constate que de manière générale, il est difficile d'apprendre les prénoms de tous les élèves: «Dans ma classe, j'avais deux élèves perturbateurs et j'ai confondu leurs noms, à plusieurs reprises». Cet exemple est également à l'origine d'une assignation identitaire, cette fois-ci à la catégorie du perturbateur.



Du point de vue de la pratique professionnelle, cette seule dimension de l'assignation identitaire permet de s'interroger sur le bien-fondé de cette catégorisation. En effet, des élèves peuvent ainsi ne pas se sentir reconnus dans leur individualité et leur originalité, car ils sont classé·e·s dans une catégorie à laquelle ils ne s'identifient pas forcément. De surcroît, dans les sociétés occidentales (et ailleurs), il y a des discriminations raciales ; cette catégorisation ne peut que rappeler ces discriminations dans l'esprit des élèves concerné·e·s.

Racialisation accompagnée de racisme

La racialisation accompagnée de racisme est une autre modalité distincte de la racialisation présentée ci-dessus. Par rapport aux autres formes de racialisation, cette modalité est raciste, dans le sens suivant :

Le racisme est la valorisation, généralisée et définitive, de différences, réelles ou imaginaires, au profit de l'accusateur et au détriment de sa victime, afin de justifier une agression ou un privilège. Le mécanisme du racisme contient trois éléments liés : 1) la mise en évidence de différences (catégorisation), 2) la valorisation de ces différences (hiérarchisation) et 3) l'utilisation de cette différence contre autrui en vue d'en tirer profit (traitement discriminatoire ou violence). La finalité du racisme demeure l'exclusion et la domination (Memmi, 1982, p. 98-99).

De plus, comme il s'agit d'une racialisation, elle comprend une référence aux aspects physiques significatifs, ou marqueurs somatiques. Par exemple, une enseignante raconte qu'elle a fait découvrir divers instruments de musique à ses élèves de primaire : un élève a dit à un de ses camarades « métis » qu'il avait « *la tête vide comme un djembé* ». On reconnaît ici, le stéréotype à l'égard des Africains dépourvus d'intelligence hérité des discours scientifiques du racialisme du 19^e siècle (Broca, 1871 ; Gobineau, 1853) et des discours coloniaux.

Un autre exemple illustre la référence aux cheveux :

Lors d'une récréation, des enfants d'un degré supérieur se sont moqués des cheveux crépus d'un de mes élèves. Ce dernier a été très touché par ces moqueries et pleurait en revenant de la pause. Il n'a pas tout de suite voulu dire pourquoi il sanglotait, comme si quelque chose le gênait. Plus tard, cet enfant m'a fait part de la situation et j'ai immédiatement interpellé les enfants concernés. Ces derniers ont avoué avoir utilisé les termes « ébouriffés, en pagaille, ridicule, moche ». Cette situation m'a alarmée et j'en ai tout de suite informé l'enseignante des 7H, les parents, la direction et le service socio-éducatif. La situation a été prise au sérieux et discutée avec tous les protagonistes cités précédemment puis résolue.

Dans la formation, les enseignant·e·s relèvent que c'est l'enseignante qui utilise le terme de « cheveux crépus », alors que les élèves ont dit « ébouriffés, en pagaille, ridicule, moche », mais probablement parce que les élèves ne connaissent pas ce mot. Il s'agit donc bien de racisme pour cette raison. Ils notent aussi la différence d'âge entre la victime de 7 ans (en classe de



3H) et les agresseurs de 11 ans (en classe de 7H). La situation a été considérée comme sérieuse et le réseau utilisé. Des enseignant·e·s et le directeur se sont impliqué·e·s pour résoudre le problème. Dans la formation, les enseignant·e·s relèvent les effets possibles de ces remarques racistes : l'exclusion et faire de cet élève un bouc émissaire (et ainsi que ces agressions soient répétées). Eckmann *et al.* (2009, p. 53) donne d'autres exemples issus de sa recherche de terrain : «*Interpellations entre élèves: «Eh Négro!» «Eh Youyou!». Insultes qu'on entend: «Sale black!» [...] «Tu dois pas porter de training blanc, t'es black, ça va le salir.»*».

Un autre exemple tiré de la formation permet d'aborder l'effet des discours racistes fondés sur la race : une élève Noire avait été la cible de remarques sur sa peau. Elle avait décidé de mettre des habits couvrant ses bras jusqu'aux mains, pour que sa peau soit moins visible à l'école. La réaction de l'élève montre qu'elle a été touchée et qu'elle adopte une stratégie d'occultation du stigmate (Goffman, 1975).

Racisme sans référence à la race (ou aux marqueurs somatiques)

Au cours du 20^e siècle, il a été considéré que le terme «race» était inutilisable, injustifiable à cause de son utilisation dans l'entreprise d'exclure, puis d'exterminer les Juifs, les Tsiganes, et d'autres populations dans les années 1930 à 1945. Un glissement s'est opéré. Des expressions racistes se sont fondées non plus sur la race et ses dimensions physiques, mais sur la culture, l'origine, la nationalité, la religion, etc. en remplissant des fonctions similaires d'exclusion, de stigmatisation et de domination. Tout se passe comme si ces dimensions du nouveau racisme viennent remplacer celle de la race du racisme fondé sur la notion de race (Rivera, 2000).

Lors d'un remplacement dans une classe de 10H [13-14], il y a quelques années, je demande en fin de leçon de balayer la classe. Quelques élèves s'exclament alors que l'élève X devrait passer le balai parce qu'elle est portugaise. Cette élève, loin de se laisser abattre renchérit alors avec une réponse impliquant les arabes et le vol, les noirs et la fainéantise. Les élèves ont beaucoup rigolé, même les élèves impliqués et visés, et donnaient une impression de bonne entente. J'insiste sur le terme impression. Cela m'est néanmoins resté comme un événement particulier. Je me pose la question de l'impact réel de cette attitude sur ces adolescents et leur perception réelle du racisme. Il y avait là une forme de banalisation qui me pose encore aujourd'hui des questions. Il faut préciser que la classe était en grande majorité d'origine étrangère et n'impliquait pour le coup que ces élèves-là. De plus, je précise que cet événement n'a pas amené (du moins sur le moment) de réactions hostiles ou de malaise.

Cette situation combine des dimensions nationale (portugaise), linguistique et liée à un «peuple» (arabe) et raciale (noir). Elle se laisse aussi interpréter en termes de distinction sociale et de genre. La fille subit une remarque sexiste et raciste faisant référence à sa nationalité qui la situe comme inférieure (ravalée au rang de «balayeuse»). En réaction, elle se distingue d'autres qu'elle situe comme inférieurs à elle. Tout se passe comme si, ayant

reçu ce stéréotype qui la dévalorise, elle utilisait d'autres stéréotypes à propos d'autres étranger·e·s qu'elle dévalorise elle-même. C'est un mécanisme classique de retournement du stigmaté bien connu (Dubet, 2000). De nombreuses expressions entrent dans cette catégorie comme par exemple : des élèves s'interpellent « *Eh Youyou!* » [...] « *Rentre chez toi* » et peuvent aller jusqu'aux insultes : « *Sale portos, sale espingarin* » (Eckmann *et al.*, 2009, p. 54).

Nous proposons cette typologie déclinant quatre catégories analytiques, car c'est un outil permettant de distinguer des types de discours ethnocentriques et/ou racistes non seulement du point de vue de la recherche, mais aussi du point de vue des enseignant·e·s. En effet, des expressions ethnocentriques ou de racialisation sans racisme peuvent ne pas avoir d'effet d'exclusion, de stigmatisation et de domination, contrairement aux discours racistes ayant recours à des marqueurs somatiques ou à d'autres dimensions socioculturelles : religieuse, nationale, régionale, langagière, culturelle ou d'origine ethnoculturelle. Cette typologie se veut donc un outil théorique de recherche et un outil pratique pour distinguer les situations vécues par les enseignant·e·s à l'école.

Naturalisation et banalisation du racisme

Une question centrale de la formation et de la recherche sur le racisme à l'école est celle de la banalisation et de la naturalisation des faits racistes. Ces processus, héritages historiques de la relation à l'altérité et conséquence d'une définition et compréhension limitée du racisme, empêchent de reconnaître certains actes comme relevant du racisme et de la discrimination. L'enjeu d'élargir la compréhension des phénomènes racistes contemporains, en relation aux situations décrites dans le passé, est celui de repenser l'intervention des professionnel·le·s pour l'écoute et la prise en charge autant des victimes que des auteur·e·s d'actes à caractère raciste. Après avoir présenté la naturalisation du racisme, nous énumérons ici quatre catégories de minimisation ou non-reconnaissance d'actes racistes issus de notre recherche de terrain.

La naturalisation du racisme

La naturalisation (Bourdieu, 1998 ; Kilani, 2012) amène à considérer naturel des phénomènes qui sont pourtant construits socialement. Comme le dit Jean-Paul Colleyn (1988, p. 14), « les exemples abondent de comportements que le social marque de son empreinte alors qu'a priori nous eussions pu les croire naturels ». L'approche naturaliste (qui procède à une naturalisation) recherche une seule cause aux phénomènes sociaux. C'est un déterminisme biologique. Dans le racialisme du 19^e siècle, l'intelligence et la capacité à se développer des populations dépend de leur race : les blancs sont supérieurs aux autres (Broca, 1871 ; Gobineau, 1853). Certains stéréotypes actuels à l'école sont comme des bribes de ces anciennes théories, des stéréotypes conservés dans le sens commun comme la supposé fainéantise et le manque d'intelligence des Noir·e·s, la docilité et soumission des femmes



asiatiques, l'aptitude au vol des Arabes, pour ne citer que quelques stéréotypes qui continuent de coller à la peau des gens dites « racisés ». Notons par ailleurs que l'institution scolaire a participé à diffuser cette idéologie raciale (Maingueneau, 1979), notamment dans les cours de géographie distinguant les races « blanche », « jaune », « américaine » et « noire » et présentant la répartition de ces races et sous-races sur une carte du monde comme par exemple dans le Manuel de géographie du Canton de Vaud de 1951 (Anonyme, p. 35-37).

En résumé, des phénomènes sociaux sont naturalisés, car ils sont expliqués uniquement au moyen des dimensions physiques, naturelles ou biologiques et non comme des constructions sociales et culturelles. Ce processus a pour conséquence que ces phénomènes sociaux apparaissent comme des évidences, des allants de soi. Alors, le caractère culturel de ces catégories et la domination à l'œuvre n'apparaît pas aux yeux des acteurs·trices sociaux (élèves, enseignant·e·s, ou autres). Par conséquent, la naturalisation empêche les prises de conscience à propos des stigmatisations, des inégalités et des dominations. Comme le montre Poiret (2007) des femmes Noires vivant en France n'estimaient pas être touchées par le racisme. Mais, lorsque leurs enfants ont fréquenté l'école et ont été confrontés à du racisme, elles prennent conscience qu'elles ont elles-mêmes subi du racisme dans leur enfance. La naturalisation a le pouvoir de rendre le racisme invisible ; ce dernier n'est pas pensé, reconnu et nommé comme tel aussi par les victimes. Ainsi, la naturalisation a pour effet que les propos et actes racistes ne sont pas repérés. Ces derniers apparaissent évidents et ne posent pas question. La naturalisation entrave non seulement la prise de conscience des faits racistes, mais aussi l'intervention.

Première modalité de la banalisation : le racisme « pour rire »

La banalisation, quant à elle, est le fait de minimiser les situations racistes, de les ramener à des événements tout à fait ordinaires et sans importance. Les interprétations de certain·e·s enseignant·e·s lors des formations allaient dans le sens de la banalisation : « *ce ne sont que des enfants* », « *ce ne sont que des jeux* », « *c'est pour rire* », « *tout le monde s'amuse* », « *il joue la victime* », « *il joue la carte raciste* », « *il a la Black-attitude* » ce sont des commentaires fréquents à propos de phrases voire d'insultes et d'actes à caractère ethnoculturel ou racial que les enseignant·e·s entendent autant dans la cour de récré que dans la classe.

Une manière de banaliser le racisme consiste à estimer que les élèves échangent des propos racistes « pour rire ». C'est le sentiment que plusieurs enseignant·e·s avaient à la lecture de la situation sur le racisme sans référence à la race (p. 139). Comme les élèves semblent se taquiner dans un jeu sur le mode de la plaisanterie, est-ce qu'il y a vraiment matière à intervenir ? Ces enseignant·e·s ont exprimé leur hésitation.

Un élément qui soutient cette attitude des enseignant·e·s est la « relation de moquerie ». Comme le dit Radcliffe-Brown (1940, p. 195) sur les *joking relationship* (parenté à plaisanterie) en Afrique de l'Ouest (notre traduction) :

Ce que l'on entend par « relation de plaisanterie » est une relation entre deux personnes dans laquelle l'une est autorisée par la tradition, et dans certains cas tenue, de se moquer de l'autre, qui à son tour est tenue de ne pas s'en offenser (Radcliffe-Brown, 1940, p. 195).

Dans ces relations entre des groupes spécifiques, il est attendu que les un·e·s insultent les membres d'un autre groupe, par exemple les traitent d'esclave, de moins de rien, ... et suivant les contextes, il est attendu que les autres répondent sur le même mode, sans que ni les un·e·s ni les autres ne se sentent blessé·e·s.

En Europe, les échanges entre personnes qui se connaissent bien peuvent s'apparenter à ces « relations de moquerie ». Néanmoins, un tel code de communication culturel n'est pas largement partagé en Suisse. C'est pourquoi, des élèves peuvent se sentir agressé·e·s et les enseignant·e·s ne savent pas a priori quels sont les effets de tels échanges entre élèves. Iels peuvent le demander aux élèves en tête à tête. Mais même dans cette situation, tou·te·s les élèves ne souhaitent pas endosser le rôle de la victime. Pour ces raisons, il s'agit d'une modalité de la banalisation. L'impression que les élèves jouent à s'invectiver de manière raciste peut donc être trompeuse.

Deuxième modalité de la banalisation : les jeux entre enfants, iels ne le pensent pas

Une autre modalité de la banalisation consiste dans la compréhension suivante : ces remarques racistes sont en fait comme n'importe quelles autres petites taquineries que se font les élèves entre eux·elles ; ce sont des jeux entre des enfants quelles que soient leurs statuts sociaux et origines. Ces arguments universalistes effectuent une catégorisation des élèves simplement comme des élèves ou des enfants, de manière générale. S'iels se chamaillent, cela n'a rien à voir avec leurs caractéristiques physiques, culturelles et sociales.

Dans la situation présentée plus haut dans le sous-chapitre *Racisme sans référence à la race*, les enseignant·e·s, puis le directeur, prennent la mesure de l'incident et mettent en place des échanges avec les parents. Une solution est trouvée.

Dans trois autres situations recueillies en Suisse romande, des résistances apparaissent. Parfois, face aux parents, souvent à la mère, ni l'enseignant·e ni la direction ne perçoit de problème. Ces professionnel·le·s reprennent cette modalité de l'explication universaliste : il ne s'agit là que de petites piques que s'échangent les élèves, iels se taquent.

Nous avons aussi recueilli un autre argument : les élèves ne pensent pas vraiment ce qu'iels disent. Par conséquent, il n'y a pas besoin d'intervenir.

Les recherches de Lewis (2001 ; 2003) dans des établissements scolaires en Californie, montrent clairement la résistance à reconnaître et à affronter la question du racisme à l'école. Personne ne se dit explicitement raciste, au contraire, chacun·e n'hésite pas à affirmer son ouverture et adopter une



idéologie *color blind*, consistant à ne même pas distinguer les gens en termes de race et de groupe ethnique (Noirs et blancs, hispaniques etc.). Ainsi, des parents d'élève, des enseignant·e·s, des membres de la direction et des élèves occultent que la race est un facteur de discrimination et qu'elle détermine fortement des relations entre élèves, des pratiques d'enseignement, des choix des parents en matière de lieu d'habitation, de scolarisation de leurs enfants ou encore de leurs ami·e·s et de métier. Dans la même perspective universaliste, iels considèrent aussi que les remarques racistes font partie des jeux «normaux» entre enfants. Les mêmes mécanismes analysés par Lewis (2001 ; 2003) se retrouvent en Suisse, malgré la différence des contextes.

Troisième modalité de la banalisation : rechercher des causes à la plainte de la victime

Une autre manière de banaliser les actes racistes consiste à rechercher les causes à la plainte de la victime, comme cela apparaît dans cette situation :

En tant que médiatrice, j'ai été confrontée à une situation où une élève de 7H m'a fait part de son mal-être par rapport à un enseignant de Travaux Manuels qui, selon elle, était raciste avec elle. Cette élève a une maman suisse et un papa vietnamien. Elle avait l'impression que l'enseignant était peu tolérant avec elle, ne l'encourageait pas, la stressait, lui faisait refaire des travaux quand elle avait fait des erreurs. Elle avait l'impression qu'il n'agissait ainsi qu'avec elle. Elle se sentait «agressée» par lui et était sûre qu'il était raciste. Son meilleur ami, d'origine espagnole et japonaise, soutenait ses propos. Selon elle, il vivait et ressentait la même chose (il n'est jamais venu en médiation pour ça). Cette situation a été le point de départ d'un enchaînement de forts ressentis où elle pensait que beaucoup d'élèves étaient racistes et se moquaient de ses origines (regards, rires, manière de parler).

J'ai pu observer que cette élève, ainsi que son meilleur ami, faisaient partie d'un petit groupe de jeunes mené par une élève noire, d'origine américaine, vivant fortement le mouvement Black Lives Matter. Y avait-il un lien ? Leur avait-elle «monté la tête» en leur disant que tout le monde est raciste ? Cette année scolaire, cette élève n'est plus là et je n'entends plus parler de racisme (ni en médiation, ni de mes collègues).

J'ai revu cette élève en lien avec l'enseignant et elle m'a dit que ça allait beaucoup mieux.

Ceci dit, cette situation m'a interpellée, car cette élève avait un fort ressenti et il était impossible pour elle de vivre sereinement ainsi. Son entourage scolaire ne l'aidait peut-être pas à se sentir mieux. Comment agir au mieux en respectant ses sentiments et en lui permettant d'avancer ?

Cette situation est intéressante à plus d'un titre. D'abord les énoncés et pratiques racistes sont très peu décrits : «regards, rires, manière de parler». À la demande d'un participant, la médiatrice a précisé que l'élève s'est notamment plaint que des élèves lui ont dit : «Tchin, Tchan, Tchon!». Les pratiques de l'enseignant·e et la dernière expression faisant référence à la langue de manière stéréotypée et stigmatisante permettent de classer cette situation dans le racisme sans référence à la race.

Ici, nous mettons en évidence une autre modalité de la banalisation : lors de la formation plusieurs enseignant·e·s en analysant cette situation expriment deux éléments avec force. D'abord, iels partent du principe que l'élève exprime qu'elle a été victime de racisme parce qu'elle a été influencée par un groupe d'élèves mené par une Noire-Américaine soutenant le mouvement *Black Lives Matters*. Ensuite, iels reconnaissent les sentiments et les ressentis de l'élève. L'élève a été fortement touchée et affectée par ces propos et actes. Il lui était *« impossible pour elle de vivre sereinement »*.

Il nous apparaît que mettre ainsi au centre de leur réflexion la dynamique des relations entre élèves qui pousserait une élève à se plaindre de racisme pose problème. En effet, dans une démarche professionnelle, il semble indispensable de prendre comme point de départ la deuxième idée et ainsi, de prendre au sérieux les ressentis et les sentiments de cette élève. Mêler les deux, c'est rechercher des causes à la plainte de la victime, c'est déjà banaliser et minimiser la situation problématique.

D'un point de vue professionnel, nous soulignons la nécessité d'écouter l'élève et de prendre au sérieux ses sentiments indépendamment des causes ; c'est d'abord le mal être de l'élève qui doit être entendu et auquel il faut porter secours. Le principe de précaution doit prévaloir afin de mettre en sécurité la victime présumée. Par la suite, il est utile de mieux comprendre les scènes vécues et le rôle de chaque protagoniste de la scène : quels discours et actes ont été effectués ?

Synthèse

Nous avons mis en évidence d'une part une typologie comportant quatre catégories analytiques, permettant de mettre de l'ordre dans l'ensemble des expressions ethnocentriques et racistes énoncées à l'école, d'autre part quatre catégories de minimisation et de non-reconnaissance des actes racistes qui entravent la prise de conscience et l'intervention efficace des professionnel·le·s de l'éducation.

La naturalisation du racisme, en considérant les phénomènes racistes comme naturels et en les expliquant uniquement par des dimensions physiques, naturelles ou biologiques, les rend invisibles et empêche la reconnaissance de leur caractère culturel et de la domination qui y est associée. Cette naturalisation perpétue des stéréotypes racistes hérités du passé et empêche la remise en question des inégalités et des dominations.

La première modalité de banalisation que nous avons identifiée est le racisme « pour rire ». Certains enseignant·e·s minimisent les situations racistes en les considérant comme de simples plaisanteries entre élèves, sans prendre en compte l'impact réel sur les victimes. Cette attitude est renforcée par une compréhension erronée des relations de moquerie, où les insultes sont acceptées et ne blessent pas. Cependant, ces comportements peuvent être perçus comme agressifs et discriminatoires par les victimes, même s'ils sont présentés comme des jeux.



La deuxième modalité de banalisation repose sur l'idée que les remarques racistes ne sont que des taquineries ordinaires entre enfants, indépendamment de leurs caractéristiques physiques, culturelles et sociales. Cette vision universaliste nie le rôle de la race dans la discrimination et réduit les actes racistes à de simples jeux. Cependant, ces actes peuvent causer un réel préjudice aux victimes et contribuer à la perpétuation des inégalités raciales.

La troisième modalité de banalisation consiste à chercher des causes à la plainte de la victime, remettant ainsi en question la légitimité de son ressenti. En cherchant à expliquer les motifs de la plainte, on minimise la gravité des actes racistes et on renvoie la responsabilité à la victime. Il est primordial de prendre au sérieux les sentiments et les ressentis des victimes sans chercher à les discréditer ou à les attribuer à d'autres influences.

Ces catégories analytiques sont pertinentes autant pour la recherche afin de relever, analyser et comprendre les expressions racistes contemporaines que pour la formation des (futur·e·s) enseignant·e·s. Dans ce deuxième cas, la typologie des racismes et de l'utilisation de la race en contexte scolaire est à la fois un outil théorique et un outil pratique.

L'analyse des situations (d)écrites par les enseignant·e·s rentrent dans les quatre catégories analytiques de la typologie; cette analyse montre que toutes les personnes impliquées dans une situation donnée n'ont pas conscience des processus ethnocentriques et racistes en jeu. La naturalisation et la banalisation des propos racistes empêchent ces prises de conscience, elles entravent la réflexion et l'intervention autant auprès des victimes que des auteurs·trices de ces actes.

Il faut néanmoins souligner que dans certaines situations, la direction prend la mesure de la question raciste et de la gravité de ces actes. Comme décrit dans la situation du sous-chapitre *Racialisation accompagnée de racisme*, des enseignant·e·s, la direction, et le service socio-éducatif reconnaissent le problème, collaborent et échangent avec les parents afin de trouver une solution. Reconnaître le problème est la première étape, indispensable dans la lutte antiraciste. Celle-ci doit être suivie d'une intervention concrète auprès des personnes impliquées afin que les actes incriminés cessent immédiatement et durablement. Malheureusement, cela n'est pas toujours le cas: selon le témoignage des parents, une direction reconnaît le problème venant d'un enseignant, mais elle préfère le résoudre en déplaçant l'élève dans une autre classe et sans agir à l'égard de ce professionnel. De surcroît, la direction demande aux parents de ne pas divulguer l'incident. Une hypothèse compréhensive serait que cette direction mettrait en place une stratégie de contrôle de l'information de crainte d'ouvrir une boîte de Pandore: elle craindrait que les situations problématiques se multiplient, car elles seraient enfin repérées et que des élèves et des parents oseraient prendre la parole en accusant, justement, la direction de pratiquer un racisme institutionnel et institutionnalisé ou d'au moins de l'obliger à instaurer un plan d'action.



La typologie et les processus de naturalisation et de banalisation proposés ici se veulent donc des outils analytiques pour la recherche, mais surtout des outils professionnels. Théorie et pratique se nourrissent réciproquement pour orienter l'intervention des professionnels de l'éducation. Dans cet ordre d'idée, il s'agirait tout d'abord de pouvoir comprendre et définir un acte raciste ou à caractère raciste dans notre société actuelle, en lien avec le cadre juridique, autant international que national et cantonal, aussi bien en accord avec la mission et le rôle de l'institution scolaire. Cette première étape devrait donc permettre de voir et reconnaître un acte raciste en éducation et plus spécifiquement à l'école par rapport aux exemples donnés dans cet article. La deuxième étape soutient directement l'intervention qui va en suivre : en effet, la définition et la compréhension des actes racistes du quotidien scolaire donnent des arguments valables et solides pour justifier l'intervention. Au regard de l'intervention, nous proposons volontiers un petit slogan qui résume bien la démarche et peut ainsi facilement guider les professionnels : « intervenir à chaud, reprendre à froid ! » (DFJC/Unité PSPS, 2021, p. 1) auquel il faut ajouter une troisième action qui consiste dans rappeler les ressources internes à l'école (médiatrices et médiateurs scolaires, infirmières et infirmiers scolaires, éducatrices et éducateurs en milieu scolaire, service PPLS, unité PSPS, etc.) (DFJC/Unité PSPS, 2021, p. 1) pour que la victime sache à qui demander de l'aide.

Toutefois, l'intervention contre le racisme à l'école ne se limite pas seulement à la réaction face à des incidents spécifiques, mais implique également une réflexion sur les pratiques pédagogiques et l'environnement scolaire dans son ensemble. Ainsi, l'intervention contre le racisme à l'école doit être guidée par une approche préventive et proactive en favorisant un environnement inclusif et respectueux. Ceci nécessite une sensibilisation constante et une remise en question des préjugés et des stéréotypes ancrés dans la société. Les programmes scolaires doivent intégrer des contenus qui promeuvent la diversité, l'égalité et le respect mutuel, afin de favoriser une éducation antiraciste.



Références

- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation: Entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Anonyme (1951). *Manuel-Atlas destiné au degré supérieur des écoles primaires. Géographie des cinq parties du monde*. Payot.
- Baeriswyl, F. (2015). Équité et discrimination lors de l'entrée dans le degré secondaire I: comparaison entre divers modèles de sélection. In A. H. Hoti, *Équité - Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (p. 72-81). CDIP. <https://biblio.parlament.ch/e-docs/384838.pdf>
- Bancel, N., Blanchard, P., Boëtsch, G., Deroo, E. et Lemaire, S. (2004). *Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines*. La Découverte.
- Bolzmann, C., Eckmann, M., Salberg, A. C. et Grünberg, K. (2000). Le racisme au quotidien: une typologie des incidents racistes en Suisse romande. *Les défis migratoires*, 83-88.
- Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Seuil.
- Broca, P. (1871). *Mémoires d'anthropologie*. C. Reinwald.
- Brunschwig Graf, M. (2016). Éditorial. Lutter contre le racisme: un apprentissage de la vie scolaire. In *Tangram* 37, 6-6. <https://www.ekr.admin.ch/f659.html>
- Cattacin, S., Gerber, B.C., Sardi, M. et Wegener, R. (2006). *Monitoring misanthropy and rightwing extremist attitudes in Switzerland. An explorative study*. Université de Genève.
- Centres romands spécialisés dans le suivi de personnes discriminées (2021). *À l'écoute des personnes confrontées au racisme*. Edition du Bureau cantonal pour l'intégration des étrangers et la prévention du racisme
- CIIP (2010). *Plan d'études romand*. CIIP. <https://www.plandetudes.ch>
- Colleyn, J.P. (1988). *Éléments d'anthropologie sociale et culturelle*. Éditions Complexes.
- Cretton, V. (2017). "Performing whiteness: racism, skin colour, and identity in Western Switzerland." *Ethnic and Racial Studies* 41(5), p. 842-859. doi: 10.1080/01419870.2017.1312006
- Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016). *Lehrplan21*. <https://www.lehrplan21.ch>
- DFJC/Unité PSPS (2021). Feuille de route – Arc-en-ciel. Posture professionnelle et cadres & Ressources et références. DFJC/Unité PSPS, Canton de Vaud.
- Dhume, F. (2016). *Comment l'antiracisme devint une «valeur de l'école»*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01421720/document>
- Dhume, F. (2021). Le problème des discriminations, enjeu et levier pour la formation des enseignants. In *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 281-294). Presses universitaires de Rennes.
- Dhume-Sonzogni, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et «communautarisme»? L'école à l'épreuve des faits*. L'Harmattan.
- dos Santos Pinto, J., Ohene-Nyako, P., Pétrémont M.-E., Lavanchy, A., Lüthi, B. Purtschert, P. et Skenderovic, D. (2022). *Un/doing Race. La racialisation en Suisse*. Seismo.
- Eckmann, M. et Eser Davolio, M. (2002). *Pédagogie de l'antiracisme: Aspects théoriques et supports pratiques*. Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/1438>
- Eckmann, M. et Fleury, M. (2005). *Racisme(s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action*. Éditions ies.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza Von Lanthen, V. et Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien: Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Éditions ies. <http://books.openedition.org/ies/648>
- Gilroy, P. (2000). *Between Camps. Nations, cultures and the allure of race*. Penguin Book.
- Gobineau, J.A. (1853). *Essai sur l'inégalité des races humaines*. Firmin-Didot frères.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Les Éditions de Minuit.
- Hoffstetter, R. (2012). La Suisse et l'enseignement aux XIX^e-XX^e siècles. Le prototype d'une «fédération d'États enseignants»? *Histoire de l'éducation*, 134, 59-80.
- Hoffstetter, R. (1998). *Les lumières de la démocratie: histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Peter Lang.
- Hoffstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L. et Jenzer, C. (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au XIX^e siècle*. Peter Lang.

- Kilani, M. (2012). *Anthropologie. Du local au global*. Armand Colin.
- Lavanchy, A. (2018). Taire la race pour produire une société incolore ? : Les contours du régime racial en Suisse. *Sociologie et sociétés*, 50(2), 151-174. <https://doi.org/10.7202/1066817ar>
- Le Clezio, J.-M.G. (1992). *Le rêve mexicain ou la pensée interrompue*. Gallimard.
- Lewis, A.E. (2001). There Is No "Race" in the Schoolyard: Color-Blind Ideology in an (Almost) All-White School. *American Educational Research Journal*, 38(4), 781-811.
- Lewis, A.E. (2003). *Race in the Schoolyard. Negotiating the Color Line in Classrooms and Communities*. Rutgers University Press.
- Maingueneau, D. (1979). *Les livres d'école de la République, 1870 – 1914, discours et idéologie*. Editions le Sycomore.
- Makarova, E. (2015). La perception de la discrimination chez les élèves issus de la migration, un facteur de risque de décrochage latent. In A.H. Hoti (Éd.), *Équité - Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale* (CDIP, p. 100-107). <https://biblio.parlament.ch/e-docs/384838.pdf>
- Mauss, M. (1950 / 1923). *Sociologie et anthropologie*. PUF.
- Meirieu, Ph. (2004). *La classe 20 repères pour une pratique Entre le dire et le faire : Faire l'École, faire la classe, Tome 2*. ESF.
- Memmi, A. (1982). *Le racisme : description, définition, traitement*. Gallimard.
- Murji, K. et Solomos, J. (éd.) (2005). *Racialization: studies in theory and practice*. Oxford University Press.
- N'Diaye, P. (2006). Questions de couleur. Histoire, idéologie et pratiques du colorisme. In Fassin et Fassin, *De la question sociale à la question raciale ?* (La Découverte), p. 37-54.
- Ossipow, L., Counilh, A.L. et Chimienti, M. (2019). Racialization in Switzerland: experiences of children of refugees from Kurdish, Tamil and Vietnamese backgrounds. *Comparative Migration Studies*, 7(1), 1-17.
- Poiret, C. (2006). Racisme, catégorisation et apprentissage de l'altérité à l'école. In Salah-Eddine, *L'école et la diversité culturelle : Nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques* (La Documentation Française, p. 109-114).
- Radcliffe-Brown, A.R. (1940). On joking relationships. *Africa*, 13(3), 195-210.
- Revue de la CFR. (2016). *Tangram 37. L'école*. <https://www.ekr.admin.ch/publikationen/f108/1305.html>
- Rivera, A. (2000). Néoracisme. In Gallissot, R. Kilani, M. et Rivera, A. *L'imbroglie ethnique : en quatorze mots clés*. Payot, p. 209-226.
- Sanchez-Mazas, M. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Université de Genève.
- Service de lutte contre le racisme (SLR) (2021). Discrimination raciale en Suisse Rapport du Service de lutte contre le racisme 2019/2020 (p. 212). <https://www.edi.admin.ch/edi/fr/home/fachstellen/frb/rapports-et-monitorage/rapport.html>
- Scherrer, M. et Ziegler, B. (2016). Das Wort „Rassismus“ fehlt in den Lehrplänen Interkulturelles Lernen und antirassistische Bildung unter der Lupe (Le terme „racisme“ n'apparaît pas dans les plans d'études). In *Tangram 37*, 51-54. <https://www.ekr.admin.ch/d662.html>
- Sumner, W.G. (1906). *Folkways*. Dover Publications.
- Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Seuil.