

L'ANTIRACISME À L'ÉCOLE : SORTIR DES INCANTATIONS RITUELLES

Jean-Paul TAUVEL (*)

Faire de l'antiracisme à l'école de façon efficace, cela ne va pas de soi : il ne suffit pas de prêcher la bonne parole pour être entendu, encore moins pour convaincre.

Comment s'y prendre ? Pendant longtemps, on a évité de trop se poser la question. Les choses sont en train de changer.

En France, un débat sur un problème dit « *de société* » se clôt souvent par la formule rituelle « *c'est un problème d'éducation* ». Il en est ainsi tout particulièrement du racisme.

Cette délégation de pouvoir à l'école peut être interprétée comme l'expression de la confiance du corps social, à la limite de la naïveté, dans les vertus de l'éducation ou au contraire comme une démission des parents devant certaines tâches éducatives et morales. Toujours est-il que l'opinion publique, les enseignants et les autorités de tutelle sont, pour une fois, unis dans la conviction que l'éducation contre le racisme est d'abord l'affaire de l'école. Et de fait les initiatives et expériences locales ou nationales se sont multipliées ces dernières années, actions pédagogiques spontanées ou « *semaines contre le racisme* », qui mobilisent souvent de manière active une classe, un établissement ou un quartier.

On se trouvait pourtant il n'y a pas si longtemps devant un paradoxe : d'un côté une volonté d'agir (« Il faut faire quelque chose ! ») et des actions et initiatives de toutes sortes, de l'autre la quasi-absence de réflexion théorique sur la manière de procéder. La question « Comment

(*) Responsable du CNDP Migrants.

s'y prendre pour être efficace ? » n'était pratiquement jamais posée, ni dans les revues pédagogiques ni dans les travaux des chercheurs en sciences de l'éducation (1).

Ce silence des pédagogues avait de quoi surprendre. Tout se passait comme s'il suffisait de « dire le bien », comme d'autres disent le droit, pour que le message passe. L'éducation antiraciste serait-elle vouée à n'être qu'une incantation rituelle, une célébration de valeurs avec sa liturgie et ses démons? L'antiracisme à l'école, inspiré à la fois par la philosophie des Lumières et par l'idéal laïque, avait en effet une certaine difficulté à quitter l'éther des valeurs pour redescendre sur le terrain pédagogique. On verra que les choses sont heureusement en train de changer (2).

Comment expliquer le silence pédagogique qui a prévalu si longtemps? Faut-il incriminer ici le goût de nos compatriotes, qui fait sourire bien des étrangers, pour les idées générales et leurs réticences devant les propositions pratiques, vite qualifiées de « recettes » ? Faut-il y voir plutôt la conviction que l'attitude antiraciste va de soi, qu'elle est naturelle et spontanée chez la plupart des êtres humains? Supposer le contraire ne peut apparaître que comme suspect ou scandaleux. Tenter d'analyser de plus près les sentiments, justifications et attitudes xénophobes et racistes pour mieux en cerner les failles et incohérences, ce serait déjà pactiser, sinon être complice. On ne dîne pas avec le diable, même avec une longue fourchette.

Cette question de la méthodologie de l'éducation contre le racisme est d'autant plus actuelle que la problématique a changé. Ces dernières décennies, l'antiracisme éducatif faisait essentiellement référence à l'Holocauste. L'horreur et la monstruosité des camps d'extermination suffisaient en elles-mêmes à susciter l'indignation. Mais les années et les générations ont passé et l'évocation de ces formes extrêmes, absolues, du racisme risque d'être reçue de plus en plus par les jeunes comme le rappel de faits à caractère historique remontant à une époque lointaine et révolue, sans correspondance avec l'actualité.

L'éducation antiraciste de nos jours fait bien davantage référence à la présence de populations immigrées sur notre sol et l'on voit aisément que traiter du racisme dans une classe comprenant de nombreux élèves issus de l'immigration pose des problèmes pédagogiques particuliers : risque de stigmatisation des uns — les enfants généralement n'apprécient pas qu'on mette en avant leur éventuelle différence et le rôle de

victime potentielle n'est pas nécessairement valorisant — risque de culpabilisation excessive des autres, surtout de ceux qui dans leur famille entendent des discours hostiles à l'égard des immigrés. Au total dans les deux cas peuvent naître et se développer des attitudes de blocage, de repli ou des antagonismes déclarés. Ainsi quelle attitude adopter pour traiter à chaud l'irruption d'une assertion ou d'un injure à connotation raciste dans une querelle entre deux enfants ?

L'action contre le racisme est par ailleurs plus délicate avec des publics d'adolescents, qui, à cet âge de crise identitaire et de rejet de l'autorité parentale, peuvent être tentés par des conduites de provocation et de transgression de valeurs qui leur paraissent imposées par les adultes.

Ajoutons que des actions maladroitement menées peuvent renforcer chez certains jeunes issus de l'immigration une intériorisation d'un discours de victimation, alibi à des conduites déviantes ou au refus découragé de s'investir dans la recherche d'un emploi, puisque de toute façon « Nous, les Arabes, on n'a aucune chance ».

Une typologie des approches pédagogiques

Sans donc analyser plus à fond les raisons qui expliquent ce silence pédagogique (question qui mériterait à elle seule un autre article), il s'agit ici brièvement de tenter de regrouper et classer les actions menées selon la démarche qui les inspire et d'esquisser ainsi une typologie des approches pédagogiques.

1) L'approche républicaine (à la Jules Ferry), qui pousse à leur limite les principes égalitaristes et universalistes de l'école de la République et se traduit concrètement par la négation ou plutôt l'occultation volontaire de l'ethnicité dans le contexte scolaire. On pourrait la schématiser par la formule « À l'école, il n'y a pas d'étrangers ni d'enfants d'immigrés, il n'y a que des élèves » ; formule elle-même souvent complétée par la suivante : « Le racisme, moins on en parle, mieux ça vaut. »

Cette démarche, ou plutôt cette absence de démarche, séduisante sur le plan des principes, s'est révélée par ailleurs extraordinairement efficace en réussissant depuis plus d'un siècle l'intégration — disons même l'assimilation — de plusieurs générations d'enfants d'immigrés polonais, italiens, belges, espagnols et sans doute déjà, de façon plus proche de nous, d'enfants d'immigrés portugais ou maghrébins. Est-elle toujours aussi en phase avec des tendances lourdes de l'évolution actuelle de la société que l'on trouve dans le domaine éducatif : individualisme,

« consommarisme » scolaire, valorisation de l'expression personnelle, défiance vis-à-vis de l'autorité étatique ? A-t-elle assez de force pour tenir tête à la tendance à l'ethnicisation des rapports sociaux que l'on constate dans les quartiers dits « sensibles » ? On peut se poser la question.

On voit bien par ailleurs les limites et l'ambiguïté de l'universalisme à la française, qui a aussi dissimulé historiquement des formes de domination culturelle et de colonialisme.

2) L'approche morale (ou « moralisante »), qui s'appuie sur des critères d'ordre moral ou idéologique. Elle s'exprime assez souvent sur le mode de la dénonciation et peut alors, si l'on force le trait jusqu'à la caricature, être illustrée par deux formules : « Les racistes, ce sont les autres » et « Le racisme est indivisible ».

Cette démarche a le mérite d'introduire une dimension éthique, que l'on reproche souvent à l'école d'avoir abandonnée. Elle prend également en compte la nécessité de réprimer le racisme par une pression sociale forte, notamment en cas de passage à l'acte, et de fixer des interdits en ce domaine. Elle répond par ailleurs assez bien à l'idéalisme et à l'affectivité d'un public adolescent.

Elle prend malheureusement souvent une forme manichéenne et diabolisante et peut favoriser une banalisation du racisme, considéré comme un bloc, sans gradation ni hiérarchisation. Elle risque aussi de ne convaincre que les convaincus et de pousser les autres à un repli sur un silence prudent ou hostile qui ne favorise guère le dialogue et alimente le non-dit et le sentiment d'incompréhension, sinon de persécution. Cas limite : un discours et un ton maladroitement et excessivement culpabilisants et de ce fait ressentis comme excluants, surtout s'ils sont dirigés ad hominem, peuvent contribuer à susciter chez de jeunes déclassés, en situation de rupture familiale ou psychologique, des phénomènes d'allergie et de rejet violents et incontrôlables de type skinhead. Dira-t-on jamais assez les dangers de certains excès de la pensée « *politiquement correcte* » ?

On touche là peut-être d'une manière plus générale les limites d'une pédagogie antiraciste qui justement se définit comme « anti » et est donc amenée à déterminer essentiellement ses objectifs, sa stratégie et son discours en réaction à ce qu'elle veut combattre. Ne devrait-on pas viser plutôt une éducation au « non-racisme » ?

3) L'approche rationaliste (ou intellectuelle), qui part de la conviction que le racisme est avant tout une erreur, une idée fausse nourrie par l'ignorance, et qu'une argumentation rationnelle à base scientifique

(unité génétique de l'espèce humaine) ou philosophique (relativisme culturel) est la meilleure arme pour en montrer l'inanité.

Quand elle pousse plus loin le processus d'analyse rationnelle et d'explicitation, cette démarche prend une orientation plus anthropologique. Elle hiérarchise les manifestations de méfiance ou d'hostilité à l'égard de l'autre et les replace dans l'ensemble des phénomènes interethniques et interculturels, sans nier leur diversité ni leur complexité ni leur caractère souvent conflictuel.

Cette approche permet de faire prendre des distances avec certaines situations et de les dédramatiser. Elle a aussi l'immense avantage de postuler le primat de la raison sur l'irrationnel et la passion, ce qui en fait une démarche éducative et humaniste par excellence.

Relevons à ce propos la haute valeur pédagogique d'un travail sur la définition du racisme (voir celle donnée par Albert Memmi il y a déjà longtemps, qui, en distinguant hétérophobie et racisme, évite les amalgames si fréquents sur cette question à forte charge affective). Ce débroussaillage sémantique et conceptuel, très productif intellectuellement, peut s'opérer également à partir de l'analyse (éventuellement critique) de la définition juridique du racisme induite par la loi de 1990 : où commence le délit de racisme ?

Cette approche pêche-t-elle par excès d'optimisme ? L'analyse rationnelle d'un phénomène aussi passionnel suffit-elle toujours à faire taire les préjugés et à convaincre ceux qui ne veulent pas l'être ? Là encore, la question reste posée. À l'ère de la communication triomphante, on sait de plus en plus le poids de la subjectivité dans la réception et l'interprétation du message. Cette démarche intellectuelle a également des limites s'adressant à des publics d'enfants, plus sensibles souvent à d'autres modes d'appréhension.

4) L'approche psychologisante, qui est un développement de la précédente. Elle part du postulat qu'un véritable changement d'attitude ou de comportement ne pourra effectivement s'opérer que si le sujet met au clair ses propres représentations et attitudes dans sa relation à l'autre. Cette démarche, très développée dans les pays de culture anglosaxonne, s'appuie méthodologiquement sur la libre expression en groupe ou l'autoanalyse individuelle de ces représentations à partir d'études de cas permettant au sujet ou au groupe de se positionner.

Cette approche très implicite est efficace dans la mesure où elle amène le sujet à une remise en cause de ses propres attitudes devant la relation interethnique et facilite un transfert effectif au niveau du com-

portement. Elle semble par contre difficile à gérer et à maîtriser et demande un minimum de formation aux interventions de type psychologique. Elle peut entraîner en effet des effets de déstabilisation ou aboutir, par l'absence de censure sur l'expression, à la légitimation au moins provisoire de sentiments ou attitudes racistes. Elle semble enfin praticable essentiellement avec un public d'adultes en formation.

5) L'approche transversale d'ouverture culturelle. Il ne s'agit pas ici de l'éducation interculturelle première manière qui a connu son heure de gloire en France dans les années 70. Associée presque exclusivement à l'origine au phénomène de l'immigration, folklorisant et réifiant la « *culture d'origine* » (l'« *école couscous* »), souffrant d'une trop grande implication affective et idéologique, elle a fait l'objet rapidement d'une méfiance et d'un discrédit qui dure encore, tant de la part de l'institution que des enseignants, et cela cependant au moment où les défis de la construction européenne et de la mondialisation des échanges redonnent une nouvelle actualité à l'idée interculturelle.

Il s'agit plutôt ici d'une démarche, très pratiquée en milieu scolaire, qui, sans aborder de front le problème du racisme, le contourne par le haut, par une approche transdisciplinaire : éducation au développement, éducation à la francophonie, éducation à l'Europe, sensibilisation à l'immigration, opération « *Composition française* » sur les apports étrangers dans le patrimoine français, disciplines scolaires traditionnelles, comme l'histoire (avec par exemple l'étude de la civilisation islamique). N'oublions pas la littérature, avec le fameux chapitre des *Essais* de Montaigne sur les « *cannibales* », l'un des premiers textes « *antiracistes* » de la littérature universelle, ou des non moins célèbres *Lettres persanes* de Montesquieu.

Il faut faire un sort particulier et traiter à part la littérature de jeunesse, qui, ces derniers temps, fait preuve d'audace et d'inventivité en ce domaine, sans doute sous la pression implicite des jeunes consommateurs. À la présentation folklorique et exotique des continents étrangers ou à une vision lénifiante de l'immigration se substitue peu à peu une approche directe et réaliste, sur le fond et sur la forme, du monde des banlieues et des rapports interethniques et sociaux. Certains albums abordent spécifiquement la question du racisme, en jouant sur différents registres, et semblent rencontrer un écho favorable auprès de leur public de jeunes enfants ou d'adolescents. Est-ce une affaire de justesse de ton ou un effet de la relation directe instaurée entre le livre et le lecteur qui court-circuite la parole de l'enseignant, ressentie comme plus institutionnelle ?

Toutes ces approches « douces », non stigmatisantes, débouchent assez souvent sur des actions pédagogiques riches et diverses. Elles ne sont pourtant pas elles-mêmes toutes à l'abri d'effets pervers, par exemple le misérabilisme de certaines formes d'éducation au développement ou la gêne que peuvent éprouver des jeunes issus de l'immigration, pour la plupart nés en France, à se voir à cette occasion assimilés, implicitement ou non, à des représentants ou des à porte-parole du tiers-monde ou d'une mythique « culture d'origine ».

6) L'éducation à la citoyenneté. C'est un développement de la démarche précédente, mais moins centrée sur l'ouverture culturelle. C'est aussi celle qui est actuellement la plus porteuse de réflexion et d'innovation pédagogiques. Considérant a priori que démocratie et racisme sont incompatibles (ce qui est sans doute vrai au niveau des principes mais pas nécessairement dans la réalité sociale), affirmant implicitement la suprématie de la « *communauté des citoyens* » (pour reprendre la belle expression de Dominique Schnapper) sur la communauté ethnique, cette approche se distingue cependant de l'approche républicaine à la Jules Ferry présentée en tête de cette typologie, dans la mesure où elle est volontariste et où par ailleurs elle n'occulte pas a priori les réalités sociales ou culturelles, par exemple les phénomènes de discrimination, auxquels les jeunes issus de l'immigration sont extrêmement sensibles.

Elle s'en distingue plus encore par le caractère actif de la démarche pédagogique adoptée qui, au lieu d'imposer d'autorité la loi et l'esprit républicains, privilégie leur découverte et leur appropriation personnelle par l'élève. Plus de discours convenus, sévères ou grandiloquents, et souvent inefficaces sur les devoirs de l'élève ou du citoyen, mais une présentation et une analyse collective, à partir de situations problèmes tirées de la vie quotidienne, des droits de l'enfant, des droits de l'élève dans l'établissement ou des droits de l'homme, lesquels inévitablement débouchent sur l'idée de devoirs ! C'est ainsi que l'éducation civique peut passer par une mise à plat juridique des rapports des jeunes avec la police et la justice, et de là à une mise au clair de leur propre rapport à la loi. Le droit, semble-t-il, « fait un tabac » dans les collèges et lycées de banlieue.

Signe des temps : on a vu apparaître ces dernières années plusieurs ouvrages sur la pédagogie des droits de l'homme. Des manuels d'éducation civique récents révèlent eux aussi l'évolution pédagogique actuelle : les droits et devoirs du citoyen, l'aide au développement, la

citoyenneté internationale, mais aussi le racisme, sont abordés à partir de la présentation de situations concrètes, à propos desquels les élèves sont appelés à se déterminer, par le biais d'un questionnement impli-cant, critique et progressif. Et cela même parfois avec des enfants de maternelle ! On est loin ici de l'image traditionnelle, et pas toujours caduque, des cours sur les conseils généraux assésés sans grande conviction à des élèves indifférents par les professeurs d'histoire nom-més d'office professeurs d'éducation civique.

A-t-on trouvé là la potion magique ? Mettons quelques bémols ! La citoyenneté et les droits de l'homme, comme la médiation, sont actuel-lement des notions mises un peu à toutes les sauces, et pas seulement dans le domaine pédagogique (3). Cet engouement, dont rien ne prouve qu'il soit général ni qu'il aura des retombées pédagogiques significa-tives à long terme, est-il la preuve d'un intérêt nouveau pour l'éduca-tion antiraciste ou n'exprime-t-il pas plutôt un désarroi grandissant devant la rupture du lien social et la montée des phénomènes d'incivi-lité et de violence dans les quartiers ou les établissements.

Parler du racisme ou faire vivre la citoyenneté ?

Quelle démarche pédagogique privilégier parmi celles que nous avons pu distinguer, même s'il ne s'agissait pas ici de procéder à une sélection mais de réfléchir sur des registres et des enjeux ? Proposons juste quelques éléments d'appréciation.

Ne peut-on, dans la pratique, retenir la part positive de chacune de toutes les approches brièvement présentées ci-dessus, tout en veillant à en neutraliser les possibles effets pervers ? Une méthode un peu patch-work ou caméléon, mais qui convient à la diversité des élèves et à la façon particulière dont chacun est susceptible de réagir au message.

L'enseignant, lui, aura plutôt un faible pour la démarche qui colle le mieux à sa personnalité, celle qui lui évitera d'avoir à jouer à contre-emploi dans un domaine où la sincérité et la conviction personnelles ont un pouvoir de persuasion non négligeable (si l'on veille, par exemple en travaillant en équipe, à maîtriser le risque d'un trop forte implication affective).

On a aussi montré l'intérêt des approches qui ne font pas de l'éduca-tion contre le racisme une activité spécifique, et en particulier de l'édu-cation à la citoyenneté. Peut-on aller jusqu'à dire que celle-ci, en dépit,

ou à cause, de son côté fourre-tout, est la seule forme d'éducation antiraciste actuellement recevable par la majorité des jeunes ?

On peut enfin accorder un plus aux approches qui ne reposent pas essentiellement sur un discours, lequel, même s'il est ouvert au dialogue, risque d'être perçu par les élèves comme un discours scolaire à peine différent des autres.

Allons plus loin : est-il finalement nécessaire de célébrer l'« antiracisme » si par ailleurs, quotidiennement, des élèves de toutes origines pratiquent une cohabitation et un « non-racisme » naturels et banals à leurs yeux, ce qui n'est pas rien au moment où les tentations de repli ethnique se font plus voyantes dans certains quartiers ? Est-il vraiment indispensable de mettre sur pied des actions spécifiques de prévention si les élèves sont réellement en situation de concrétiser leur citoyenneté, laquelle reste sans doute le plus efficace des antidotes ?

Mais, faire vivre la citoyenneté et les droits de l'élève autrement qu'en discours, n'est-ce pas remettre en cause de fait l'organisation et le mode de fonctionnement de notre système éducatif, tant au niveau de l'établissement qu'au niveau de la classe ? Et comment prendre en compte les contraintes inévitables d'un lieu éducatif ou l'ambiguïté des attentes d'adolescents vis-à-vis de l'autorité ? Nous entrons là dans un autre débat, celui sur la démocratie à l'école.

Jean-Paul TAUVEL

Ce texte est la version légèrement modifiée d'un article publié dans l'ouvrage collectif « Le racisme dans tous ses débats », éditions Arléa-Corlet, 1996 (coll. Panoramiques).

NOTES

(1) Le silence des chercheurs, à de rares exceptions près, sur tout ce qui touche aux relations interethniques à l'école était lui aussi notable jusqu'à ces dernières années. On voit, en consultant le sommaire de ce numéro, combien la situation est en train de changer.

(2) Les questions posées par l'éducation antiraciste en milieu scolaire se retrouvent partiellement dans les actions visant le grand public. Là aussi les choses ont évolué et un débat s'est instauré en France depuis quelque temps sur la stratégie à adopter pour contrer dans l'opinion la montée des idées xénophobes.

(3) On assiste actuellement à un retour en force du concept de tolérance et d'éducation à la tolérance. Est-ce un nouvel avatar de l'éducation contre le racisme ?