

*D*iversités et *C*itoyennetés

La Lettre de l'IRFAM

Institut de Recherche, Formation et Actions sur les Migrations

N° 21

I/2010

Développer le mainstream de la diversité

IRFAM-Coordination
17 Rue Agimont 4000 Liège - Belgique
T. 04-221 49 89 - F. 04-221 49 87
info@irfam.org - www.irfam.org



Avec le soutien de la Communauté française de Belgique

***D**iversités et **C**itoyennetés*

Sommaire du n° 21 – I/2010

Développer le mainstream de la diversité

- *Editorial*

- *DOSSIER*
 - **L'IRFAM présente son « Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité »**
 - **Interview de Spyros Amoranitis : « Développer le *mainstreaming* de la diversité : un outil pour tous les intervenants ! »**
 - **« Connaître et reconnaître le(s) racisme(s) – perspectives pour l'intervention sociale et pédagogique », un texte de Monique Eckmann de la Haute Ecole Sociale de la Suisse Occidentale (HESSO)**

EDITORIAL

Chères lectrices, chers lecteurs,

Le premier numéro de 2010 est consacré à la présentation de *Développer le mainstreaming de la diversité. Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité*. C'est un ouvrage de référence et un ensemble de pratiques que l'équipe de l'IRFAM et ses partenaires proposent aux intervenants sociaux, éducatifs et culturels.

En 2007, déjà, lorsque l'IRFAM a fêté ses 10 ans d'existence, l'Institut a décidé de capitaliser et de partager son patrimoine méthodologique avec le secteur de l'action interculturelle. En effet, l'association compte en son sein et parmi ses proches partenaires, des intervenants qui ont plus d'une vingtaine d'années d'expérience sur le terrain de l'interculturalité. La réalisation d'un ouvrage pratique contenant des outils d'intervention sociopédagogique s'est alors imposée comme une bonne façon de contribuer au développement des initiatives de valorisation de la diversité.

La préparation de l'ouvrage a pris près de trois années. Nous sommes heureux de le rendre enfin public, en ce fin mars, en lien avec *la semaine de lutte contre le racisme – 2010*.

UN OUTIL PRATIQUE AU SERVICE DES INTERVENANTS ET FORMATEURS ...

Ce manuel est destiné à favoriser le travail des organisations souhaitant développer en leur sein un *mainstreaming* de la diversité.

Il est également conçu pour permettre aux organisations d'utiliser les fiches méthodologiques dans leur action de sensibilisation auprès de leurs publics.

Cet outil se veut un facilitateur pour les intervenants et les formateurs en matière de valorisation des diversités socioculturelles. Il s'adresse aux institutions et associations concernées par la gestion des diversités ethno-socio-culturelles au sein de publics d'adultes ou de jeunes.

CONTENU

Une introduction au « *mainstreaming* de la diversité » ouvre le livre qui définit également divers concepts clés comme « discriminations », « inégalités sociales », « stéréotypes », « préjugés », « éducation à la diversité », ...

Les compétences citoyennes et interculturelles à développer dans les sphères d'intervention sont également définies en tant qu'objectifs.

Après des consignes méthodologiques pour l'utilisation des outils, de nombreuses fiches d'activités de formation et de sensibilisation sont égrenées.

Des conclusions une bibliographie et la présentation des contributeurs achèvent l'outil.

ASPECTS TECHNIQUES

L'ouvrage de 200 pages comprend de nombreuses illustrations et graphiques. Il est disponible en versions papier à l'adresse de l'IRFAM pour le prix coûtant et frais d'envoi. Dans peu de temps, une version *ebook* pourra également être achetée sur notre site www.irfam.org.

Les contributeurs sont de l'outil Spyros Amoranitis, Danièle Crutzen, Julie Godfroid, Altay Manço, Christine Partoune et Dina Sensi

Dans ce dossier, nous présentons et commentons le détail cette nouvelle publication de l'IRFAM. Notamment, une interview de S. Amoranitis en trace les enjeux principaux.

UNE INVITEE

Pour compléter le dossier, nous avons invité Monique Eckmann, professeure à la Haute Ecole Sociale de la Suisse Occidentale (HESSO) à présenter un de ses travaux récents sur l'intervention antiraciste : *« Connaître et reconnaître le(s) racisme(s) – perspectives pour l'intervention sociale et pédagogique »*.

Pour Eckmann, la complexité de(s) racisme(s) requiert une pluralité d'approches pour le(s) comprendre et le(s) combattre, ainsi qu'une prise en compte tant de ses racines historiques que des préoccupations actuelles.

Au-delà de la connaissance de ses mécanismes, le travail social et pédagogique doit sortir du déni ou de l'impuissance et trouver des moyens d'action. Selon l'auteure, en Suisse, où les politiques migratoires se raidissent, des actions novatrices contre le racisme ont pourtant été initiées, suite à la ratification, en 1995, de la Convention internationale contre le racisme.

Partant d'une recherche-action menée avec une ligne téléphonique de soutien aux victimes de racisme, Madame Eckmann et ses partenaires ont développé des perspectives d'action et d'éducation qui favorisent un climat de respect et le dialogue. La priorité donnée à la perspective des victimes permet à l'intervention sociale et pédagogique d'explorer des possibilités d'agir et de réagir au niveau personnel et sociétal, non seulement pour la défense des droits, mais également pour la protection de la dignité et pour la reconnaissance sociale.

A l'instar de Monique Eckmann, nous aimons rappeler que tous nos partenaires nationaux et internationaux sont invités à nous proposer leurs textes : ces colonnes sont à vous !

Bonne découverte !

IRFAM

Dossier

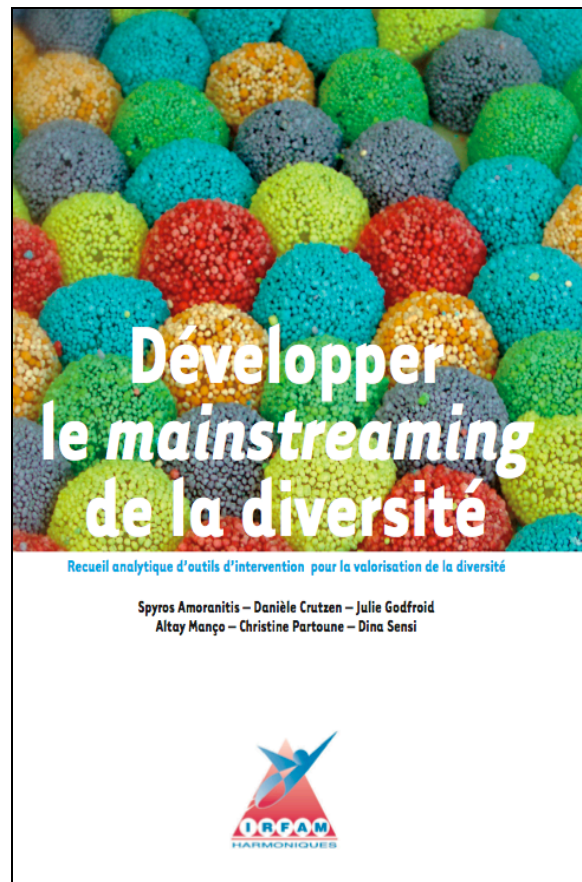
Développer le mainstream de la diversité

En guise d'ouverture ...

Voici l'ouvrage. Il convient de rappeler les contextes qui ont présidé à sa conception et à sa réalisation.

Ainsi, la plupart des outils présentés dans ce travail sont des créations (le plus souvent collectives, partagées en équipe ou avec d'autres équipes), issues de diverses recherches et actions de l'IRFAM ou de ses membres et partenaires. A l'origine, il s'agit d'outils d'intervention et de sensibilisation contre les discriminations ou pour la valorisation des diversités. Ces outils ont ainsi l'avantage d'avoir été testés de très nombreuses fois, tant en contexte de recherche impliquée qu'en contexte de formation active. Ils ont donc été validés dans des espaces variés et avec des publics différents en termes d'origines, de statuts, de fonctions, d'âges, etc. Fruits de leur histoire particulière, ils s'offrent aux éducateurs et formateurs soucieux d'intégrer les dimensions de la diversité dans leurs interventions.

Nous pensons que les propositions concrètes contenues dans cet ouvrage coïncident avec les besoins exprimés par les acteurs de l'éducation en général, à un moment où l'accroissement des diversités socioculturelles touche tous leurs publics. Les éducateurs doivent au quotidien - et sans nécessairement y être préparés - pratiquer la communication interculturelle, lutter contre les préjugés, les stéréotypes ou les discriminations que subissent certaines minorités, rétablir des équilibres et une forme d'égalité entre tous.



En Europe, le « vocabulaire de la diversité » s'est d'abord développé à l'aune des travaux de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe. Si de nombreuses initiatives existent sur le terrain, la culture dominante est cependant encore très loin de prendre en compte l'essentiel des défis à relever en la matière. Même si les outils législatifs sont en place, les réalités de terrain exigent plus que jamais des méthodes/des outils concrets et durables pour gérer les différences, éduquer/sensibiliser à la diversité, lutter contre les préjugés et les stéréotypes ... Il s'agit bien d'un « *mainstreaming de la diversité* » à développer dans tous les secteurs de la vie culturelle et sociale.

De manière synthétique, nous avons distingué au moins trois dimensions dans la gestion historique des diversités :

- 1) La lutte contre les préjudices subis en raison d'*a priori* défavorables, de stéréotypes, etc.
- 2) La compensation des préjudices subis en raison d'un « non-accès » aux codes et normes dominants.
- 3) Le développement de compétences transversales pour gérer les diversités et les valoriser.

Sommaire

| | |
|--|-----|
| Mainstreaming de la diversité – Enjeux et perspectives | 9 |
| Les discriminations, les inégalités sociales et l'éducation à la diversité | 9 |
| Les compétences citoyennes à développer dans trois sphères d'intervention ... | 17 |
| La valorisation des compétences interculturelles | 21 |
| Les stéréotypes et les préjugés | 23 |
| Consignes méthodologiques pour l'utilisation des outils | 28 |
| | |
| Fiches méthodologiques | 31 |
| Harmoniques et arpèges | 31 |
| Explorer nos appartenances multiples | 50 |
| Cinq questions pour explorer les concepts d'identité et de culture(s) | 58 |
| Explorer la diversité | 79 |
| Évocations pour interroger le quotidien | 110 |
| Un tournoi de cartes pour explorer les implicites | 116 |
| Histoires familiales | 125 |
| Déconstruire la notion de race | 143 |
| Des photos pour explorer les stéréotypes | 149 |
| Photos mosaïques | 160 |
| Regards croisés pour explorer le langage non verbal | 170 |
| Explorer les représentations du temps | 181 |
| L'autolouange. Une pratique africaine à explorer en éducation à la diversité | 189 |
| | |
| Conclusion | 195 |
| | |
| Bibliographie | 201 |
| | |
| Présentation de l'IRFAM et des contributeurs | 205 |

Les dimensions abordées

La première dimension s'appelle la « lutte contre les discriminations », la deuxième la « lutte contre les inégalités » et enfin la troisième « l'éducation à la (aux) diversité(s) ».

C'est dans cette dernière dimension que nous nous positionnons tout particulièrement, car elle est sans doute la moins développée des trois. L'éducation permanente à la diversité, comme nous avons voulu l'illustrer et le documenter dans cet ouvrage, consiste à prendre en compte l'ensemble des éléments précédents, de leur donner un sens et de permettre le développement de nouvelles compétences d'adaptation : « *compétences interculturelles* » individuelles, groupales ou institutionnelles visant la valorisation de chacun dans la perspective d'un bien commun.

L'éducation à la diversité porte notamment sur l'identification des stéréotypes, des préjugés et des discriminations à l'œuvre dans nos représentations et nos comportements. Elle porte aussi sur les « *zones sensibles* » que ce travail met en évidence, sur la manière dont se construisent nos identités et nos sentiments d'appartenance, sur la façon dont nous nous sentons menacés par certaines différences. Il est en effet inopérant de travailler uniquement sur les aspects rationnels de certains maux si les dimensions émotionnelles et les besoins élémentaires de sécurité ne sont pas pris en compte.

L'éducation à la diversité est une question transversale qui concerne tous les secteurs de la vie culturelle. Elle nécessite la mise en place au sein des associations, des entreprises, des communes, etc., de « plans » susceptibles de faire progresser les mentalités et de mettre en valeur les opportunités et les richesses de la diversité. Ce travail de fond nécessite d'être porté par des professionnels spécialement formés, outillés et mandatés pour développer le « *mainstreaming de la diversité* ».

Dans ce cadre - il faut y insister avec force - la valorisation des diversités ou des spécificités de certains groupes ou communautés dans divers secteurs de la vie sociale ne relève pas de ce que d'aucuns appellent le « communautarisme ». La valorisation identitaire ou ce que nous nommons « valorisation des diversités » vise, bien au contraire, le *bien* et le *lieu* communs - même si cela implique parfois une action spécifique permettant à un groupe donné de rejoindre, à terme, les services ou les initiatives généralistes. Dans la gestion de la diversité de genres ou des générations, ce procédé d'action spécifique est fort répandu et bien accepté. Nous soutenons que le procédé est également efficace pour la gestion des diversités ethno-socio-culturelles. Par ailleurs, les expériences acquises sur ce terrain particulier peuvent être adaptées et transférées vers d'autres terrains d'éducation.

Les outils proposés dans cet ouvrage sont spécifiques à des contextes de multiculturalité. Ils ne se veulent pas universels et leur usage dans des groupes doit faire l'objet d'une réflexion approfondie en équipe. Par ailleurs, le parcours proposé n'est évidemment ni exhaustif ni autosuffisant. Bien des outils sont encore dans les cartons des auteurs et de leurs partenaires, bien des variantes peuvent être imaginées en fonction de l'évolution des besoins.

De nouvelles pistes

C'est pourquoi une phase de réflexivité et de *feed-back* de la part des équipes utilisatrices est très utile à l'approfondissement de ce travail. Cette phase peut être menée dans le cadre d'un accompagnement méthodologique, d'un coaching ou d'une supervision d'équipe ou encore d'une évaluation formative – toutes offres professionnelles développées à la demande par l'IRFAM.

Une publication à elle seule reste finalement timide quant à sa vocation à susciter l'action collective, le travail « inter-équipes », la co-construction avec d'autres partenaires. Il reste que l'objectif de l'éducation en matière de lutte contre les discriminations et en matière de valorisation des diversités devrait être de montrer le chemin d'une action citoyenne collective. Nous ne pouvons donc qu'insister sur l'importance d'utiliser les interventions et animations proposées pour aller à la rencontre de l'*Autre* et pour étayer à partir d'elles la coopération avec les acteurs de choix que sont les familles, les associations culturelles, les réseaux thématiques, les groupes ressources, les institutions spécifiques. L'enjeu n'est-il pas d'utiliser la déconstruction critique des faits sociaux – par exemple relevant des discriminations et exclusions – pour faire changer les représentations des citoyens et donc le fonctionnement de la société dans le sens d'une meilleure intégration des diversités ?

Une escapade d'un week-end à Bruges
Laissez votre caravane au parking et escaladez le beffroi, tel un totem s'élançant vers le zénith. Il n'y a pas d'escalator et un anorak est vivement conseillé en hiver.
Un splendide panorama tous azimuts s'offre à vous, sans klaxon ni moustiques. Imaginez les caravelles venant s'amarrer devant les baraques en brique formant une sorte de puzzle avec l'imbraglio des canaux et des darses. Un zoom sur la grand-place : c'est la kermesse, des clowns font des pirouettes, des mustangs caracolent, il y a même un montreur d'alligator et une girafe ... Une moustache surmontée d'un képi près du kiosque ? Pas de panique, c'est un flic !
En bas, déambulez au hasard. Dans les bistrotts, prenez un café, un cacao ou un thé avec une couque, à moins que vous ne préfériez une tarte au potiron ou aux épinards, parfumée à l'estragon et servie avec du yaourt. Si c'est l'heure de l'apéritif, un conseil : le cocktail noix de coco, jus d'orange, tomate et vodka.
Les tarifs sont plutôt hard et l'eau en carafe est toujours en sus. Dans le jazz-bar, il y a un toboggan pour les enfants et des divans pour les parents. Le patron est un toubib qui a quitté la clinique où il était chirurgien pour tourner un film : *L'assassin de Bruges*. Ce fut un échec. Après cette douche froide, il a changé de job : il a transformé un wagon en estaminet.
Dans les magasins alentour, gare à l'arnaque et attention aux escrocs. Dans le bazar des souvenirs en tout genre, vous trouverez certainement ce qu'il vous faut : jupes paysannes, bretelles folkloriques, pulls en mohair, pyjamas chics, gilets pour le kayak, jeans des Flandres pour le ski, moccasins cool, cigares, bagues fluos, alcools, bougies en forme de tulipe, caramels mous et beffrois en caoutchouc, et même du sirop de Liège.
Pour repartir, suivez les plaques uïtrit et évitez de faire la vidange dans la rigole.

Légende des couleurs

| | | | |
|-------------|------------|-------------|------------------|
| anglais | grec | allemand | indien algonquin |
| néerlandais | italien | russe | bulgare |
| arabe | eskimau | aztèque | algérien |
| latin | scandinave | péruvien | française |
| espagnol | catalan | wallon | |
| portugais | persan | turc | |
| gaulois | chinois | indousthani | |

Consignes méthodologiques pour l'utilisation de l'outil

- ❑ Privilégier des activités où chacun parle de soi plutôt que de parler des autres. Nous apprenons à apprendre des autres et à les laisser parler d'eux-mêmes, de leurs croyances, de leurs valeurs, à s'exprimer en « je ». Il s'agit de veiller à faire respecter cette consigne : on n'a pas le droit de nommer ce que l'autre vit ou ressent ; on peut l'interroger, pas parler à sa place.
- ❑ Formateurs/formés, même combat ! Il ne s'agit pas d'enseigner à ne pas avoir de préjugés ... Il s'agit de s'interroger ensemble sur comment fonctionnent les stéréotypes et les préjugés au sein même du groupe, formateurs inclus !
- ❑ Elargir la perception de ce qu'est la culture ; conjuguer identité(s) sociale(s) et culturelle(s). La dimension ethno-socio-culturelle se décline comme un *patchwork* d'héritages qui nous construisent et que nous (re-)construisons de manière collective et individuelle : origines sociales bien plus qu'éthniques ou géographiques, âge, genre et orientation sexuelle, convictions philosophiques ou religieuses, héritages familiaux, ...
- ❑ Une fois les *zones sensibles* identifiées, compléter les échanges par quelques informations ciblées qui peuvent aider à déconstruire certains stéréotypes et préjugés : décodage d'implicites culturels, éléments de contexte, données historiques ...



| Affirmations au sujet des personnes de la photo | Possible | Possible mais peu probable | Impossible |
|--|----------|----------------------------|------------|
| 1/. Ont la même mère | | | |
| 2/. Ont la même nationalité | | | |
| 3/. Ont le même groupe sanguin | | | |
| 4/. Sont nés dans la même ville | | | |
| 5/. Ont le même âge | | | |
| 6/. Ont la même langue maternelle | | | |
| 7/. Ont des ancêtres lointains communs | | | |
| 8/. Sont de même culture | | | |
| 9/. Peuvent être donneurs d'organe l'un pour l'autre | | | |

- ❑ Nos modèles culturels et éducatifs dominants ont tendance à minimiser l'importance de la dimension culturelle. Il est important de créer des espaces pédagogiques pour travailler les symboles culturels, les valeurs, les injonctions de comportements, les grilles de lecture du monde, et donc les stéréotypes qui habitent nos représentations culturelles. Il s'agit de permettre aux personnes issues de groupes en conflit et de groupes discriminés de renforcer une indispensable estime de soi et une souhaitable capacité d'adaptation au milieu ambiant.
- ❑ Différencier les regards et valoriser la diversité culturelle, ce n'est pas expliquer l'autre comme culture, c'est accepter l'autre comme personne. Parfois, cela signifie aussi que l'« autre » n'a pas forcément envie d'être connu comme différent, mais plutôt accepté dans ses similarités et dans ce qu'il a en commun avec les groupes majoritaires de la société.
- ❑ Mettre en évidence le fait que tout le monde a des préjugés et des stéréotypes. C'est humain et c'est normal : il faut l'accepter ET le travailler (par exemple en faisant connaître comment les préjugés sont des sources de souffrance pour ceux qui en sont l'objet).
- ❑ Rétablir la responsabilité individuelle et collective de chacun : on n'est pas responsable de comment on est socialisé, mais on est responsable de ce qu'on en fait et de comment on s'implique pour permettre le *vivre ensemble* .
- ❑ Le **mainstreaming de la diversité** ne se construit pas comme ANTI quelque chose, mais bien comme PRO quelque chose. Il s'agit de valoriser au maximum les personnes et les organisations, de renforcer l'estime de soi, de donner l'occasion d'être fier de ce qu'on est et de pouvoir le partager avec d'autres.

Développer le mainstreaming de la diversité

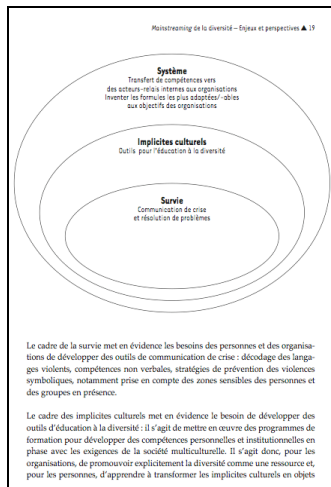
Recueil analytique d'outils d'intervention pour la valorisation de la diversité

Spyros Amarantidis
Daniëlle Cruzten
Julie Godfried
Altay Mança
Christine Partoune
Dina Sensi

IRFAM
HARMONISQUES

RÉGION WALLONNE

Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations



Mainstreaming de la diversité – Enjeux et perspectives ▲ 19

Des exemples sont donnés dans d'autres domaines (cf. illustrations ci-dessous), mettant en évidence différentes politiques au niveau des groupes sociaux, mais aussi des régions ou des états.

Il est demandé aux participants de trouver des exemples d'intégration (par exemple on peut discuter de la manière dont l'islam est intégré ou non dans les institutions belges, comment les parents sont intégrés dans des Conseils de participation à l'école...).

Exemples d'assimilation

Monument église
Photographie de Altay Mança

Signalisation routière
Photographie de Altay Mança

Intention de fumer dans les lieux publics.
Photographie de Yeliz Manço

Look et masques
Photographie de Altay Mança

Contributeurs de l'ouvrage

Spyros Amoranitis est spécialiste des approches multi-dimensionnelles en gestion et en travail social. Formateur d'intervenants sociaux, il dirige l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM). samoranitis@irfam.org

Danièle Crutzen est licenciée en Philologie romane. Chercheuse et formatrice au Centre Interdisciplinaire de Formation de Formateurs de l'Université de Liège pendant une quinzaine d'années, elle a développé des outils de pédagogie interculturelle et s'est spécialisée dans l'éducation à la diversité et la prévention des violences symboliques au sein de l'IRFAM. Actuellement, elle dirige le Centre Mineurs non accompagnés d'Assesse menaassesse@skynet.be

Julie Godfroid est licenciée en Information et Communication. Chargée de recherche et de formation à l'IRFAM, elle y a travaillé sur les approches méthodologiques permettant de valoriser les compétences et expériences des personnes au sein de groupes hétérogènes. Elle mène actuellement des travaux sur la formation par les pairs et coordonne le réseau *European Peer Training Organisation*. julie.godfroid@epto.org

Altay Manço est docteur en psychologie sociale. Il est le directeur scientifique de l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM). amanco@irfam.org

Christine Partoune est géographe et docteur en Sciences de l'éducation. Elle travaille au Département de Géographie de l'Université de Liège et enseigne au Département pédagogique de la Haute Ecole Jonfosse de la Ville de Liège. c.partoune@ulg.ac.be

Dina Sensi est docteur en Sciences de l'éducation. Chargée de recherche et de formation à l'IRFAM, elle travaille sur l'éducation à la diversité et la gestion de la multiculturalité dans les écoles et les organismes de formation. Elle a également mené au cours de sa carrière de très nombreuses évaluations de projets et de programme d'innovation au niveau européen. dsensi@irfam.org



Comment se procurer l'ouvrage ?

- **Commandez-le à l'IRFAM pour un prix unitaire de 4,- € + frais d'envoi ou emportez-le en nos locaux, durant les heures de bureau**
- **A partir de 20 exemplaires pour la même adresse, un rabais de 20 % sera appliqué**
- **Les organisations et les libraires qui le souhaitent peuvent en prendre en dépôt et le proposer à leur public**

Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations

IRFAM – Coordination – Secrétariat – Liège

17 RUE AGIMONT B-4000 LIEGE BELGIQUE

TEL. : +32/(0)4/221.49.89

FAX : +32/(0)4/221.49.87

E-MAIL : info@irfam.org

WEB : <http://www.irfam.org>



Interview : Spyros Amoranitis

« Développer le mainstreaming de la diversité : un outil pour tous les intervenants ! »

Diversités et Citoyennetés – « Les textes internationaux posent les bases des enjeux en matière de gestion des diversités : flux migratoires, genres, générations, handicaps ... sont au cœur des recommandations et des injonctions faites aux Etats de lutter contre toutes les formes de discrimination. Quelle est la situation en Belgique ? »

Spyros Amoranitis – « En ce qui nous concerne, le vocabulaire de la diversité s'est d'abord développé dans le cadre européen, en partie sous l'impulsion de modes de pensée anglo-saxons. Depuis peu, ce vocabulaire semble avoir passé la barre de l'Etat fédéral, des Régions et progressivement des Communes qui doivent développer un 'Plan de diversité' ...



« La Région wallonne en réponse aux besoins sur le terrain, mais aussi dans un effort de convergence européenne, s'engage sur le terrain de l'antidiscrimination. Reste à mesurer quelle place l'éducation à la diversité peut y trouver ... nous sommes bien placés pour le savoir, c'est une tâche de longue haleine. Il n'est donc pas inutile de s'informer sur l'évolution des mentalités en la matière et sur les signes positifs qui indiquent la progressive prise en compte de cette dimension dans les politiques publiques, voire même dans les entreprises. A chacun de se situer dans ce que nous appelons le *mainstreaming* de la diversité ... »

Diversités et Citoyennetés – « Ce recueil analytique s'inscrit donc dans un processus qui vise à disséminer des pratiques en matière de gestion des diversités ethno-socio-culturelles. Néanmoins, une démarche de clarification s'impose-t-elle pas ? »

Spyros Amoranitis – « Certainement. La lutte contre les discriminations consiste à identifier les mécanismes qui font que, à compétences égales, telle ou telle catégorie de personne subit un préjudice moral, social, professionnel ... Dans le domaine professionnel, par exemple, les *discriminations directes* sont celles dont il est question lorsque les membres d'un groupe cible ont des possibilités d'emploi inégales, des revenus moins élevés, des perspectives d'avancement limitées ou sont proportionnellement moins nombreux ou absents de certains emplois. Les *discriminations indirectes* se produisent lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une religion ou d'une conviction philosophique donnée, d'un handicap, d'un âge ou d'une orientation sexuelle donnés, par rapport à d'autres personnes. Elles ne sont ni explicites, ni volontaires, ni même conscientes ou intentionnelles ; elles relèvent le plus souvent d'un système de gestion fondé sur un certain nombre de présupposés, implicites, quant aux divers groupes qui perpétuent une situation d'inégalité. Outre les discriminations individuelles, qui peuvent se produire pour n'importe qui dans un contexte défavorable, quatre catégories de discrimination se retrouvent le plus souvent dans les études menées : le genre et l'orientation sexuelle ; l'âge, le handicap et – la catégorie la plus « sensible » et donc la plus difficile à traiter dans nos modèles culturels – l'origine ethno-socio-culturelle. »

Diversités et Citoyennetés – « Alors, on parle d'inégalités sociales ? »

Spyros Amoranitis – « La lutte contre les inégalités sociales se situe à un autre niveau. Il ne s'agit pas tant de mettre en place des dispositions pour garantir l'égalité de traitement de chacun, il s'agit de prendre en compte les inégalités qui résultent de l'histoire des groupes sociaux. La question n'est plus de convaincre un employeur que, à compétence égale, il a tout intérêt à diversifier ses profils de recrutement, il s'agit de prendre en compte les déficits ou les inadaptations de ceux qui sont exclus de l'accès aux normes et codes dominants pour proposer des mécanismes de compensation ou de réparation. Ce travail d'insertion s'appuie sur l'identification des handicaps et des ressources des groupes sociaux concernés. Il développe des pistes d'action d'habilitation, à ne pas confondre avec les aspects légaux et éthiques de la non-discrimination. »

Diversités et Citoyennetés – « L'égalité des chances passe donc par une discrimination – dite positive – des moyens à mettre en œuvre pour compenser les inégalités entre les groupes sociaux. »

Spyros Amoranitis – « La dimension éducative est évidemment prégnante. Elle nécessite un important travail sur soi, sur les cultures professionnelles et sur les codes et normes des systèmes éducatifs, culturels, sociaux et économiques. L'effet Pygmalion bien connu démontre, par exemple, que les attentes positives d'un enseignant en faveur de tel groupe d'élèves influence positivement non seulement les résultats d'évaluation et les notes, mais jusqu'au QI des intéressés. Nous avons tendance à rechercher les éléments qui confirment nos attentes, l'essentiel se jouant dans l'inconscient et le non verbal – d'où l'importance de travailler sur nos implicites culturels ! »

Diversités et Citoyennetés – « Et l'éducation à la diversité ? »

Spyros Amoranitis – « Ah, *l'éducation à la diversité* consiste à prendre en compte l'ensemble de ces éléments pour leur donner un sens et permettre le développement de compétences d'adaptation. L'éducation à la diversité est une question transversale qui concerne tous les secteurs de la vie sociale. Elle nécessite la mise en place au sein des associations, des entreprises, des écoles, des communes de 'Plans de diversité' susceptibles de faire progresser les mentalités et de mettre en valeur les opportunités et les richesses de la diversité. Ce travail nécessite d'être porté par des professionnels : il s'agit de passer des actions individuelles et ponctuelles à une stratégie globale de valorisation des diversités. Cela nécessite une vision d'ensemble sur les initiatives pertinentes, une coordination des actions et une politique de prise en compte des diversités à tous les échelons de l'organisation. »

Diversités et Citoyennetés – « N'est-ce pas un travail qui mobilise surtout des 'convaincus', donc de portée limitée ? »

Spyros Amoranitis – « L'éducation permanente peut toucher des 'non convaincus'. Il faut des histoires à succès. Il faut que cela passe par le plaisir. Une approche populaire. Un livre, un film à succès, mais l'exploit doit être traduit en action de diffusion, de formation, en débats dans des écoles, des mouvements de jeunes, des collectivités diverses, ... Il appartient aux intervenants de se saisir des outils et des modèles de diversité disponibles.



Connaître et reconnaître le(s) racisme(s) – perspectives pour l'intervention sociale et pédagogique¹

Monique Eckmann²

1. Introduction

Une perspective suisse ?

Cet article porte sur le travail social à l'épreuve des discriminations ethniques en Suisse. Aussi l'on est censé d'y présenter « la » perspective nationale « particulière ». Si l'on peut effectivement parler de politiques nationales en matière de politique d'immigration, je reste toutefois très sceptique face à une évidence selon laquelle on pourrait parler de perspectives nationales en matière d'interventions contre le racisme, en particulier lorsqu'il s'agit d'interventions sociales et éducatives. Parler de perspective nationale se justifie encore moins pour un état fédéral tel que la Suisse, où, malgré des lois-cadres et une constitution commune, l'essentiel des politiques mises en œuvre se situe au niveau des cantons et des communes, ce qui revient à parler de 26 approches suisses.

Si, néanmoins, je tente de situer mes propos dans le cadre de la Suisse, c'est davantage pour des raisons liées au contexte dans lequel émergent ces approches, qui tiennent pour une part à sa situation historique particulière. La participation de la Suisse au colonialisme se limite à une implication passive aux retombées de ce dernier, si bien qu'aujourd'hui, elle ne se trouve pas face à une immigration postcoloniale comme c'est le cas ailleurs en Europe, mais à une immigration de travail et de recherche d'asile. Elle n'affronte donc qu'indirectement la question du racisme postcolonial. Aussi, la Suisse, pays neutre durant la Seconde guerre mondiale, ne fut ni occupée, ni comptée parmi les pays alliés ; elle était, selon l'historien Raul Hilberg, un pays « en plein cœur d'un empire totalitaire [qui] fut comme un *spectateur* placé dans l'œil du cyclone » ; aussi, elle ne s'est trouvée confrontée que tardivement à sa part de responsabilité.

Mais la Suisse c'est aussi des paradoxes : elle abrite de prestigieuses institutions internationales des Droits humains, mais n'est rentrée que récemment à l'ONU. Elle connaît une diversité linguistique et culturelle interne dont la cohabitation est plutôt réussie, mais se barricade de façon hostile envers l'extérieur par une politique d'immigration et d'asile de plus en plus restrictive. Peut-être est-ce en lien avec cette tradition de témoin-spectateur que l'on peut expliquer la frilosité de la Suisse à adhérer aux organisations internationales et en particulier la ratification tardive – en 1994 seulement – comme 130^e signataire de la Convention internationale contre le racisme.

Aujourd'hui, la politique fédérale de lutte contre le racisme n'a donc qu'à peine plus de dix ans. Les changements les plus marquants sont la création d'une Commission fédérale contre le racisme, l'instauration d'une loi pénale contre le racisme, un Service fédéral de lutte contre le racisme qui gère un Fonds et soutient des projets dans l'administration et dans la société civile. Et surtout, le racisme a cessé d'être un tabou que l'on n'ose pas aborder. Ce

¹ Une version proche de ce texte est parue dans Boucher M. (dir.), *Penser les questions sociales et culturelles contemporaines. Quels enjeux pour l'intervention sociale ?* Paris : L'Harmattan, 209-224.

² Haute Ecole de Travail Social [Institut d'Etudes Sociales], Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale, Genève.

que je peux donc montrer, ce sont des approches qui ont pu se développer dans ce contexte *en* Suisse, sans pour autant vouloir prétendre qu'il s'agit là de *la* perspective suisse.

Aussi, cet article n'abordera que marginalement la dimension nationale de la politique de lutte contre le racisme ; il insistera plutôt sur une philosophie de l'intervention qui s'est développée ces dernières années en Suisse, et à laquelle nous avons contribué par les recherches menées dans notre Institut : une approche qui privilégie des perspectives d'action sociales et pédagogiques contre le racisme.

Nouveaux paradigmes

Les interventions sociales et pédagogiques se sont développées en Suisse avec un certain retard sur d'autres pays européens, bénéficiant ainsi des expériences menées dans les pays voisins, et évitant certains écueils polarisants. Faisant la critique d'un antiracisme moralisateur qui catégorise entre « racistes » et « non-racistes », et qui cherche avant tout à désigner des coupables, l'accent a été mis d'emblée sur une approche réparatrice, dont l'objectif est la réhabilitation des victimes et la restauration du lien social (Eckmann et coll., 2001). Les principaux changements de perspectives sont les suivants.

Avant tout, il s'agit d'accorder une priorité à l'expérience des victimes et des groupes visés par le racisme, aux effets de celui-ci auprès des concernés, plutôt qu'aux agresseurs, leurs mobiles ou motifs. Il est en effet intéressant de constater l'important nombre d'ouvrages et de recherches qui s'est penché sur les idéologies racistes, les comportements ou attitudes, et à quel point peu d'attention était accordée à l'expérience et au vécu des victimes. Cette tendance s'est un peu modifiée, notamment sous l'impulsion des recommandations de l'ECRI (Commission européenne contre le racisme et l'intolérance du Conseil de l'Europe).

Ensuite, il s'agit de privilégier une action réparatrice et la réhabilitation des victimes, plutôt que de se centrer sur la répression des agresseurs. Cette perspective s'inscrit plus largement dans le débat à propos de la justice pénale traditionnelle qui se base sur le paradigme de la justice *rétributive* et qui met l'accent sur les délits et leur punition en fonction de critères préétablis. La critique faite à ce type de justice est qu'elle ne parvienne ni à protéger les victimes, ni à restaurer leurs droits ou leur dignité. Une approche se basant sur la *justice réparatrice* (Walgrave, 1994) vise à procurer une réparation auprès des victimes, tout en ayant largement recours, là où c'est possible, à la médiation pour rétablir le dialogue. Cette approche de médiation, plutôt que de judiciaire le racisme, est d'autant plus importante dans ce domaine, où les dispositions pénales ne concernent qu'une infime partie des incidents, et où la répression n'a qu'une portée limitée (Eckmann et coll., op.cit.).

Cette perspective a également des implications sur la formation. Toute formation contre le racisme visera la sensibilisation à ce phénomène si souvent dénié, tabouisé ou banalisé, qu'il faut tout d'abord apprendre à reconnaître. Ensuite, il est crucial de permettre aux gens de sortir de leur impuissance, et de leur permettre d'agir, d'intervenir de façon efficace pour protéger les victimes, puis rétablir le lien social. Cela requiert de forger des outils de formation et de prévention, et en particulier de favoriser un changement d'attitude chez les tiers, les spectateurs, plutôt que de se centrer exclusivement sur les agresseurs.

Enfin, il s'agit bien sûr d'assurer la défense des victimes et des groupes visés par le racisme, de rétablir leurs droits violés et de défendre l'accès aux ressources qui leur sont déniées. Mais plus que cela, il faut également penser à la dimension des atteintes à la dignité et au déni de reconnaissance symbolique dont ils sont l'objet. Il nous semble donc indispensable de construire un « dialogue de reconnaissance » qui inclut tous les groupes et communautés, comme chance de rétablir le dialogue et de renforcer le lien social.

2. De l'expérience des victimes à l'intervention sociale

Un lieu de parole pour les victimes

C'est précisément dans le contexte de la toute nouvelle ratification de la Suisse de la Convention contre le racisme et de l'adoption d'une loi pénale contre le racisme que nous avons mené une recherche-action entre 1996 et 1999³ conjointement avec l'ACOR⁴, une ONG qui assure une ligne téléphonique gratuite de soutien à toute personne concernée par des actes racistes. Cette ligne est un outil d'écoute et de parole, où victimes, témoins ou proches peuvent faire part de leurs constats et observations. L'équipe qui anime ce téléphone offre un accompagnement professionnel ultérieur, pour autant que l'appelant le souhaite. Nous avons co-construit dans cette recherche des interventions basées sur l'écoute, le dialogue, la réparation et la médiation, ainsi que sur l'instauration d'un dialogue entre agresseurs et victimes.

L'idée était que la nouvelle loi contre le racisme, qui est une loi pénale – le 261 bis – allait provoquer des plaintes, mais aussi que toutes les discriminations et les actes racistes ne tomberaient pas sous le coup de la loi et nécessiteraient des mesures de médiation et de réhabilitation des victimes, que la loi n'offre pas.

La deuxième idée était qu'en travaillant sur les appels et la parole des appelants, nous avons la possibilité de définir le racisme à partir de ce qu'en disent les victimes, donc de rendre visible la perspective des victimes. Le racisme s'inscrit dans les relations de pouvoir, il est une forme d'exercice de pouvoir et de domination, et sa conséquence est une atteinte aux droits et à la dignité. Il s'agit d'une pratique sociale de domination qui vise à maintenir, voire à établir une relation de pouvoir ; par exemple, un conflit entre voisins ou collègues se transforme en conflit racial lorsque l'un vise à rabaisser l'autre par des insultes racistes, ou lorsqu'un policier ou un douanier humilie la personne qu'il contrôle, afin de faire une démonstration de force. Souvent, dans ces situations, la victime subit une double perte de pouvoir matériel et symbolique : non seulement elle est atteinte dans ses droits et sa dignité, mais, de plus, soit les faits qu'elle relate sont banalisés, soit on n'accorde aucun crédit à sa propre version des faits. D'où l'importance d'entendre la parole des victimes, et d'accorder une attention particulière à la définition de la situation par les victimes elles-mêmes.

En 1998, l'ECRI édicte une recommandation appelant à accorder davantage d'attention à la perspective des victimes, et estimant important de reconnaître leur *expérience* vécue⁵ ; elle recommande d'effectuer des enquêtes nationales sur l'expérience et la perception du racisme par les victimes et les victimes potentielles.

Or cette approche est tout sauf évidente dans la vie quotidienne, car la vision des victimes leur est sans cesse contestée, et le reproche est maintes fois formulé qu'elles exagèrent. Et surtout on passe par-dessus le fait qu'un événement qui paraît banal ou ordinaire aux yeux d'un tiers peut être fort blessant et humiliant pour les victimes. La discrimination et le racisme deviennent ainsi des phénomènes qui s'inscrivent dans la normalité, au point qu'on ne les perçoit même plus. D'ailleurs, cela concerne parfois les victimes elles-mêmes, tant elles se sont accoutumées à subir ce genre de vexation et finissent par intérioriser le regard des autres. Il est nécessaire de créer des espaces de parole qui leur permettent de collectiviser leur expérience, d'apprendre à reconnaître les situations de racisme, et d'élaborer ensemble des perspectives d'action. La ligne téléphonique sert ainsi à la fois à établir un certain recensement des incidents racistes, mais elle est aussi un moyen de venir en aide aux victimes, de défendre leurs droits et de rendre visibles les expériences du racisme subi.

A partir des analyses des appels, nous avons élaboré une typologie qui va nous permettre de réfléchir aux interventions : partant des travaux sur le racisme de Michel Wieviorka (1991, 1993, 1998) et en adaptant sa typologie à notre propos, nous avons défini un champ de quatre types d'incidents en fonction des relations de pouvoir entre

³ Eckmann M., Salberg A. C., Bolzman C., Grünberg K., *De la parole des victimes à l'action contre le racisme*, Les éditions IES, Genève, 2001.

⁴ Association romande contre le racisme ACOR/SOS Racisme.

⁵ ECRI ou CERI/Commission Européenne contre le Racisme et l'Intolérance, Recommandation de politique générale n° 4 : *Enquêtes nationales sur l'expérience et la perception de la discrimination et du racisme par les victimes potentielles*. Strasbourg, mars 1998.

auteurs et victimes ; il conviendrait de rajouter le racisme structurel comme résultante des différentes formes de discriminations et de violences :

| <i>Degré d'organisation</i> | <i>Position de pouvoir</i> | |
|---|---|---|
| | Pouvoir formel (relation hiérarchique) | Pouvoir informel (relation de pairs) |
| Agit au nom d'une institution ou organisation structurée | Racisme institutionnel | Racisme idéologique, doctrinaire |
| Agit sur sa propre initiative, en son propre nom | Racisme par abus de fonction / de pouvoir | Racisme interpersonnel, au quotidien |

Les situations que nous avons recueillies montrent des incidents de discrimination et de violence, notamment dans les contacts avec l'administration et les services publics, dans l'emploi et le logement, des litiges entre voisins et entre collègues de travail, des diffamations, des insultes et du harcèlement, ainsi que quelques cas de racisme organisé d'extrême droite.

Souvent, plusieurs épisodes de racisme se cumulent, et les personnes concernées se trouvent fortement atteintes dans leur santé physique et psychique, et vivent parfois des mois de souffrances, de nuits blanches et de dépressions. Elles ont besoin d'un soutien psychosocial intense qui nécessite de la part des professionnels des compétences élevées non seulement juridiques, mais aussi psychosociales et de médiation. Les hautes écoles de travail social ont donc dans ce domaine un mandat de formation des travailleurs sociaux, non seulement à propos de la législation contre le racisme, mais surtout au sujet de l'écoute et de l'intervention auprès de victimes de racisme.

L'intervention sociale

La recherche-action a permis de mettre sur pied un modèle d'intervention⁶ qu'on peut caractériser en quatre étapes : écoute empathique et sans jugement du récit de l'appelant ainsi que la reconnaissance de ce qui est arrivé, sans mettre en doute ses dires (et ce, quel que soit le récit de la victime – mentionnons qu'il y a aussi eu quelques appels de Suisses qui s'estimaient victimes de racisme) ; ensuite, proposer de contacter l'agresseur et de lui transmettre ce que dit la victime, c'est-à-dire établir un dialogue ; si celle-ci consent à cette démarche, prise de contact avec ce dernier pour entendre sa version, et le cas échéant lui proposer une issue telle que l'obtention d'excuses, d'une réparation voire l'établissement d'une médiation entre les deux parties ; et enfin, si nécessaire, et lorsque la relation est par trop asymétrique entre les deux, exercer une pression sur l'organisation ou l'entreprise en question soit par un recours à la loi ou à la publicité des faits.

La typologie des relations entre agresseurs et agressés (voir ci-dessus) permet de distinguer entre les incidents qui concernent des personnes aux relations de pairs (colonne de droite) et celles qui sont liées par une relation verticale, hiérarchique (colonne de gauche). Dans le premier cas, entre pairs, la prise de contact par les intervenants de l'ACOR avec les personnes mises en cause conduit en règle générale assez facilement à une invitation au dialogue. Par contre, dans les cas de relations verticales, la victime est souvent exposée à une pression, dans une relation de travail ou de dépendance pour obtenir un logement, face à la police ou l'employeur, etc., et souvent elle craint les représailles ou le rapport de force. Dans ces cas-ci, l'ACOR représente la victime pour obtenir écoute de la part de l'institution, que ce soit pour entendre la partie incriminée ou pour la défense des droits de la victime, qui est d'abord accompagnée d'une

⁶ Pour un développement, voir la partie III de l'ouvrage cité (Eckmann et al., 2001).

invitation au dialogue. Mais si c'est nécessaire, si aucune mesure institutionnelle n'est prise pour intervenir contre les faits et gestes d'un employé par exemple, alors il s'avère indispensable d'avoir recours à un moyen de pression sur l'institution, au besoin avec la menace du recours à la loi, voire une plainte pénale.

Les principaux aspects de la philosophie de l'intervention sont le refus de catégoriser entre racistes et non-racistes en laissant toujours une porte ouverte au dialogue, le fait de juger les actes et les comportements sans stigmatiser des personnes comme « racistes », et l'intervention guidée par l'objectif d'obtention d'une reconnaissance et d'une réparation plutôt que la répression.

Ainsi, cette ligne téléphonique est un outil d'écoute et de parole qui permet aux victimes, aux témoins, aux relais privés et professionnels de se constituer en acteurs par leur prise de parole, et de pouvoir nommer leur expérience, ce qui leur permet de redevenir acteurs, d'agir contre le racisme et non de seulement le subir.

A ce propos, il est extrêmement intéressant de constater que les victimes ne revendiquent que très rarement la répression ou la punition des agresseurs. Bien davantage, ils demandent que le tort subi et la souffrance endurée soient reconnus. C'est un point crucial pour la suite de nos réflexions sur l'action sociale et pédagogique.

Ainsi, un téléphone, lieu d'écoute et de parole, a plusieurs fonctions et constitue le point de départ de trois dimensions d'action contre le racisme :

- Ecoute et soutien des victimes, défense et protection de leurs droits, une première dimension de réparation, voire la responsabilisation des agresseurs ;
- Observatoire, collecte de données sur des incidents de racisme, rendre visible la violence occultée et formulation de recommandations aux politiques ;
- Médiation et sensibilisation à partir d'incidents concrets, prolongement par actions et formations dans les institutions.

On peut comparer cette action avec l'expérience du n° 114 en France initié en 2000. Les constats à propos de la lourdeur des cas sont assez semblables. Les rapports attestent que le premier appel demande beaucoup de temps et nécessite une écoute intense, écoute qui agit déjà comme une première forme de réparation, puisque la victime est – enfin – prise au sérieux. Mais contrairement au n° 114, l'équipe du téléphone de l'ACOR dispose de la proximité qui faisait défaut au n° 114. Le premier appel et le suivi psychosocial ou juridique doivent être situés à proximité, car une transmission impersonnelle et administrative de ce type de cas est insuffisante, le suivi devant être assuré dans le contexte local.

Partant des appels, une multitude d'interventions sont possibles, à condition qu'il y ait une relation de proximité entre l'équipe d'écoute et d'intervention, et une connaissance du champ institutionnel ou du contexte social où les incidents se sont produits. Dans ces conditions, une ligne d'appel peut être un espace très efficace pour l'écoute des victimes, pour promouvoir un dialogue entre personnes ou groupes en conflit et finalement déboucher sur des actions de prévention ainsi qu'un renforcement du lien social. Mais il est crucial qu'un centre d'appel fonctionne en cohérence avec des lieux de suivi, sans quoi la fonction de recensement l'emporte sur celle d'aide aux victimes et risque d'instrumentaliser les incidents rapportés par celles-ci pour des besoins politiques.

Faire face à une complexité croissante

Cela dit, les choses ne sont pas aussi simples. « Oui, mais », objectera-t-on, « les victimes n'exagèrent-elles pas lorsqu'elles parlent du racisme ? ». Cette remarque, maintes fois entendue, montre combien il est crucial de prendre en compte la complexité croissante du racisme, aussi bien dans l'aide aux victimes que dans les actions de sensibilisation.

Oui, en effet, il y a des victimes qui exagèrent, mais cela ne suffit pas pour en faire une règle. Il n'y a pas plus de fraudes dans les témoignages à propos du racisme que dans les statistiques fiscales ou les dénonciations pour vol, et pourtant elles ne sont jamais autant contestées que les faits de racisme. Par ailleurs, les professionnels de la ligne en question n'ont quasiment jamais eu le sentiment d'avoir affaire à des exagérations, et encore moins à des incidents fabulés. Par contre, ils ont également reçu des appels d'insultes, qui leur reprochaient « de ne s'occuper que des

étrangers, au lieu de s'occuper des Suisses qui en ont bien plus besoin », signes évidents de ressentiment, qu'il s'agit aussi de savoir entendre.

Faut-il pour autant renoncer à écouter la parole des victimes ? Faut-il mettre en doute leur parole ? Non, car ce serait oublier que prendre le téléphone et relater des faits aussi douloureux ou humiliants n'est pas si facile. Souvent, les victimes ont attendu des semaines voire des mois avant d'oser en parler à quelqu'un ; nombre d'entre elles expriment des sentiments de honte et de peur qui montrent, au contraire, le courage nécessaire pour surmonter ses réticences avant d'être capable d'appeler.

Mais il est vrai que le racisme s'est complexifié, c'est pourquoi le titre de la présente contribution contient *le(s) racisme(s)*, à la fois au singulier et au pluriel. Mettre les *racismes* au pluriel avec un « s » vise à montrer la diversité des formes de racisme et la diversité des groupes qu'il vise : Noirs, musulmans ou Arabes, Juifs, Gens du voyage, Immigrés, Requérants d'asile, etc. Toutefois, malgré la diversité de ses cibles et des multiples formes que prend le racisme, aujourd'hui et dans le passé – exclusion, privation de droits, rejet, humiliations, discriminations quotidiennes, inégalités de traitements, haine idéologique ou insinuations quotidiennes, agressions physiques ou discriminations au travail –, il forme en même temps une unité, symbolisée par les parenthèses autour du « s ». Car le racisme est un phénomène d'ensemble qui nécessite de l'affronter comme un tout, tout en rendant visibles ses diverses facettes.

Mais on assiste aujourd'hui à des paradoxes. La plupart des minorités ethniques sont fortement exposées à la discrimination et au racisme, et néanmoins des actes racistes commis du côté des groupes victimes s'observent aussi. Or, pour beaucoup de travailleurs sociaux, engagés du côté des minorités et populations immigrées, il est difficile d'admettre que des victimes puissent aussi être agresseurs. Les travailleurs sociaux sont ainsi confrontés à des situations qui les désarçonnent et qui sont vécues comme autant de paradoxes, notamment dans le travail avec des jeunes.

Dans une recherche que nous menons actuellement sur des incidents critiques dans le domaine du racisme qu'observent des travailleurs sociaux et des enseignants⁷, nous constatons de nouvelles tendances qui confirment ce désarroi : les jeunes migrants ou minoritaires, tout en le subissant, s'exercent également à des actes ou des paroles racistes répétés ; le racisme est devenu « multilatéral » (Lapeyronnie, 2004), il prend des formes intercommunautaires ou interethniques. Le langage raciste se banalise, des expressions que l'on tenait pour oubliées resurgissent, les insultes fusent de toutes parts. Et enfin, l'accusation de racisme s'est elle aussi banalisée, et est maniée comme une arme. Notamment, des enseignants se trouvent mis en cause par des élèves qui les accusent de façon polémique d'être « des blancs et racistes », ce qui pour eux équivaut à une attaque de type raciste – et en majeure partie injustement selon leurs appréciations. Ces accusations les choquent, d'autant plus lorsqu'ils sont prêts à examiner sérieusement leur propre façon d'agir. Peu nombreux dans leur ensemble, ces incidents montrent tout de même qu'une modification du climat social soit en train de se produire.

A la base, le racisme est une forme d'exercice de la domination, où le fort renforce le pouvoir sur le plus faible. Or, on remarque que, de plus en plus, les faibles s'y essaient eux aussi ; mais si tout le monde s'y essaie, cela ne doit toutefois pas nous induire à considérer la situation des groupes comme équivalente. Il y a une population majoritaire, qui dispose de droits et d'un pouvoir social, économique ou juridique souvent bien supérieur aux populations minoritaires (immigrés, requérants d'asile, personnes issues de l'immigration, etc., et dont le contour dépend évidemment des contextes nationaux). Mais la frontière entre les deux groupes est mouvante et on ne peut pas départir de façon dichotomique les populations d'agresseurs et les populations agressées, ni les essentialiser selon leur origine ethnique. En regard des rapports sociaux dans leur globalité, il s'agit souvent d'un combat à armes inégales – les uns disposent de lois et de violence physique ou symbolique pour parvenir à imposer leur volonté, alors que les autres ne disposent que de la violence physique, la force, l'insulte, le regard (ce qui ne les excuse d'ailleurs pas non plus !).

Si l'on se réfère à la typologie présentée plus haut, les incidents concrets de racisme rencontrés par les différents groupes relèvent de champs différents : alors que les non-nationaux ou ceux qui appartiennent à une catégorie minoritaire rencontrent des discriminations institutionnelles ou des abus de pouvoir, cela ne concerne pas ou

⁷ Recherche financée par le fonds national Suisse de la recherche scientifique DO-RE. *Racisme, extrémisme de droite, antisémitisme : observations, représentations et interventions d'enseignants et de travailleurs sociaux.*

qu'exceptionnellement les nationaux ou catégories majoritaires. Toutefois, les hostilités interpersonnelles ou le racisme idéologique peuvent avoir pour cible les uns comme les autres, même si ce cas est plus fréquent pour les minoritaires ou les non-nationaux. Si les discriminations ou la violence institutionnelle se dirigent surtout vers les minoritaires ou les étrangers, la violence physique ou verbale peut tout aussi bien se diriger vers les majoritaires, tout comme le racisme idéologique ou doctrinaire.

C'est précisément dans ce dernier cas, lors de luttes idéologiques, qu'on observe des pratiques discursives d'une agressivité croissante et une concurrence des victimes, chacun cherchant à se placer le plus haut possible sur une échelle de la souffrance. Les revendications relatives, exprimées dans l'espace public, recouvrent un énorme besoin de reconnaissance, voire d'une lutte entre divers groupes victimes, pour obtenir reconnaissance des inégalités et des injustices subies (Chaumont, 2002 ; Eckmann, 2004). Sont invoquées alors, à côté de demandes fort justifiées, toutes sortes d'analogies et d'exagérations souvent inadéquates et abusives. Notons que dans ces cas-là on est loin de l'incident individuel, il s'agit là d'une demande de reconnaissance collective de la part de groupes entiers. Cela nous renvoie à la complexité de l'intervention contre le racisme, qui doit combattre à la fois les discriminations concrètes sur le marché du travail, du logement, dans la répartition des ressources, etc. et en même temps mener une lutte contre l'idéologisation et les luttes symboliques, les discours extrémistes, et ce, quel que soit le côté d'où ils proviennent.

La complexification croissante du racisme et des conflits à caractère raciste rend également plus complexe l'écoute des victimes, puisque chacun se revendique dorénavant victime de racisme. Si la parole et l'écoute restent au centre des perspectives d'intervention, il faut toutefois rajouter la dimension du conflit comme élément crucial de toute intervention sociale et éducative.

3. Le conflit, une opportunité pour l'action sociale et pédagogique

L'action préventive et pédagogique contre le racisme se donne généralement comme objectif de sensibiliser divers publics aux situations injustes et intolérables. Toutefois, une connaissance abstraite du racisme ne suffit pas. Comparable au débat sur l'éducation aux droits de l'Homme qui postule qu'il ne suffit pas de former *sur* les droits de l'Homme, mais qu'il faut éduquer *pour* la protection et *pour* la défense de ceux-ci, nous dirions qu'il ne suffit pas de connaître le racisme, mais encore faut-il apprendre à agir contre lui. Si la sensibilisation se limite à la dimension cognitive, à démontrer la construction de discours idéologiques, de pratiques discursives ou discriminatoires, cela ne permet pas pour autant de développer des compétences d'intervention. Il s'agit en effet d'offrir également des perspectives d'action pour sortir les acteurs de l'impuissance dont ils témoignent fréquemment et qui les met souvent mal à l'aise.

Partant de la recherche avec la ligne téléphonique antiraciste, et en référence aux approches psychosociales, nous avons tenté de développer une approche qui se base sur *la prise en compte et l'élaboration des conflits vécus*. En effet, partir d'incidents de racisme concrets permet de faire une lecture critique des pratiques sociales ou institutionnelles, d'examiner sa propre position et d'envisager des interventions ou des actions pertinentes dans l'environnement immédiat.

Cette perspective se base d'abord sur le racisme comme expérience concrète des acteurs sociaux. Le racisme, selon Memmi, est une expérience vécue, commune et partagée par divers acteurs, inscrite dans un contexte historique social ou institutionnel particulier (Memmi, 1982). Ces acteurs concrets, même si leurs expériences ne se ressemblent pas, participent *ensemble* au processus du racisme : qu'il s'agisse d'agresseurs et de victimes, de colonisés et de colonisateurs ou d'opresseurs et d'opprimés, ce sont toujours deux expériences diamétralement opposées qui cohabitent dans un même espace historique ; c'est là que se co-construisent également les identités, qui, des deux côtés, intériorisent ces expériences comme en miroir sous forme d'identités dominantes ou d'identités dominées (Rommelspacher, 1995).

De surcroît, le cumul des expériences négatives amène les groupes visés par le racisme à anticiper ces expériences, et à faire preuve d'une susceptibilité pouvant aller jusqu'à la prophétie auto-réalisatrice⁸. Mais on aurait tort d'accuser les groupes victimes de racisme de cette susceptibilité, tant cet effet d'intériorisation des expériences précédentes et du regard de l'autre est courant.

⁸ Il s'agit de la *self-fulfilling prophecy*, concept développé par R. K. Merton en 1948.

Trois postures face au racisme

Le racisme est souvent considéré comme une relation binaire entre auteurs/agresseurs et victimes. Pour nous, il s'agira bien davantage d'une triade, d'une expérience vécue et partagée, non sous forme de deux, mais de trois postures : celle de victime, celle d'agresseur et celle de témoin-spectateur au sens large, reprenant ainsi les catégories de l'ouvrage de Raul Hilberg sur l'extermination des Juifs d'Europe⁹.

Cette troisième catégorie est cruciale pour l'action pédagogique et sociale. Les spectateurs-témoins¹⁰ selon qu'ils réagissent ou non, par leur inactivité, leur passivité, leur peur d'intervenir, ou au contraire leur action, contribuent à la construction d'une situation de racisme (Eckmann, 2002). Les spectateurs-témoins ne sont pas seulement ceux qui assistent directement à un incident, mais aussi plus largement ceux qui font partie de l'entourage, du milieu ou de l'organisation dans laquelle cela se passe. Leurs attitudes recouvrent un large éventail, allant de la connivence et du laisser-faire à la réaction, voire à la résistance. Leur contribution est déterminante pour encourager les actes de racisme ou au contraire pour créer un climat qui ne tolère pas de tels agissements. Ainsi, même s'ils sont en apparence en dehors du conflit direct, les spectateurs sont également acteurs du conflit. Souvent oubliés, alors même qu'ils ont un rôle décisif et une grande responsabilité, ils sont pourtant désignés du doigt par Martin Luther King, lorsqu'il affirme qu'« à la fin, nous nous souviendrons non pas des mots de nos ennemis, mais des silences de nos amis ».

S'il est nécessaire de reconnaître les expériences des victimes, évitons toutefois de figer ces trois postures d'agresseur, de victime et de spectateur, et d'en faire des identités. Selon le contexte ou la situation, les postures varient, et chacun pourra se trouver dans l'une ou l'autre de ces expériences. Et les victimes de racisme revendiquent écoute et reconnaissance pour ce qui leur est arrivé, mais ne cherchent pas à devenir prisonniers d'une identité victimaire ; si tel est malgré tout le cas, il n'est pas utile de favoriser cette disposition.

Partant de ces trois expériences, on peut définir des objectifs plus précis pour l'action sociale et pédagogique. La priorité, pour les victimes, comme nous l'avons vu plus haut, est de leur assurer un espace de témoignage, d'écoute et de validation, où règne une atmosphère de respect et de non-jugement. La prise de parole individuelle ou collective constitue ici un outil privilégié pour se réapproprier les expériences subies, regagner un statut de sujet agissant et non d'objet subissant, ceci dans une perspective « d'empowerment », qui permet aussi de se réapproprier ses propres ressources, de connaître ses droits et d'apprendre à se défendre.

Quant aux agresseurs – que leur acte soit intentionnel ou non – ils doivent être rendus attentifs aux effets de leurs actes et gestes, puisqu'ils ne sont pas toujours conscients d'agir de façon raciste. Ensuite, il faut qu'ils aient l'occasion de se responsabiliser, de s'excuser, ou d'effectuer un acte de réparation. Il va de soi qu'il arrive aussi qu'il soit nécessaire de leur signifier des limites claires, sociales ou légales.

Mais le groupe le plus nombreux et le plus facile à atteindre sont les témoins-spectateurs. Ils doivent apprendre à connaître et à re-connaître les situations de racisme, à aller au-delà du consensus et oser affronter les conflits et acquérir des capacités de réaction civique. C'est aussi le groupe où la sensibilisation et la formation sont d'un accès beaucoup plus facile. Souvent ambivalents face à la situation, ils ont peur des réactions de l'entourage, tout en sympathisant fréquemment avec les victimes. C'est pourquoi ils sont d'autant plus contents de découvrir qu'ils peuvent modifier la situation en manifestant leur solidarité avec les victimes ; ils contribuent par des gestes de soutien simples à éviter qu'une escalade verbale ou physique offre une tribune supplémentaire aux agresseurs et à produire un effet auprès des victimes qui, grâce à leur soutien, se sentent infiniment moins seules.

⁹ Les trois figures de *Täter, Opfer, Zuschauer*, développées par Raul Hilberg dans l'ouvrage du même nom paru en 1992 en allemand.

¹⁰ Je préfère utiliser le terme anglais de *bystander* (voir Eckmann chapitre 6, in Eckmann et Eser Davolio, 2002), celui qui est debout - à côté, qui n'est ni témoin (notion à connotation trop active) ni spectateur (notion qui met l'acteur trop hors jeu).

Agir sur le contexte institutionnel, les situations

L'approche "individuelle" du racisme ne constitue qu'un volet, bien sûr. L'éducation ne peut faire l'impasse sur les mécanismes au niveau des institutions et des organisations, et doit poser la question du racisme institutionnel, qu'il se manifeste à travers des lois, des règlements ou des pratiques discriminatoires, ou encore par le biais d'un « laisser-faire » face à des comportements racistes.

Aussi, au niveau des institutions de travail social (de même que dans les écoles de travail social), des formations et des sensibilisations seraient à inscrire à partir de faits concrets. Une première mesure serait d'instaurer dans toutes les institutions des *lieux d'écoute et de protection des victimes*, offrir une écoute à tous ceux qui s'estiment victimes de racisme, quelle que soit la complexité des conflits. Un tel lieu permet en même temps de recueillir une information sur les incidents et le climat dans l'institution ou dans l'organisation. A partir des conflits et incidents individuels, une réflexion collective peut démarrer en vue d'établir des *mesures institutionnelles*, telles que des chartes, des lignes directrices ou des codes éthiques. Elaborées dans un processus collectif par les équipes, bien affichées, et rediscutées régulièrement, elles permettront une prise de conscience collective, et une action au niveau de l'institution, du quartier, de l'établissement scolaire. En complément à ces deux dimensions, il est nécessaire d'instaurer des *espaces de collectivisation et de formation*, et en particulier, pour des professionnels comme les travailleurs sociaux ou des enseignants, des lieux d'intervision et de partage. Nous avons, en effet, constaté à maintes reprises, la grande solitude des professionnels face à ce type de situation.

Ainsi le conflit constitue-t-il une opportunité pour entamer une action pédagogique ou agir sur le climat de l'institution. Agir sur le contexte ou la situation plutôt que sur la personnalité de l'acteur lui-même permet en outre d'éviter de confondre les causes des comportements : « l'erreur fatale d'attribution » consiste à attribuer exclusivement aux dispositions personnelles de l'acteur les causes des comportements racistes et à « ignorer corrélativement la situation en tant que déterminant puissant du comportement » (Taguieff, 1997 : 86-87). Or, « si le contexte est le principal facteur explicatif, et non les dispositions personnelles, agissons donc sur la situation et sur le contexte » (ibid).

4. Face à l'atteinte aux droits et à la dignité, la re-connaissance

Droits et dignité

Le racisme ne forme pas seulement une atteinte aux *droits*, mais également une atteinte à la *dignité*, et il viole ainsi doublement l'article premier de la Déclaration universelle des Droits humains¹¹. Dès ses débuts, le travail social s'est battu pour la protection et la défense des droits de ses usagers (FIAS, 1998) et de leur accès aux ressources – mais a-t-il porté autant d'attention à la question de la dignité et à son revers, l'humiliation ?

L'humiliation au sens que lui donne Avishai Margalit (1999), à savoir le rejet hors de la « Famille de l'Homme », est un acte de pouvoir destiné à montrer la supériorité d'une personne sur une autre, ou, dans le cas d'humiliation par les institutions, la démonstration de la supériorité d'une catégorie de personnes sur une autre. Cela correspond précisément à ce qu'est le racisme : un déni de reconnaissance de l'humanité des personnes visées, non pas une désapprobation de leurs faits et gestes, mais un déni de reconnaissance de ce qu'elles sont, une négation radicale de leur identité morale et du respect vis-à-vis d'elles. Margalit estime que l'humiliation représente une atteinte majeure à l'estime de soi, une atteinte au respect, non seulement de la part des autres, mais aussi du respect qu'une personne peut avoir d'elle-même. A l'opposé, il définit une société décente comme une société non humiliante, c'est-à-dire « une société dont les institutions n'humilient pas les gens » (ibid : 13) et « qui combat les conditions constituant aux yeux de ses membres une raison de se sentir humiliés. Une société est décente si le fonctionnement de ses institutions ne fournit pas à ses membres des raisons valables de ressentir l'humiliation » (ibid : 22).

¹¹ « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droit » : Article 1^{er}, alinéa 1.

Ainsi, à défaut d'être juste, une société devrait, à tout le moins, être « décente » au sens qu'Avishai Margalit donne à ce terme : c'est-à-dire éviter de générer de l'humiliation et du mépris qui empêchent de se percevoir comme pleinement participant à la vie sociale.

Reprenons maintenant la typologie exposée plus haut, et regardons où se situent les violations des droits, et où se trouvent les humiliations :

Pouvoir des auteurs

| <i>Degré d'organisation des auteurs</i> | Pouvoir formel (relation hiérarchique) | Pouvoir informel (relation de pairs) |
|--|---|---|
| Agit au nom d'une institution ou organisation | Violation de droits / humiliation institutionnelle par la loi | Humiliation et violence sur base doctrinaire et idéologique |
| N'agit pas au nom d'une organisation structurée | Violation de droits par abus de pouvoir / actes concrets d'humiliation institutionnelle | Humiliation et violence interpersonnelle |

On peut considérer que le racisme relève toujours d'une combinaison de déni de droit et d'humiliation. Néanmoins, selon les situations ou la configuration d'un incident, le facteur de violation des droits ou celui de l'humiliation est prédominant. Dans le domaine des relations formelles (les catégories « racisme institutionnel » et « racisme par abus de fonction »), l'agresseur dispose d'un pouvoir sur sa victime, qui permet au premier d'atteindre aux droits du second. Ceci n'est pas le cas dans le domaine des relations horizontales, informelles (« racisme doctrinaire » et « racisme interpersonnel ») ; on se trouve ici plutôt dans des conflits où prévaut la violence physique, verbale ou symbolique, et où la blessure est durement ressentie comme atteinte à l'intégrité physique, à l'honneur et à la dignité, et représente un rejet radical de l'individu ou du groupe.

Il est frappant de constater, en particulier pour les jeunes, combien la dimension de la dignité et de l'honneur bafoués pèse lourdement dans les blessures subies au quotidien, encore bien davantage que la dimension du déni de leurs droits. Les observations faites dans les banlieues françaises en automne 2005 le confirment. En effet, à leurs yeux, l'honneur social a déjà été perdu par leurs pères, déqualifiés ou mis au chômage, marginalisés par les groupes dominants de la société. Leur expérience de stigmatisation et de marginalisation semble confirmer celle des pères, et révèle un manque de reconnaissance, une mésestime sociale à la fois individuelle et collective. Pour Axel Honneth (2002), les luttes de reconnaissance forment une véritable « grammaire morale des conflits sociaux » ; aussi, les catégories de la blessure, de l'humiliation et d'atteinte à la dignité constituent autant de sources pour les conflits sociaux, et forment un moteur des luttes sociales au même titre que les revendications matérielles. Ainsi, la lutte sociale est « alimentée par des sentiments moraux d'injustice plutôt que par des rapports d'intérêts prédéterminés » (ibid : 193). En ce sens, la lutte contre le racisme ne se réduit pas au rétablissement des droits ou de l'accès aux ressources, mais demande une reconnaissance qui permet avant tout de rétablir l'estime sociale.

Donc, si certains actes de racisme forment des violations des droits et de la dignité, d'autres relèvent du registre de l'humiliation, du rejet ou de la violence. Ce constat contribue à la complexification des relations sociales dans le domaine du racisme, car si pour dénier les droits à autrui il faut disposer d'une position formelle de pouvoir, ce n'est pas le cas pour procéder à des actes humiliants ou à des agressions violentes. Autrement dit, s'il faut être « majoritaire » au sens que Colette Guillaumin (1992) donne à ce terme, c'est-à-dire disposer des pouvoirs matériels et symboliques pour être en mesure d'atteindre aux droits d'autrui, les actes de violence et l'atteinte à la dignité sont aussi à la portée des « minoritaires ». Ainsi, si le fait d'atteindre aux droits est le (triste) privilège de ceux qui disposent du pouvoir, l'atteinte à la dignité ne leur est pas réservée de façon exclusive – ce qui ouvre la voie au

racisme « multilatéral », au « tout le monde contre tout le monde ». Cela nous oblige à sortir de la catégorisation entre racistes et non-racistes, de la culpabilisation ou de la condamnation de personnes, et à envisager des moyens de favoriser la reconnaissance individuelle et collective.

Le dialogue de reconnaissance

La recherche que nous avons menée nous a montré que les victimes ne cherchent pas seulement à obtenir une réparation matérielle et le respect de leurs droits, mais qu'elles aspirent avant tout à faire reconnaître leur parole et leur vision des faits, et à obtenir ainsi une réparation symbolique. Il est d'ailleurs intéressant de constater combien peu d'entre elles recherchent la revanche, ou réclament la répression voire la punition des agresseurs. C'est comme si leur principal souci était avant tout de retrouver leur dignité et leur honneur.

Les travaux de Honneth et de Margalit apportent une argumentation importante à la prise en compte de la dignité et à son rétablissement. Pour Honneth (op. cit.), la reconnaissance juridique, celle des droits, procure l'intégrité sociale, protège contre l'exclusion et assure le *respect de soi*. Or, la reconnaissance juridique ne contrebalance pas le mépris culturel et social, et l'égalité formelle à elle seule ne suffit pas à combler le besoin de dignité, ce dont témoignent nombre de revendications identitaires, ethniques ou nationales. Chacun a besoin de disposer de solidarité et de reconnaissance de sa contribution spécifique, de sa place singulière dans les liens sociaux, celle qui procure dignité et « honneur » ou justement *l'estime de soi*. L'atteinte à l'estime de soi que représente le racisme ne peut, dès lors, être réparée que si la dimension symbolique se conjugue avec la dimension matérielle. Une réparation symbolique ne comprend pas seulement la reconnaissance concrète des expériences ou injustices subies, mais également une dimension symbolique qui confirme une pleine participation à la cité.

Face aux acteurs sociaux qui nous préoccupent ici, agresseurs ou victimes, personnes qui s'opposent dans des conflits au quotidien à caractère raciste, dans le voisinage, au travail ou dans les institutions publiques, un dialogue de reconnaissance est nécessaire à la fois pour réhabiliter ceux qui sont lésés et pour rétablir le lien social. Les travaux de Honneth constituent aussi un précieux point de départ pour une réflexion sur une pédagogie de la reconnaissance. Bernd Fechner (2003) propose une pédagogie à trois niveaux de besoins et autant de dimensions de reconnaissance : d'abord le *besoin général de trouver une reconnaissance pour ce qui est arrivé*, trouver une satisfaction par le fait d'être écouté et pris au sérieux, ne serait-ce que par l'écoute par un tiers. Ceci peut répondre au besoin général de reconnaissance de l'expérience vécue. Un deuxième niveau est formé par le *besoin d'obtenir une reconnaissance de la part de l'adversaire* et que celui-ci prenne *sérieusement* en compte le point de vue de la victime lésée. Un dialogue avec l'adversaire peut éventuellement permettre d'obtenir reconnaissance par celui-ci. Mais la pleine reconnaissance n'est obtenue que par une *réparation symbolique ou matérielle*. C'est le cas lorsque l'adversaire se montre sincèrement impressionné, ou s'excuse visiblement et publiquement, et que la réparation est proportionnelle au tort ou au dommage subi.

Ce troisième niveau de reconnaissance atteint, il permet de rétablir le lien social après un conflit ou obtenir réparation pour une victime au niveau du conflit individuel.

La citoyenneté symbolique

Or, au-delà de l'individuel, il existe un *besoin de reconnaissance collective et symbolique dans l'espace public*, la reconnaissance de l'identité, de l'histoire et de la mémoire des groupes discriminés, qui demandent d'obtenir une place reconnue dans la cité. Pour une pleine reconnaissance, non seulement individuelle, mais aussi collective, nous proposerions donc un quatrième volet de pédagogie de la reconnaissance et qui inclurait la dimension de citoyenneté symbolique.

Margalit, en dégageant les composantes de la citoyenneté, propose de rajouter aux trois dimensions que sont la citoyenneté légale, sociale et politique, un quatrième aspect : la citoyenneté symbolique. Il entend par là « le partage de la richesse symbolique de la société » (op.cit. : 153) ; une société décente n'exclurait aucun groupe de citoyens de la citoyenneté symbolique. Cette exigence recouvre par exemple le droit d'une minorité de voir sa langue reconnue comme langue officielle, et va jusqu'à la nécessité de disposer de « symboles évocateurs » (ibid : 154) dans l'espace public qui puissent toucher tous les citoyens. Cette question est particulièrement importante lorsque les symboles qui

rallient une majorité sont implicitement ou explicitement dirigés contre une minorité de ce pays – les immigrants, par exemple, dans les sociétés européennes – ce qui crée un sentiment de rejet et d’humiliation chez ces derniers.

Ces symboles évocateurs sont particulièrement significatifs dans le domaine de l’histoire et de la mémoire, où leur reconnaissance est une question extrêmement sensible, comme on peut le constater actuellement en Europe par les nombreuses demandes de reconnaissance d’une part, de la mémoire de l’immigration, et d’autre part, de celle de crimes passés : celle du colonialisme et de l’esclavage, celle de la Première Guerre mondiale, celle de la Shoah et d’autres génocides, celle des crimes commis par l’occupation soviétique, etc. Il reste que la citoyenneté symbolique, tout en faisant une place à chacun, doit éviter de soutenir à « un niveau institutionnel tout symbole explicitement ou implicitement dirigé contre certains citoyens de l’Etat » (Margalit, *ibid* : 155).

En conclusion ...

Le défi à relever par le travail social et pédagogique contre le racisme et pour le rétablissement du lien social sera ainsi de mener de front plusieurs types d’action et d’intervention à la fois : dans l’immédiat, l’écoute et la réhabilitation des victimes de discrimination et de violence racistes, la sensibilisation et la prévention du racisme et des discriminations dans les institutions, la création d’espaces de parole et d’intervention, et à moyen terme, la promotion d’espaces de reconnaissance et de visibilité, où tous les groupes puissent bénéficier de l’estime sociale nécessaire pour être en mesure de participer à une citoyenneté active.

Bibliographie

- Chaumont J.-M., *La concurrence des victimes, génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte, 2002.
- Eckmann M., Salberg A.-C., Bolzman C. & Grünberg K., *De la parole des victimes à l’action contre le racisme. Bilan d’une recherche-action*. Genève, Les éditions IES, 2001.
- Eckmann M. & Eser Davolio M., *Pédagogie de l’antiracisme : approches théoriques et supports pratiques*, Genève, Les éditions IES et Lausanne, lep Loisir et pédagogie, 2002.
- Eckmann M., « Agir contre le racisme : pour une nouvelle pratique pédagogique » in Le Blanc A., Dorai M., Roussiau N. et Bonardi C. (ss. la dir.), *Psychologie sociale appliquée : Education, Justice et Politique*, Paris, In-Press, 2002.
- Eckmann M., *Identités en conflit, dialogue des mémoires. Enjeux des rencontres intergroupes*, (Préface de Rojzman C.), Genève, Les éditions IES, 2004.
- Fechler B., « Dialog de Anerkennung - Möglichkeiten und Grenzen der Mediation bei „interkulturellen“ Konflikten in der Schule » in Kloeters U., et al. (Hrsg.), *Schulwege in die Vielfalt, Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule*, Frankfurt am Main, Verlag für interkulturelle Kommunikation, 2003.
- FIAS, Fédération internationale des assistants sociaux, Association nationale des assistants de service social, *Droits de l’homme et travail social*, Rennes, Éditions de l’ENSP, 1998.
- Guillaumin C., *Sexe, race et pratique du pouvoir : l’idée de nature*, Paris, éd. Côté-femmes, 1992.
- Hilberg R., *Täter, Opfer, Zuschauer. Die Vernichtung der Juden 1933-1945*, Frankfurt am Main, Fischer, 1992.
- Honneth A., *La lutte pour la reconnaissance*, (trad. de l’allemand par Rusch P.), Paris, Ed du Cerf, 2002.
- Lapeyronnie D., «Entretien avec Didier Lapeyronnie», *Le Monde*, 5 juillet 2004.
- Margalit A., *La société décente*, (trad. de l’anglais.), Paris, Climats, 1999.
- Memmi A., *Le racisme*, Paris, Gallimard, Folio, 1982 et 1994.
- Rommelpacher B., *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin, Orlanda, 1995.
- Taguieff P.-A., *Le racisme*, Paris, Flammarion, 1997.
- Walgrave L., « Au delà de la rétribution et de la réhabilitation : la réparation comme paradigme dominant dans l’intervention judiciaire contre la délinquance » in *La justice réparatrice et les jeunes*, IXe journées internationales de criminologie juvénile, Vaucresson, 1994.
- Wieviorka M., *L’espace du racisme*, Paris, Seuil, 1991.
- Wieviorka M., (ss. dir.), *Racisme et modernité*, Paris, la Découverte, 1993.
- Wieviorka M., « La production institutionnelle du racisme » in *Hommes et Migrations*, n°1211, Paris, 1998.

Présentation de l'IRFAM

« La cohésion sociale par la valorisation des diversités »

L'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM) est un organisme ressource et d'éducation permanente créé en 1996 par des intervenants et des chercheurs, au service des professionnels de l'action sociale, de l'éducation, du développement culturel et économique. Il vise, par une approche multidisciplinaire, à construire des liens entre la recherche et les interventions dans le domaine de l'intégration et du développement, ainsi que la lutte contre les discriminations. Les *objectifs* de l'institut sont :

- *Informier sur les mécanismes discriminatoires en tant que facteurs d'exclusion et de violence ;*
- *Promouvoir les relations interculturelles en tant qu'instruments d'une intégration et d'un développement de qualité ;*
- *Susciter un développement identitaire positif parmi les personnes victimes d'exclusions et de violences ;*
- *Contribuer à la mise en place de mécanismes démocratiques favorisant la gestion positive des différences socioculturelles et le développement durable.*

Les *moyens* de l'IRFAM sont la sensibilisation, la formation et l'accompagnement, ainsi que la mise en réseau d'intervenants sociaux, de responsables associatifs et de décideurs politiques. L'institut anime également des processus de recherche-développement et d'évaluation, de même que diverses publications sur les problématiques du développement socio-économique, de l'exclusion et de la gestion des conflits socioculturels. Les *domaines d'intervention* de l'IRFAM sont :

- *L'évolution des communautés immigrées ou issues de l'immigration et, en particulier, l'observation des processus d'intégration psychosociale et de la dynamique des identités culturelles ;*
- *Les liens entre migrations et développement tant dans les espaces d'origine que dans les espaces d'accueil ;*
- *Le développement des politiques et des méthodes d'intervention sociopédagogique et interculturelle : formation, accompagnement et évaluation des équipes de terrain, des réalisations pratiques, etc.*

Trois *thématiques majeures* préoccupent l'Institut de Recherche, Formation et Action sur les Migrations :

- *La gouvernance locale des diversités et la gestion des conflits par le développement local, le dialogue interculturel et l'éducation à la diversité dans ses multiples formes ;*
- *L'insertion socioprofessionnelle et la valorisation des compétences des migrants et des personnes issues des migrations ;*
- *La participation des migrants aux actions de solidarité internationale et la gestion des flux migratoires.*

L'institut dispose de trois sièges en Belgique (Liège, Namur et Bruxelles) où elle anime le collectif « Harmoniques » regroupant des associations actives dans le domaine de l'action interculturelle et du co-développement. Son action est soutenue par divers échelons de pouvoir dans ce pays.

De vocation internationale, l'IRFAM est également soutenu par l'Union européenne. L'institut a des représentations au Togo, au Bénin, en Turquie et en Grèce. Des partenariats le lient à de nombreux organismes en Europe, en Afrique et au Canada. *European Network on Migration and Development* (EUNOMAD) est présidé par l'IRFAM. En tant qu'association visant la valorisation des diversités, l'IRFAM gère la collection « Compétences Interculturelles » des éditions de l'Harmattan (Paris) et diffuse sur le net une lettre trimestrielle intitulée *Diversités et Citoyennetés*.