

Eckmann, Monique (2008) « Eduquer à l'intervention contre le racisme, pas contre les racistes. Repère théorique no 17 ». In : Boucher Manuel & Belqasmi Mohamed *Guide pédagogique de l'antiracisme en formation sociale*. Paris : Vuibert. pp. 218 - 224.

## Eduquer à l'intervention contre le racisme, pas contre les racistes

*Loin des approches moralisatrices, cette contribution estime que l'éducation contre le racisme aura avant tout la tâche de former à agir contre le racisme. Dans ce sens, plutôt que de se centrer sur les agresseurs, on s'intéressera à la réhabilitation des victimes et surtout aux témoins-spectateurs auxquels incombe une responsabilité cruciale, ces « bystanders », qui lorsqu'ils passent de l'indifférence et de la passivité à l'intervention active jouent un rôle décisif dans la transformation des situations de racisme.*

Monique Eckmann

### 1. Au delà de l'antiracisme moralisateur

Le racisme ne se limite pas à un sujet théorique ou historique, il représente également une expérience quotidienne, vécue au présent par tout un chacun, même si cette expérience revêt des facettes fort variées. Aussi, lorsqu'il est question de racisme, cela fait résonance, évoque des expériences personnelles ou historiques, éveille des inquiétudes « va-ton me désigner comme 'raciste' », ou suscite un soulagement « pourrai-je enfin parler de ce qui m'est arrivé, de ce qui m'opprime » ? ou sera écarté « oui, mais les autres aussi, ils sont racistes ».

L'éducation contre le racisme représente un défi, puisqu'elle rencontre toujours des résistances et du déni et doit faire face à la banalisation; elle exige de travailler avec un public hétérogène, porteur d'expériences hétérogènes: subir le racisme, exercer le racisme – à dessin ou à son insu – ou encore y assister en tant que spectateur. Cette dernière expérience est certainement la plus fréquente, nous avons tous déjà assisté à des incidents de racisme, qu'il soit ouvert ou larvé.

On peut distinguer plusieurs traditions d'éducation antiraciste en Europe ; issus de contextes divers, ils forment un héritage multiple proposant des approches complémentaires. Il y a notamment deux cas de figure, l'approche antiraciste, qui se construit en termes de rapports de pouvoir, le racisme étant l'expression de relations de domination, et l'approche interculturelle, qui pose la question en termes d'immigration, d'intégration et de différence culturelle (Eckmann et Eser Davolio 2002). Ainsi, dans les pays anglo-saxons s'est développée une approche antiraciste initiée par les groupes minoritaires, par les intéressés eux-mêmes. Mettant en avant la prise en compte de la perspective et de l'expérience de ceux qui subissent le racisme, la « Black perspective » avance comme propos central la défense du point de vue et des droits des minorités discriminées et une pédagogie basée sur la confrontation entre minorités et majorités. Parfois accusatrice envers les majorités blanches, cette approche s'efforce aujourd'hui de prendre en compte une diversité de discriminations : sexisme, racisme, discriminations nationales, ethniques ou religieuses, homophobie, etc. Tout à fait différemment, un autre cas de figure est le développement en Allemagne d'une réflexion issue d'une frange majoritaire de la population soucieuse de combattre la xénophobie à l'égard des immigrés et aussi de faire un travail de mémoire sur la Shoah. S'adressant en priorité aux nationaux dans un souci de favoriser le changement de mentalité de la majorité, elle se traduisait en nombreuses initiatives de pédagogie interculturelle.

En France, l'action antiraciste issue de mouvements sociaux et politiques a longtemps privilégié un antiracisme militant aux accents moralisateurs, polarisant inutilement le débat par la moralisation d'une opinion et une catégorisation entre racistes et antiracistes. En diabolisant les "racistes", cet antiracisme a un effet contre-productif, car il renforce la cohésion et la conviction du groupe ainsi stigmatisé. Par ailleurs, un mouvement comparable à la « Black perspective » était longtemps impensable, puisque

toute référence à des droits des minorités était vue comme contraire au principe d'égalité et de l'intégration républicaine.

Ainsi, la pédagogie de l'antiracisme gagnera à se référer au rapprochement des deux approches qui se fait aujourd'hui, évitant aussi bien la culturalisation que l'essentialisation des minorités. Il s'agit d'élaborer une perspective socio-pédagogique qui s'adresse à un public dont la réalité par rapport au racisme est hétérogène. Elle requiert la prise en compte d'approches s'adressant aussi bien aux minoritaires qu'aux majoritaires, qui évite la moralisation et qui puisse offrir une issue satisfaisante pour tous, victimes, auteurs et témoins-spectateurs du racisme.

## 2. Eléments d'une pédagogie antiraciste

On peut ainsi dire que l'éducation antiraciste est placée sans cesse face à trois défis, à savoir, la banalisation et le déni du racisme, la diversité des identités et des appartenances, et la moralisation et la stigmatisation de "racistes".

### *Mettre en échec la banalisation ou le déni du racisme*

L'éducation antiraciste doit partir du possible déni; beaucoup de personnes sont en effet persuadées d'être à l'abri du racisme, ou que la société dans laquelle elles vivent est exempte de racisme. Entendre le discours des autres, peut les amener à réaliser qu'elles aussi sont susceptibles de prendre part à la discrimination, même involontairement et à leur insu. En créant des situations qui leurs font découvrir ce qu'ils dénie, on peut favoriser non seulement une compréhension de ce qui arrive aux "autres" mais également une meilleure connaissance de son propre groupe d'appartenance.

Il est rare de voir des attitudes racistes se transformer sous l'effet de la prescription de comportements, ou d'injonctions moralisatrices. De même, argumenter contre le racisme, que ça soit avec des statistiques ou aux moyens d'arguments historiques, ne change que rarement un interlocuteur qui trouvera toujours une objection du type « oui, mais moi j'ai vu que... ». De plus, porter un jugement négatif sur l'opinion de nos interlocuteurs risque d'être pris comme une dévalorisation ou un rejet. Par contre, le fait d'expérimenter soi-même de nouvelles attitudes, de vivre des situations qui provoquent le doute ou une dissonance, oblige une personne à s'interroger et à devenir elle-même acteur de son changement et peut être un levier de changement durable. Poser des questions, créer des situations qui font réfléchir, favoriser le doute, la pensée critique et la contradiction, sont donc des moyens bien plus prometteurs que de donner des réponses toutes faites...

Les minorités dé-voilent par leurs témoignages des discriminations qui jusque là sont restées voilées ; ce faisant, elles provoquent une prise de conscience auprès des personnes du groupe majoritaire, qui généralement non seulement ne souhaitent pas discriminer, mais de surcroît, sont convaincues de ne pas discriminer autrui. A condition d'éviter un climat agressif et accusateur, se produit chez ces derniers une *dissonance cognitive* (Festinger 1957) au sens qu'elles sont confrontées à la contradiction entre l'attitude tolérante qu'elles croient avoir et la réalité de la discrimination qui est exprimée.

La prise de conscience de discriminations infligée par soi-même ou par son groupe d'appartenance met en évidence la contradiction entre ses propres conduites et ses valeurs, leur incompatibilité avec les principes d'égalité, ce qui suscite un conflit interne et un inconfort. Il faut donc chercher une issue, au moyen d'un travail *d'élaboration de ce conflit* (Perez et Mugny 1993) par le sujet lui-même ce qui le met face à ses responsabilités. Ainsi rendu actif, il évite une situation de stigmatisation à caractère conflictuel et moralisant qui n'a souvent comme seul effet de le mettre sur la défensive. Lorsqu'on est pris dans ses propres contradictions plutôt que de se trouver accusé par quelqu'un d'autre, on ne se sent pas rejeté; un conflit *extérieur* se transforme ainsi en une dissonance ou un dilemme *intérieur* (Maroshek-Klarman 1997).

### *Les rencontres entre groupes en conflit*

Les rencontres entre groupes en conflit constituent un moyen intéressant de diminuer les attitudes hostiles et les conflits. Mais la rencontre entre deux groupes hostiles en tant que telle ne suffit pas (Hewstone and Brown 1986); seulement si elle réunit une série de conditions est-elle prometteuse. Des rencontres socio-pédagogiques entre groupes en conflit ont été expérimentées et analysés depuis longtemps dans le cadre des rencontres de jeunesse ; au départ expérimentées dans les rencontres franco-allemandes ou israélo-palestiniennes, elles ont fait émerger un modèle de *dialogue intergroupe* (développement détaillé voir Eckmann 2004) s'appliquant à toutes sortes de rencontres entre groupes en conflit, tels entre jeunes et habitants dans des cités ou des banlieues.

Lors d'une telle rencontre, des visions et des expériences s'affrontent, et chaque groupe témoigne et exprime les discriminations dont il pense faire l'objet. Aussi un tel dialogue nécessite la prise en compte de quelques éléments cruciaux :

- *Trois étapes.* Ces rencontres se composent de trois étapes, chacune nécessitant une construction soigneuse: la préparation, la ou les rencontre(s) et le suivi. Il faut donc non seulement prévoir la rencontre, mais également prévoir l'avant et l'après. Ce n'est pas le moment de rencontre qui est le plus formateur. En fait, c'est *après* la rencontre, dans la phase d'élaboration de ce qui s'est passé et lorsque collectivement on a pu s'approprier l'expérience, que la véritable découverte des autres et surtout de soi-même se fera.
- *Co-animation:* Il est indispensable d'associer systématiquement des animateurs issus des majorités et des minorités. Seule une co-animation garantit que chacun peut s'identifier d'une certaine façon aux animateurs.
- *Alternance de moments intergroupe et intra-groupe:* La préparation se fera séparément et comprend un travail sur les appréhensions, les griefs, les attentes vis – vis des autres. La rencontre se fait entre deux groupes et fait surgir des conflits autour du racisme et des discriminations vécues par les uns et les autres. Le suivi comprendra des moments intra-groupes spécifiques (majoritaires et minoritaires, noirs et blancs, sédentaires et gens du voyage, etc.) où le partage de l'expérience de rencontre constitue un élément clé pour ensuite d'aborder les conflits à l'intérieur des groupes, qui sont parfois bien plus douloureux que les conflits entre les deux groupes.

### *Interroger la diversité des identités et des appartenances*

Dans toute approche pédagogique du racisme, il est nécessaire de prendre en compte la diversité des expériences spécifiques et des processus identitaires. Il s'agit notamment d'amener chacun à questionner ces identités "profondément marquées par la position qu'occupe chacun dans les rapports de pouvoir sociaux" (Rommelspacher 1995). Comme Hall (1994) le montre, l'identité est à manier comme acte conscient de *positionnement* par rapport à l'origine de classe, la profession, le genre, la nationalité, la génération ou la spécificité ethnique, toutes des ressources de pouvoir dans la compétition sociale. Ce positionnement identitaire revient à assumer sa place et les conflits de pouvoir qui en résultent, en reconnaissant le poids de l'histoire et du contexte, sans pour autant le ramener à une culpabilisation. Ce positionnement s'étend plus que jamais aux débats sur l'histoire et la mémoire qui secouent actuellement la discussion sur le racisme : esclavage, histoire coloniale, génocides, épurations ethniques.

Les termes de majorité et de minorité désignent ici non un état figé, mais des relations de pouvoir qui évoluent au fil de l'histoire et qui changent en fonction des contextes. Ainsi, «on entendra ici par minoritaires non ceux qui seraient forcément en nombre moindre, mais bien ceux qui dans une société sont en état de *moindre pouvoir*» (Guillaumin 1992). On pourrait aussi rapprocher ces figures des celles évoquées par Memmi dans son œuvre: le colonisateur, le colonisé, voire le décolonisé (Memmi, 2004). Les deux, majoritaires et minoritaires, subissent un processus de catégorisation et de

stéréotypisation mutuelle entre "eux" et "nous", mais ils ne partent pas du même point de départ et n'expérimentent pas la même évolution (Helms 1990). Or, par la confrontation de leurs expériences et leurs discours, leurs identités respectives sont mises en mouvement.

Cela nécessite de *des-homogénéiser le groupe*, de faire émerger la diversité des identités et des positionnements, et d'intégrer le rapport fort différent que chacun entretient avec le sujet du racisme en fonction de son histoire individuelle ou collective

Du côté de la majorité : le dilemme du pouvoir. La majorité a toujours une moindre conscience de son identité que la (les) minorité(s). Elle perçoit et considère son identité ou sa culture comme allant de soi. Parfois, elle va même jusqu'à nier qu'elle possède une culture parmi d'autres, mais la considère comme une norme universelle. Elle jouit de privilèges, parfois difficiles à admettre, et qu'elle n'a pas toujours souhaités. Elle se perçoit elle-même comme juste et démocratique ; lorsque « les minoritaires » pointent la discrimination, cela provoque un grand inconfort, qui peut aller jusqu'au rejet de la minorité. Ainsi la majorité fait l'expérience de l'ambivalence face au pouvoir : d'une part, elle a une exigence d'égalité, sans réellement vouloir dominer autrui, et d'autre part, elle reproduit des rapports d'inégalité (Rommelspacher 1995). Lorsqu'elle se sent mise en accusation voire coupable de cet état de fait, elle a tendance à éviter le contact avec les minorités ; ou encore à avoir des contacts tendus, voire artificiels.

Du côté des minorités : le dilemme de l'impuissance. La minorité vit avec la conscience permanente de sa différence et se sent exposée au regard des autres. Définie par la majorité et par rapport à celle-ci, elle a le sentiment de devoir se justifier en permanence. Le regard des autres est intériorisé parfois avec honte et un vague sentiment de culpabilité, parfois avec un sentiment de révolte et de fierté. Cela peut mener à l'adoption systématique d'une posture de victime, à tourner une expérience de victime en identité de victime, d'ailleurs sans pour autant toujours oser revendiquer ses droits. Les minorités font souvent l'expérience du dilemme de l'impuissance, tiraillées entre le désir de révolte et celui de l'adaptation, de l'isolation voire de la dépendance. Tout en sachant que ni l'une ni l'autre ne permet de modifier la situation en profondeur. Or, découvrir qu'on n'est pas seul dans son cas permet de collectiviser son expérience et de se renforcer mutuellement, de découvrir ses droits, ses forces et ses faiblesses. Ainsi, un processus collectif d'analyse de la situation objective et subjective du groupe minoritaire lui permettra de gagner une affirmation de soi et partant, une émancipation et une autonomie grandissante.

De son côté, lorsque la majorité relève la confrontation avec son identité et son pouvoir, interroge ses privilèges et en surmonte la négation, cela peut engager un processus pour accéder à lui aussi à une nouvelle autonomie (Helms 1990) et de construire de nouvelles solidarités.

Les deux groupes vivent donc la situation de façon radicalement différente. Mais chacun des deux groupes ignore ou méconnaît l'expérience vécue par l'autre. Le défi que doit relever l'éducation antiraciste est de permettre aux deux expériences d'exister, tout en évitant de les figer, et de construire des regards croisés entre eux pour augmenter la compréhension réciproque. L'enjeu est de créer des dispositifs construits sur la diversité des participants qui permettent de questionner les relations de pouvoir cachées, les identités, les rapports multiples à l'histoire, et d'élaborer ses propres dilemmes sans crainte d'être discrédité.

### ***Eviter la stigmatisation et la moralisation des acteurs.***

Il s'agit ainsi donc moins d'argumenter pour convaincre que de soulever des dilemmes, de favoriser la pensée critique, voire même de susciter la contradiction. Insistons enfin sur l'importance d'agir sur les situations et le contexte social et d'éviter de catégoriser entre soi-disant racistes et non-racistes. Le racisme est un fait social qui traverse les représentations de tous les acteurs sociaux ; et comme le fait remarquer Taguieff (1997, p. 88), "*on ne naît pas raciste, on le devient. Et on peut aussi ne plus l'être, lorsqu'on l'a été*"; il serait donc erroné d'attribuer le comportement d'un acteur exclusivement à ses

dispositions personnelles et d'"ignorer corrélativement la situation en tant que déterminant puissant du comportement" (idem). Il importe donc d'agir sur la situation et les contextes.

Diaboliser et stigmatiser les uns par un antiracisme moralisateur risque d'engendrer un effet contre-productif et favoriser une attitude défensive auprès de ceux que justement on cherche à atteindre. Un moyen d'échapper au risque de stigmatisation et de diabolisation est de se centrer moins sur les *agresseurs* ou les "racistes", et de donner davantage de place aux autres. En effet, trois expériences construisent le racisme, à savoir celle de victime, celle d'agresseur et celle de *bystander* (littéralement celui qui est debout-à-côté, le spectateur-témoin). La pédagogie de l'antiracisme devra composer avec ces trois types d'expériences. Cela ne signifie pas de les figer ou de les essentialiser; car selon le contexte ou la situation, on peut se trouver dans l'une ou dans l'autre de ces postures, vivre l'une ou l'autre de ces expériences; il est indispensable, dès lors, de toujours remettre ces expériences dans leur contexte social et historique particulier.

### 3. Développer une pédagogie du conflit

L'approche socio-pédagogique s'adressera de façon différenciée et avec des objectifs spécifiques à chacune d'entre ces trois figures: pour les victimes, il s'agit de reconnaître leurs discriminations et leurs blessures, et de les soutenir pour reconquérir leur dignité et leurs droits, pour oser revendiquer ceux-ci et obtenir réparation, afin de leur permettre à retrouver un statut de sujet. Pour les agresseurs, qui se croient souvent dans leur bon droit, quand ils n'agissent pas à leur insu, il est impératif qu'ils puissent se responsabiliser, voire s'excuser et corriger leurs attitudes. Parfois des signes clairs à leur intention peuvent être nécessaires, tel un rappel à la loi.

Mais c'est dans le travail auprès des spectateurs que se trouve la tâche principale de l'éducation antiraciste. Les *bystanders*, spectateurs ou témoins plus ou moins ambivalents et impuissants, constituent certainement le groupe le plus nombreux. Leurs attitudes souvent inconsistantes changent au grès des pressions de l'entourage; ils ont parfois peur d'intervenir, par crainte d'être agressés à leur tour, ou d'être critiqués par les leurs, même lorsqu'ils sympathisent avec les victimes. Ils témoignent d'un fort sentiment d'impuissance, mais leur passivité contribue à la construction de la situation, et ils portent également une responsabilité dans ce processus. Le défi est donc de transformer les "bystanders" en acteurs capables de résister contre la discrimination, et de construire de nouvelles solidarités. Ainsi, le rôle des bystanders peut devenir décisif, en démontrant leurs soutiens aux victimes et en s'opposant au racisme plutôt que de l'ignorer voire de le tolérer. Non seulement que trouver une issue active les soulage, mais de plus, le travail avec les victimes et les bystanders permet de se centrer moins sur les agresseurs, ce qui libère ces derniers de l'effet stigmatisant de la moralisation.

Une pédagogie de l'antiracisme ne doit donc pas craindre les conflits, mais au contraire les faire émerger, pour pouvoir les aborder comme potentiel formateur. Une pédagogie du conflit et de l'élaboration de celui-ci se base sur la reconnaissance des conflits vécus, sur une écoute des discriminations et des humiliations subies par les uns comme par les autres, des ressentiments et des atteintes subies à leurs droits ou à leur dignité. Chacun a besoin d'être écouté et entendu, et chacun, minoritaire ou majoritaire a le sentiment d'être victime à son tour et aspire à une reconnaissance de ses expériences négatives et ses droits. Ainsi la "concurrence des victimes" est devenue source de conflits acharnés autour du racisme. Sans vouloir considérer comme égales toutes ces expériences, pédagogiquement cela nous contraint à entendre chacun et à protéger la dignité et les droits de chacun. Il faut donc créer des espaces où on analyse et élabore ces conflits, dans un climat où l'ambivalence, le doute et la contradiction sont permises, et sans sanction moralisatrice. Avoir la possibilité d'être écouté sans être condamné est parfois indispensable pour être en mesure d'entendre ce qui arrive aux autres, et de prendre ses responsabilités d'acteur citoyen.

## *Bibliographie*

Eckmann, M., (2002), «Agir contre le racisme: pour une nouvelle pratique pédagogique» in Le Blanc A., Dorai, M., Roussiau, N. et Bonardi, C. (éd.) *Psychologie sociale appliquée : Education, Justice et Politique*. Paris, In-Press, pp. 267-284.

Eckmann, M. (2004), *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires des rencontres intergroupes*. Préface de C. Rojzman, ies éditions, Genève

Eckmann, M., et Eser Davolio, M. (2002), *Pédagogie de l'antiracisme. Aspects théoriques et supports pratiques*. ies éditions, Genève et lep, Lausanne.

Festinger, L. (1957), *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford CA, Stanford University Press.

Guillaumin, C. (1992), *Sexe, race et pratiques du pouvoir : l'idée de nature*. Paris, éd Côté-femmes.

Hall, S. (1994), *Rassismus und kulturelle Identität*. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg, Argument.

Helms J. (ed.) (1990), *Black and White Racial Identity*. London, Greenwood.

Hewstone, M. & Brown, R. (1986), « Contact is not enough : an intergroup perspective on the 'contact hypothesis'» in *Contact and conflict in Inter-group Encounters*. Oxford, Blackwell.

Maroshek-Klarman U. (1997), *Erziehung zur Demokratie*. die Methode des Adam Institutes, Jerusalem

Memmi, A. (1982), *Le racisme*, Paris, Gallimard, folio,

Memmi, A. (2004), *Portrait du décolonisé arabo-musulman et de quelques autres*. Gallimard, Paris. 2004

Perez, J.A. et Mugny, G. (éds.) (1993), *Influences sociales. La théorie de l'élaboration du conflit*. Delachaux et Niestlé, Neuchatel.

Rommelspacher, B. (1995), *Dominanzkultur*. Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin, Orlanda

Taguieff, P.-A. (1997), *Le racisme*. Paris, Flammarion