

Sur l'impossibilité d'éduquer la confiance

Suppositions et propositions pour une éducation interculturelle

Francesc Carbonell i Paris*

RÉSUMÉ

Le dialogue, et le dialogue interculturel également, ne sont possibles qu'entre égaux. Pour Francesc Carbonell, ceux qui se sentent supérieurs ne dialoguent pas : ils ignorent, ils méprisent et donnent des ordres. L'objectif de l'éducation interculturelle, auquel nous ne saurions renoncer, doit être la conviction que nous sommes davantage égaux que différents, un défi éducatif, puisque si la diversité est si évidente qu'il suffit de s'approcher avec curiosité et respect pour la découvrir, l'égalité ne l'est pas tant, mais elle est le fruit d'une conviction morale. Afin d'éduquer cette conviction il est indispensable de disposer d'un projet, d'un but nous indiquant la direction dans laquelle nous devons avancer. L'auteur nous propose, d'une part, des lignes pour travailler l'égalité des chances dans les centres qui les rendent possibles, visualisent et ritualisent l'égalité et, d'autre part, qui améliorent les représentations de soi-même, du propre collectif et du collectif de l'autre grâce à une connaissance mutuelle. Quel rôle joue la confiance en tout cela ? Une éducation interculturelle est celle qui est capable de désactiver les facteurs générateurs de la méfiance et qui facilite l'émergence de concitoyens autonomes, critiques et solidaires.

*Pédagogue. Directeur Courses de Postgradué, Universitat de Girona
fran6q@msn.com

– *Comme vous avez été tellement sages cette semaine et vous avez appris tellement de choses, comme il n'y a pas eu de bagarres à la récréation, Mademoiselle Ana et moi-même nous avons un cadeau pour vous. Vous devez choisir un des deux colis qui sont sur la table. L'autre colis, celui que vous ne voulez pas, on le donnera à une autre classe. Vous pouvez choisir uniquement un des colis. Lequel préférez-vous, le grand ou le petit ?*

Effectivement, sur la table il y a deux colis assez grands, mais bien différents l'un de l'autre. Celui de droite, un peu plus petit, est emballé avec un papier comme celui qu'on utilise pour les cadeaux de Noël : sur un fond argenté, les dessins typiques et topiques de ces fêtes (des étoiles, des sapins de Noël, des cloches, de Pères Noël, etc.). Les fêtes de Noël se sont terminées il y a quelques semaines, et donc la maîtresse a certainement utilisé du matériel restant. Un nœud superbe, fait habilement avec un large ruban de papier glacé doré, couronne de façon spectaculaire le colis. Le colis de gauche est plus grand, mais il est mal emballé, avec du papier d'emballage courant, qui évidemment a été réutilisé car il est tout froissé et a été rapiécé avec du ruban adhésif marron. Il est attaché aux quatre côtés par une corde ordinaire.

Les enfants de six et sept ans, certains se mettant debout, d'autres signalant sans le moindre doute avec leur index, crient :

- Le petit, nous voulons le petit – et au bout d'un moment, comme s'ils avaient répété auparavant, tous en même temps, comme s'il s'agissait d'une manifestation, ils crient de manière rythmée et répètent inlassablement – Nous voulons le petit ! Nous voulons le petit !

- Vous ne voulez pas le plus grand ? – demande la maîtresse – A l'intérieur il y a de la place pour plus de choses et plus de cadeaux !

- Non !! Hurlent-ils, tous à la fois.

Les deux maîtresses, sans pouvoir cacher leur satisfaction, car apparemment elles ont obtenu ce qu'elles voulaient, lèvent les mains et font un geste conciliateur, en essayant de calmer le vacarme. Les petits contiennent difficilement leur excitation. Mademoiselle Ana, avec des gestes un peu théâtraux, s'approche du colis qui a un nœud, elle le prend avec les deux mains et le soulève pour le montrer à son public d'enfants : *Vous voulez donc celui-ci, n'est-ce pas ?* Et tous les enfants à la fois : *Ouiiiii!* La maîtresse ajoute : *Très bien, alors nous donnerons l'autre colis à l'autre classe.* Et elle commence à ouvrir le colis du nœud avec une parcimonie tout étudiée.

Dans ce tableau, nous avons essayé de décrire fidèlement les séquences initiales d'une classe de « tutelle » du premier cycle de l'enseignement primaire. Dans certains établissements d'enseignement, comme celui de notre exemple, ces classes de tutelle non obligatoires se déroulent normalement une fois par semaine, et il s'agit d'une sorte de fouillis en ce qui concerne le contenu. Certains jours, notamment s'il y a eu un conflit quelconque pendant la semaine, on consacre cette heure à tenir une assemblée pour réfléchir ensemble sur le conflit, des assemblées qui normalement se terminent en écrivant sur le tableau les contributions des élèves, classifiées et groupées sous trois alinéas : *Je félicite. Je désapprouve. Je propose.* Dans le reste des classes de tutelle, des thèmes d'éducation civique, de compétences sociales, d'*éducation interculturelle* sont développés. Dans le cahier des programmations, le schéma écrit qui correspond à la séance de notre exemple détaille que les contenus visent à mettre l'accent sur une éducation interculturelle et antiraciste des enfants, de façon que l'alinéa « objectifs » reprend les suivants :

- Identifier nos préjugés. Prendre conscience du fait que nous avons tous des préjugés.
- Nous habituer à ne pas juger en fonction des apparences : les apparences trompent.
- Accorder une plus grande importance à l' « intérieur » qu'à l' « extérieur » des personnes.

Encourager la solidarité et la confiance à l'égard de personnes d'autres cultures.

Avec ces bonnes intentions, les deux maîtresses, la maîtresse titulaire et une élève de l'école d'enseignants qui fait son stage dans cette classe, ont conduit la séance. Après avoir enlevé le nœud et le joli papier du colis le plus petit, la maîtresse a ouvert la boîte et a sorti de son intérieur... une autre boîte encore plus petite. Et ainsi de suite, deux fois encore, jusqu'à ce que la maîtresse – avec un peu de théâtralité, beaucoup de mimique et les exclamations pertinentes – a captivé complètement l'attention de tout son public. Une fois le dernier paquet ouvert, qui est maintenant vraiment petit, les élèves expriment leur déception avec un *Ohhhhh!* en découvrant le contenu, un paquet de ces insipides biscuits de farine complète, appétissants uniquement – à leur avis – pour les mamans qui veulent maigrir.

Une petite fille blonde demande à la maîtresse : *Mademoiselle, et dans l'autre colis, qu'est-ce qu'il y a ?* La maîtresse fait semblant de ne pas l'entendre, elle prend le colis *moche* par la corde, rappelle aux élèves quel était l'accord initial et s'en va le remettre à l'autre classe. Quant le colis et la maîtresse disparaissent par la porte, les enfants demeurent un moment ahuris. Quand deux des élèves sont sur le point de faire une colère, la maîtresse revient avec le colis entre les mains en disant : *Nous avons eu de la chance ! L'autre classe a déjà reçu un colis et ils disent que celui-ci est aussi pour nous, que nous pouvons le garder !*

Pour ne pas trop nous attarder, nous ferons un bref rapport du reste de la séance. Avec une frustration contenue, les élèves constatent que c'est dans le colis *moche* qu'il y a des choses attrayantes : la balle que les enfants demandaient à la maîtresse depuis

plusieurs jours déjà, car celle qu'ils avaient était dégonflée, deux jeux de table pour les jours de pluie et vingt-cinq petits sacs – un pour chacun des élèves – avec un ballon dégonflé, deux bombons, une sucette et d'autres friandises. La maîtresse dépose le tout de façon ordonnée sur la table, en promettant qu'à la sortie, quand ils auront terminé, elle le distribuera, mais qu'elle voudrait d'abord parler avec tous sur ce qui c'est passé avec les colis.

Habilement, la maîtresse engage et conduit un colloque *socratique* avec son auditoire sur les raisons de son choix. Avec l'astuce d'une personne adulte, qui maîtrise la situation, elle fait que la discussion dérive vers les objectifs du cours : que les personnes comme il faut, celles qui ne sont pas bêtes, ne se fient pas aux apparences ; que ce qui est important dans les personnes c'est leurs sentiments, les choses que nous ne voyons pas, et non pas les habits, les bijoux qu'elles portent. Elle leur demande alors s'ils connaissent le sens du proverbe «le singe est toujours singe, fut-il déguisé en prince », et elle l'explique comme si elle racontait une histoire. Ensuite, elle met en relation le thème des apparences avec les différentes couleurs de peau des personnes, en mettant l'accent sur l'idée que *ce qui compte ce n'est pas l'emballage, mais ce qu'il y a à l'intérieur*. Comme argument irréfutable, elle demande à tous de quelle couleur est le sang d'Omar, l'enfant noir de la classe ; ses camarades qui ont eu l'occasion à plusieurs reprises d'assister à des petits accidents d'Omar à la cour de récréation (car c'est un coquin et à plusieurs occasions il a dû visiter l'infirmerie de l'école) reconnaissent que son sang est aussi rouge que le leur, bien que « l'emballage » d'Omar soit une peau d'une autre couleur. La maîtresse s'engage alors dans un domaine particulièrement sensible pour les enfants : les contes. Comme elle rappelle très bien aux élèves, dans presque tous les récits, les fées apparaissent comme des vieilles quémanteuses, tandis que les sorcières sont des jeunes filles très belles. On en déduit, d'après la maîtresse – elle explique depuis presque vingt minutes et pas mal d'élèves commencent à se fatiguer d'écouter – que nous ne devons pas avoir de *préjugés* (on voit bien que la maîtresse fait des efforts pour éviter ce mot, qui n'appartient pas au vocabulaire courant des enfants) et donc nous ne devons pas avoir en grippe ou éprouver de la sympathie à l'égard d'une autre personne à cause de sa race, la couleur de sa peau ou le fait qu'elle soit née ici ou ailleurs.

Il manque encore quelques minutes avant l'heure de la sortie, donc avant de partir et de distribuer à chacun le petit sac avec des bombons (que personne n'a perdu de vue pendant toute la séance), elle distribue à tous une feuille de papier et elle leur demande de faire un dessin sur ce qu'ils ont discuté, en leur signalant que sous le dessin ils doivent copier des phrases que la maîtresse écrit sur le tableau : *Nous ne devons pas nous fier aux apparences. Le plus important des personnes est à l'intérieur, nous ne pouvons pas le voir*. Une petite fille essaye de dessiner un singe déguisé en prince. Omar et Javi veulent dessiner une bagarre avec beaucoup de sang rouge. La plupart des enfants dessine deux colis. Et tous les élèves, sans trop d'enthousiasme, copient les phrases du tableau.

En m'attardant, peut-être trop, sur le récit antérieur, j'ai voulu garantir la contribution des détails nécessaires pour disposer des éléments suffisants qui nous permettront d'entamer une réflexion sur un sujet complexe : l'éducation de la confiance interpersonnelle, en la considérant, à priori, comme une des composantes les plus importantes d'une éducation civique interculturelle.

Dans la première partie de cet article, et à partir de l'analyse du déroulement de cette séance de tutelle ayant comme objectif explicite l'entraînement de la confiance interculturelle entre les élèves du premier cycle de l'enseignement primaire, j'essayerai de mettre en évidence certains pièges et certaines erreurs que l'on commet normalement dans ce genre de séances. Dans la deuxième partie, je proposerai d'autres approches possibles, d'autres priorités méthodologiques et éducatives qui, à mon avis, pourraient permettre aux éducateurs d'atteindre, d'une façon moins équivoque, les objectifs d'une éducation civique interculturelle, basée sur la confiance, le respect mutuel et l'élimination de toute forme d'exclusion. Et pour terminer, j'essayerai de formuler, non pas des hypothèses, mais plutôt des suppositions sur la dyade *confiance – méfiance*, et son rôle et importance dans un projet d'éducation interculturelle.

L'ÉDUCATION ANTIRACISTE ET LES PIÈGES DE LA *BONNE VOLONTÉ*

Derrière l'apparente simplicité et naïveté de la classe que nous venons de raconter, on devine une remarquable complexité. Derrière les aspects anecdotiques explicites dans son déroulement, il y a sans aucun doute des contenus implicites, des valeurs, des principes moraux, des convictions sur l'être humain et ses relations... que la maîtresse véhicule, parfois consciemment, parfois sans s'en rendre compte, à travers son discours. Nous pouvons nous demander si ces contenus implicites, ces valeurs qui se transmettent en réalité (notamment celles qui se transmettent moins consciemment) coïncident ou pas avec les objectifs qu'Ana s'était fixés pour ce cours en particulier.

Les exemples, les analogies, les recours expressifs que les enseignants doivent sélectionner et utiliser (et parfois improviser au fur et à mesure) pour faire que les contenus de chaque cours soient compréhensibles pour chaque élève ne sont pas toujours les plus appropriés, malgré l'expérience préalable accumulée ou le recours à de bons livres et à de bons matériaux d'appui pour préparer la classe. Une première difficulté (notamment pour les maîtres et les maîtresses débutants) est d'adapter le contenu et les recours expressifs au récepteur du message, c'est-à-dire au niveau de développement des élèves (à la *zone proximale de développement*, en reprenant l'expression de Vigotsky). Un deu-

xième défi consiste à adapter et à moduler ce contenu et ces recours expressifs, de façon à transmettre fidèlement le message que nous nous sommes proposés, sans le dénaturer. Souvent, cette dénaturation représente le péage à payer – consciemment ou pas – dans la tentative de dépasser ces deux défis : *faire* que le contenu de la leçon soit *plus compréhensible*, et *simplifier* le niveau de difficulté, de complexité du sujet, en fonction de l'âge et de la maturité de l'audience.

Si, comme je signalais, lors de l'adaptation au récepteur, l'expérience préalable des professeurs joue un rôle important, aussi bien en ce qui concerne la matière traitée que l'étape spécifique de développement de leur public, pour la transmission fidèle du message d'autres facteurs interviennent : le degré de clarté conceptuelle du maître ou de la maîtresse sur ce sujet, ses attentes à l'égard des élèves qui écoutent, sa qualité professionnelle et même sa maturité et l'équilibre personnel atteint, ainsi que son idéologie et ses convictions personnelles. Ainsi, en expliquant en classe la transition démocratique en Espagne après le franquisme, chaque professeur le fera à sa façon en fonction des variables antérieures (et sans doute de bien d'autres), bien que tous *sui-vent* le même livre scolaire. De façon que, sans doute, les contenus conceptuels de procédure ou d'attitude que les élèves auront acquis à la fin de la séance seront très différents, et parfois auront peut-être des approches diamétralement opposées.

Si le professeur n'a pas des idées très claires sur le sujet en question, il peut même aborder simultanément, et sans s'en apercevoir, des objectifs contradictoires ou bien des activités qui sont contradictoires par rapport à l'objectif que l'on prétendait effectivement atteindre. D'emblée, et si nous nous centrons sur les objectifs de la maîtresse Ana, l'expression de méfiance « *ne te fie pas aux apparences* » ne semblerait pas du tout favorable à l'attitude d'ouverture qu'une éducation civique, interculturelle, antiraciste exigerait. Il est vrai que certains préjugés sont fondés sur les apparences des personnes. Mais *ne pas se fier des apparences* n'est pas la même chose que *ne pas se fier aux préjugés*. Et il s'agit là, probablement, d'une confusion conceptuelle, ou d'un *lapsus* d'Ana, qui sera présent et qui dénaturera beaucoup des séquences de la séance. Le sens de l'expression serait bien différent s'il s'exprimait comme il suit : *ne te fies pas seulement aux apparences*, mais ni le proverbe ni Ana, au cours de la séance qui nous occupe, nuancent tellement.

Certainement, cette confusion entre préjugé et apparence explique que la maîtresse ne remarque pas la contradiction, le paradoxe présent dans les objectifs eux-mêmes : *en majorant la méfiance on essaye d'éduquer la confiance*. Probablement, l'équivoque c'est que, dès le début, on a accepté l'équivalence entre une généralisation et un stéréotype, de façon que, avec le jeu des colis, on a commis une erreur grave : *Quand on veut convaincre les élèves qu'il n'est pas bon de se fier aux apparences, en fait ce qu'on est en train de dire c'est qu'il n'est pas correct de faire des généralisations*. Heureusement, les enfants n'apprennent pas tout ce que les professeurs prétendent leur enseigner.

Les êtres humains, pendant les premiers mois de leur vie et au moyen de recours cognitifs, commencent à mettre en ordre toute une foule de perceptions qui nous entourent. Une des fonctions principales que nous développons grâce à notre interrelation avec les adultes est celle de pouvoir généraliser à partir des caractéristiques particulières des objets, des personnes et des comportements, en faisant abstraction de celles qui sont communes à tous pour *construire ainsi les concepts*. Après avoir vu des tables grandes et des tables petites, d'une couleur ou d'une autre, soutenues par un nombre variable de pattes, faites de matériaux divers et ayant des formes différentes, *nous construisons le concept* de table, à partir de la généralisation des aspects ou des propriétés qui sont communs à toutes les tables. En définitive, nous parlons de l'émergence et de la progressive maturation du langage et de la pensée de l'enfant. Cette construction conceptuelle et de schémas de valeurs est, au début, très flexible, et elle sera soumise souvent à l'épreuve en cherchant la confirmation des adultes. Et elle se modifiera lorsque, en suivant l'exemple antérieur, une conception d'avant-garde d'une table mettra en question la notion de table qu'on avait jusqu'à alors. La procédure est semblable en ce qui concerne la valorisation des choses ou des personnes et les comportements appropriés ou incorrects. L'enfant devra reconsidérer la norme morale *il est toujours bon d'aider les autres* le jour où à l'école le professeur le soumet au premier examen écrit de sa vie, avec l'ordre strict de ne pas s'aider les uns aux autres.

Par conséquent, les généralisations permettent la construction de concepts abstraits et de normes de comportement que les petit modèlent progressivement, par l'interaction avec les adultes de leur entourage qui les aident ainsi à construire leur langage et leur pensée. Cette construction conceptuelle leur permet, en outre, d'anticiper que cet autre modèle de table, qu'ils n'avaient jamais vu encore, est aussi une table *avant que personne ne leur dise*. Ils apprennent également qu'ils peuvent se comporter de certaines manières dans chaque situation concrète, sans avoir à le demander à chaque fois à un adulte. Progressivement, ils peuvent, de façon autonome, établir un certain ordre dans le monde qui les entoure, justement à partir de généralisations, de conceptualisations, d'interrelations, d'analogies et de taxonomies. Un ordre qui, dans sa stabilité *provisoire*, donne progressivement à l'enfant indépendance, assurance et confiance. C'est pour cela qu'il est tellement important et décisif que, dans la construction de la personnalité, tous les adultes aient à l'égard du petit une *constance normative* dans leurs requêtes, puisque, une fois que l'apprentissage s'est fait – il ne faut pas jeter des objets par terre, par exemple – l'enfant mettra à l'épreuve l'apprentissage de cette norme à d'autres moments et dans d'autres situations, pour vérifier sa stabilité et fiabilité, à partir des réponses – plus ou moins patientes – des adultes qui s'occupent d'eux.

Les élèves de six ou sept ans de la classe de la maîtresse Ana ont construit progressivement, comme tout enfant, la dyade de concepts antonymes *désirable – indésirable*,

à partir de la répétition d'expériences dans lesquelles les choses propres, ayant une bonne apparence, en forme de cadeau, glamourieuses, etc. sont désirables, tandis que les contraires sont indésirables. C'était propre de stupides irrationnels que de préférer une boîte *apparemment* récupérée des ordures au lieu d'un *apparent* cadeau de Noël, jusqu'au jour où ces deux colis sont apparus en classe (et aussi après ce jour-là !). Seulement le jour du jeu des colis (elle est vraiment bizarre la maîtresse !) les choses avaient été autrement, et donc, certainement, les élèves n'intérioriseront pas – heureusement ! – certaines des consignes implicites et explicites dans le discours de la maîtresse. S'ils le faisaient ainsi, s'ils étaient radicalement conséquents avec cette imprévisibilité, avec cette incongruité dans les mécanismes de valorisation des choses, la paralysie la plus absolue les rendrait complètement catatoniques : s'ils ne peuvent pas se fier aux apparences, peuvent-ils manger le bonbon que la maîtresse leur a donné ? Si ce qui est important se trouve à l'intérieur, comment peuvent-ils savoir si le bonbon est empoisonné ou pas ? Et maintenant que la maîtresse nous dit que nous pouvons rentrer à la maison, puis-je être sûr que le conducteur de l'autobus ne va pas me kidnapper ? ... etc.

Mais il y a encore d'autres réflexions, plus directement en relation avec l'éducation de la confiance, que nous pouvons faire à partir de cette classe de tutelle. Sans le savoir ni le vouloir, la maîtresse peut avoir introduit ou renforcé un grave préjugé raciste dans les élèves. Pour renforcer ses arguments selon lesquels, malgré les apparences, à l'intérieur nous sommes tous pareils, la maîtresse a demandé de quelle couleur était le sang d'Omar, *en mettant en relation sa peau avec l'emballage indésirable*. Malheureusement, celle-ci pourrait être la conclusion, la synthèse retenue par les enfants à partir d'une leçon maladroite chargée de bonnes intentions : *la peau des blancs est le papier cadeau joli, tandis que la peau des noirs est le papier sale récupéré des ordures*.

Ce recours pédagogique de parcourir « l'intérieur biologique » des personnes pour démontrer qu'elles sont pareilles, est un recours très utilisé, quoiqu'il puisse constituer la source de maintes confusions et bien de malentendus, et il devrait donc être rejeter en tant qu'argument antiraciste. Voici un exemple de grave dénaturation du message lorsque, dans la tentative louable de simplifier le contenu pour faire qu'il soit plus accessible, on cherche des analogies qui permettent de mettre sur le terrain du concret certains concepts, propositions ou principes abstraits. Des tutelles de secondaire se sont compliquées de façon inattendue lorsque le recours à l'*intérieur biologique* a été utilisé comme argument antiraciste vis-à-vis des élèves. Je me souviens, par exemple, d'un débat avec des adolescents (néoracistes, selon leur moniteur) dans lequel une des activités consistait à commenter un poster distribué par une ONG bien connue présentant le typique schéma élémentaire, de livre scolaire, d'un système circulatoire humain. Le moniteur a souligné le même argument qu'Ana : – *Voyez bien, à l'intérieur nous sommes tous pareils, les Arabes et les noirs ont, eux aussi, un cœur et leur sang est rouge aussi*. Et un des jeunes a répondu, cyniquement : – *Oui, oui, tout comme les cochons...*

Les éducateurs nous devrions assumer que l'égalité des hommes est une conviction. Et comme telle, elle ne peut pas être démontrée, elle n'a pas de démonstration scientifique possible. Il en est de même pour l'existence de Dieu ou n'importe quelle autre conviction. Avoir recours à des arguments biologiques pour démontrer l'égalité des hommes c'est rentrer dans le terrain de jeu préféré des racistes. En tout cas, il faut reconnaître qu'il s'agit d'un terrain plus propice pour démontrer la différence que l'égalité entre les êtres humains.

Ana aura-t-elle réussi, avec sa leçon des « Deux colis », son objectif de stimuler la solidarité et la confiance envers des personnes d'autres cultures ? Nous ne disposons pas de données suffisantes mais, avec celles dont nous disposons, nous pouvons le mettre en doute de façon raisonnable. Et nous pouvons imaginer que si la leçon avait été efficace, sans doute ce qu'elle aurait réussi à *renforcer et légitimer c'est la méfiance*.

UN AUTRE POINT DE DÉPART : « NOUS SOMMES D'AVANTAGE ÉGAUX QUE DIFFÉRENTS »

Comme j'ai déjà défendu ailleurs¹, je crois qu'il y a deux axes de base pour un projet d'éducation interculturelle :

- a) L'éducation dans (et pour) l'égalité.
- b) L'éducation dans (et pour) le respect envers la diversité.

Entre ces deux pôles, il me semble que la proposition pédagogique d'Ana se situe plutôt sur l'axe « b », tandis qu'à mon avis il faut donner la priorité et commencer par l'éducation dans (et pour) l'égalité.

Il me semble qu'essayer d'éduquer le respect envers la diversité sans approfondir dans la consolidation de la conviction de l'égalité des personnes en dignité peut être non seulement un travail peu effectif, mais aussi, comme nous l'avons vu, qu'il peut déboucher sur des résultats contraires aux prévus. Je crois qu'il faut commencer par le début, et le début de tout projet d'éducation civique interculturelle doit être la reconnaissance, implicite et explicite, dans la quotidienneté de la vie de l'établissement éducatif, de la lettre et de l'esprit de l'article I de la Déclaration des Droits de l'Homme : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits (...) ».

Le traitement éducatif de la diversité culturelle (à travers des crédits variables, des tutelles, des débats, des semaines interculturelles ou n'importe quel autre recours éducatif) est inutile dans une atmosphère, un climat dans lequel l'exclusion et le rejet constituent des pratiques habituelles, plus ou moins tolérées à partir du programme occulte et des pratiques quotidiennes de l'établissement. Ce n'est pas seulement inutile, souvent cela

peut produire l'effet contraire, puisque ça encourage l'hypocrisie, le langage politiquement correct, dire ce que les adultes veulent écouter, en définitive, la confusion normative. Souvent, les agressions et les insultes contre les personnes plus faibles, contre celles qui sont différentes ou contre les groupes minorisés (les plus gros, ceux qui ont une autre religion ou culture, ceux qui ont une orientation homosexuelle, ceux qui présentent un défaut physique, les filles, ceux qui ont une origine nationale déterminée...) ne sont pas évalués ni réprimés avec la même intensité et énergie par tous les professeurs. Certains choisissent de regarder ailleurs. Certains le justifient en disant que c'est des choses de l'âge. Il y en a aussi qui attachent peu d'importance aux mots péjoratifs (*beur*, par exemple), qui les emploient eux-mêmes, même devant les élèves... ou qui tolèrent et rient avec les blagues racistes, homophobes ou sexistes. Si en même temps qu'on réalise une journée interculturelle dans un établissement, ce genre de rejet existe comme pratique habituelle (plus ou moins violente, quelle soit physique, verbale ou les deux à la fois, envers les élèves marocains, par exemple) très probablement les activités de la journée ne serviront pas à changer cet état des choses, mais au contraire à renforcer le racisme de la différence de la part des élèves, en mettant l'accent justement sur ce qui nous fait différents.

Quand le climat de l'établissement est celui-ci, personnellement j'ai toujours refusé d'organiser ou de participer à des séances de sensibilisation antiraciste visant à éduquer pour la tolérance, ou simplement pour essayer d'éviter les agressions physiques et verbales. En échange, je propose de participer à la mise en marche d'un plan de cohabitation, le point de départ incontournable pour s'engager à respecter et faire respecter l'intégrité physique et psychologique de tous et de chacun des membres de l'ensemble de la communauté éducative, en particulier des plus faibles. Et pour que les choses se fassent bien, toute la communauté éducative devrait participer à un projet d'éducation civique comme celui-ci, notamment les parents, étant donné la portée et la répercussion éducative des modèles familiaux.

Le dialogue, et le dialogue interculturel aussi, est seulement possible entre égaux. Ceux qui se sentent supérieurs, ne dialoguent pas : ils ignorent, ils méprisent ou ils donnent des ordres. Ceux auxquels on fait sentir inférieurs ne peuvent pas dialoguer non plus puisqu'ils n'ont que deux issues possibles : la soumission ou la rébellion.

Par conséquent, je me réaffirme sur le premier point du Décalogue pour une éducation interculturelle² : « L'objectif incontournable et définitoire de l'éducation interculturelle ne doit pas être le respect de la diversité ou le culte de la différence, mais plutôt la conviction que nous sommes d'avantage égaux que différents, avec toutes les conséquences dérivées de ce principe. Ceci suppose un grand défi éducatif, car si la diversité est tellement évidente qu'il suffit simplement de s'en rapprocher avec curiosité et respect pour la découvrir, l'égalité ne l'est pas tellement, elle résulte plutôt d'une conviction morale ; et éduquer cette conviction et les valeurs et attitudes y associées est une tâche beaucoup plus difficile ».

Il ne s'agit pas de développer ici dans le détail les meilleures stratégies pour consolider cette éducation dans l'égalité, mais nous pouvons avancer quelques orientations générales de façon schématique. Je suis conscient que, vues dans son ensemble, elles peuvent sembler, ici et maintenant, utopiques ; certaines semblent presque irréalisables, dans la mesure où leur effectivité ne dépend pas uniquement de la bonne disposition des établissements. D'autres, sans doute, pourront uniquement être appliquées dans des établissements où un minimum de professeurs, une masse critique, puisse dynamiser des propositions de renouvellement et, il faut le reconnaître, les temps ne sont pas trop favorables à ces approches. Mais, d'autre part, ces considérations et objections que je considère répondent totalement à la réalité, me renforcent encore plus dans ma conviction qu'il est indispensable de disposer d'un projet, d'un but, et que c'est n'est pas si mal que ça si ce but est en quelque sorte utopique, dans la mesure où il peut nous signaler ainsi avec plus de clarté la direction dans laquelle nous devons avancer. Mais il est également nécessaire de désactiver la notion *il-n'y-a-rien-à-faire* en nous fixant des objectifs que l'on puisse atteindre et qui soient réalistes, en commençant par des minimums indispensables et en essayant de consolider, progressivement, le terrain conquis au fur et à mesure. Dans certains établissements de secondaire, par exemple, dans cet empressement de pragmatisme réaliste, on a choisi d'investir tous les efforts, la première année du projet, dans les élèves du premier cours, avec l'idée de changer, progressivement, la culture de cohabitation de l'établissement.

Ces propositions pour travailler l'égalité de chances dans les établissements ne sont pas les seules possibles, et il ne faut pas prétendre qu'il s'agisse de tout ou rien. Chaque établissement, en fonction de ses possibilités, en fonction de ses points forts et de ses points faibles, devrait adapter, donner la priorité, adopter ou remplacer par d'autres les objectifs que nous proposons et que nous groupons et résumons en trois blocs pour ce premier axe visant à travailler dans (et pour) l'égalité :

Faire possible l'égalité

– Il convient que l'établissement se fixe un plan pour renforcer l'égalité de chances maximale, réelle et non pas seulement théorique, entre les élèves. Égalité de chances qui doit être plus en relation avec l'équité qu'avec l'égalitarisme. Pour cette raison, il doit opter de façon décidée pour les discriminations positives qui soient nécessaires, lesquelles, sans doute, sont seulement indispensables et justifiées tant qu'il existe une discrimination négative quelconque, qu'il s'agit de combattre.

– Un plan d'accueil (effectif et *affectif*, non seulement administratif et bureaucratique) est également nécessaire pour les élèves qui s'incorporent tard et pour leurs familles, notamment dans les cas où il y a un plus grand déficit de scolarisation antérieure ou un risque d'exclusion socioculturelle.

– Progressivement, et de façon décidée, il faut avancer vers une gratuité réelle de toutes les activités de l'établissement pendant la période de scolarisation obligatoire. Il

faudrait supprimer tout système de bourses aux familles, souvent teintées de paternalisme, souvent humiliantes et presque toujours inefficaces, et allouer aux établissements les ressources suffisantes pour que ceux-ci puissent fournir directement à tous les élèves de l'établissement éducatif tous les matériaux de base pour leur apprentissage. Comme dans n'importe quelle entreprise, des outils jusqu'aux bleus, l'institution doit les fournir et ils doivent faire partie des coûts de production. Certains établissements ont déjà réussi cela malgré les difficultés, parfois en cherchant des subventions pour l'établissement – provenant parfois des entreprises du village ou du quartier –, en socialisant l'emploi de beaucoup de matériaux et avec une attitude stricte de recyclage (livres scolaires) et de contrôle du gaspillage.

– Il serait de même essentiel d'élaborer les stratégies appropriées et de modifier l'organisation des établissements de façon à renforcer l'accélération des apprentissages instrumentaux de base des élèves ayant un retard, notamment à cause du risque de marginalisation socioculturelle. Dépasser ces apprentissages instrumentaux de base doit être la priorité de l'éducation obligatoire, au lieu de la préparation de *pré-baccalauréat* qui semble être l'orientation principale de beaucoup d'établissements et qui, bien que légitime et convenable, devrait être subordonnée toujours à la première.

– Il est indispensable de terminer avec les écoles *ghettos*³. Mais il serait nécessaire également d'éviter les situations de ghettoïsation interne des établissements en empêchant le recours systématique aux *groupes homogènes de niveau* et en donnant aux établissements les moyens et les stratégies indispensables pour prendre en charge la diversité. Parmi ces moyens, il faut compter avec les nécessaires pour la formation spécifique des professeurs, ainsi que pour stimuler, renforcer et diffuser les *bonnes pratiques* dans ce terrain, qui existent déjà dans certains établissements.

Visualiser l'égalité

– Il faut éviter que les groupes minorisés, par le simple fait de l'être, aient une localisation spatiale différenciée dans l'établissement (une classe spéciale) ou à l'intérieur de la classe (au fond de la classe, par exemple). S'ils réalisent des activités de renforcement ailleurs que dans la salle de classe ordinaire, il faut que ce soit la même salle dans laquelle le reste des élèves qui en a besoin reçoit ce renforcement.

– La présence dans l'établissement d'éléments représentatifs des groupes *minorisés* est nécessaire quand leur nombre commence à être significatif (photos, paysages de leurs pays, textes des panneaux et des signalisations traduits dans leur langue, livres dans la bibliothèque de l'établissement et dans la classe, etc.) en égalité de statut avec le groupe majoritaire. Il faut faciliter que les élèves appartenant à des groupes *minorisés* puissent s'approprier symboliquement de l'espace scolaire, qu'ils le ressentent comme propre, qu'ils le vivent comme un contexte significatif où ils se voient reconnus et acceptés au lieu d'être des *étrangers à perpétuité*.

– Il convient de réviser le projet éducatif, le projet de programme de l'établissement et le projet linguistique afin qu'ils reprennent cette nouvelle réalité multiculturelle. C'est-à-dire, non seulement réviser les contenus ethnocentriques, sexistes, homophobes et xénophobes des livres scolaires et des contenus académiques, mais aussi envisager sérieusement, par exemple, l'enseignement-apprentissage de la langue de ces nouveaux élèves, si possible à l'intérieur du programme, comme une langue étrangère supplémentaire. Il faudrait également faciliter à partir de l'établissement, par exemple, et comme preuve de cette reconnaissance, les démarches pour que les élèves étrangers qui s'incorporent tard à la secondaire, ayant un bon niveau dans la langue du pays d'origine de leur famille, puissent non seulement maintenir ces niveaux, mais aussi passer des examens à l'Ecole Officielle de Langues pour avoir le diplôme correspondant.

– Une politique effective et sans complexes pour faciliter progressivement la présence normalisée dans l'établissement et parmi les professeurs de personnes adultes des groupes minorisés est aussi nécessaire, en vue d'atteindre une proportion équivalente à celle des élèves. Dans l'attente d'une politique stimulante et facilitant l'homologation des diplômes des professeurs de l'étranger – avec les cours d'adaptation spécifiques qui soient considérés indispensables –, l'établissement peut s'ouvrir aux associations culturelles ou d'immigrés du quartier, il peut céder des espaces pour les classes pour adultes ou pour d'autres activités, en allant au-delà du simple partage des installations, en proposant et en s'impliquant dans des projets communs. Il faut donner la priorité à ces options face à celle des médiateurs culturels, beaucoup plus asymétrique et présentant beaucoup plus de risques de consolider et d'encapsuler la différence que de faciliter l'égalité.

Ritualiser l'égalité

– Il convient d'élaborer (ou de réviser) une charte des droits et des devoirs de l'établissement, avec la participation de tous les élèves, en forçant, si nécessaire, l'implication des groupes normalement exclus et qui, donc, n'ont pas l'habitude la participation, et avec l'implication qui s'avère possible et souhaitable en fonction de leur âge.

– Un refus explicite et immédiat de toute manifestation d'exclusion, de ségrégation ou de violation des droits individuels s'impose. Les sanctions doivent être justes, correctrices et réparatrices des dommages causés, et prévisibles au préalable à partir de la charte de droits et de devoirs. La sanction ne doit pas être un élément imprévisible, d'intensité variable, en fonction de l'humeur de celui qui sanctionne ou d'autres éléments subjectifs, mais la réponse prévue et pactisée au préalable.

– Il faut consolider dans l'établissement des pratiques concrètes de démocratisation de la vie quotidienne, avec la participation de tous les élèves (assemblées de classe et d'établissement, délégués effectifs, commissions de fonctionnement – certaines d'entre elles mixtes avec des professeurs –, comités de délégués...). Et il ne doit pas s'agir de simples simulacres, car on n'apprend les usages et attitudes démocratiques qu'en les pratiquant

réellement, avec comme seule limite les normatives supérieures que tout établissement doit respecter, naturellement, mais qui doivent être très claires pour tout le monde. Dès le début, les règles du jeu doivent être très claires, mais aussi les limites imposées par les différents niveaux de responsabilité des membres de la communauté, qui font que *pas tout le monde a la même autorité pour décider tout*.

Comme nous disions auparavant, une éducation interculturelle doit envisager deux axes, à notre avis, : a) l'éducation dans (et pour) l'égalité, dont nous venons de décrire les objectifs de base ; b) l'éducation dans le respect envers la diversité. On a également souligné l'importance et la priorité qu'il faut accorder à l'axe « a » jusqu'à parvenir à des minimums, mais cela ne doit pas empêcher – tout au contraire – d'avancer également dans le sens de l'autre axe, à partir du moment où des normes basiques de cohabitation ont été assumées et sont pratiquées par tous. En atteignant un niveau d'accord collectif et dans la pratique quotidienne, un principe fondamental de respect envers la dignité de toute personne pourra avoir une incidence sur l'ouverture, la *confiance*, le respect et la reconnaissance, dirigés spécifiquement vers ceux qui sont *différents*.

Mais, avant de passer à l'énumération, je dois ajouter que dans ce domaine du respect envers la différence, il y a encore beaucoup de travail à faire avec les professeurs. De façon que les objectifs et les stratégies que nous détaillons par la suite devraient être très présents, par-dessus tout et d'une manière de plus en plus urgente, dans des plans de formation permanente des professeurs. Il faut organiser cette formation de façon à pouvoir atteindre l'objectif de fournir des nouvelles réponses aux problèmes quotidiens, en provoquant en même temps une transformation des attitudes et des routines professionnelles. Nous savons que ce n'est pas une tâche facile, mais il ne faut absolument pas jeter l'éponge dans ce combat.

Nous grouperons également en trois alinéas certaines stratégies, priorités et objectifs qui nous semblent pertinents pour *cette éducation dans (et pour) le respect envers la diversité*.

Améliorer l'image de soi-même et les représentations du collectif propre

– Il convient d'appliquer une analyse critique et une révision du programme d'action de tutelle de l'établissement, en vue de faciliter aux élèves des compétences sociales de base et ce que certains ont défini comme l'*alphabétisation émotionnelle*. Mettre l'accent, quand il sera nécessaire, et avec le conseil de spécialistes, sur l'estime de soi, en prêtant une attention toute particulière – mais pas exclusive – quand il s'agit de collectifs minorisés.

– Il sera également nécessaire de compter avec le conseil de psychologues et de pédagogues lors des tutelles individuelles, afin de pouvoir disposer des techniques, des stratégies et des modèles d'intervention de l'accompagnement éducatif du processus de construction identitaire, aussi nécessaire que négligé. Un processus qui, tout en étant d'ores et déjà difficile pour tout adolescent, compte avec des difficultés supplémentaires dans des contextes multiculturels, lorsqu'il y a des contradictions entre les valeurs

vécues à la maison et celles de l'école, et encore plus face à l'enjeu de la variable du risque d'exclusion social. Il faudra tenir en compte des facteurs comme la dyade estime de soi/autocritique que les stratégies de décentrement culturel facilitent ; la valorisation des aspects positifs et négatifs des tendances grégaires ; l'attention à la force et aux aspects favorables ou défavorables des modèles et des contremodèles identitaires (professeurs, parents, camarades...), et en définitive, l'optimisation des sentiments d'appartenance de façon autonome, critique et responsable.

– Il convient également d'être attentifs et respectueux à l'égard des processus difficiles d'acculturation, notamment pour les adolescents étrangers qui s'incorporent tardivement (respecter les rythmes, les *deuils migratoires*, les « reculs » souvent nécessaires, savoir être proches en respectant le droit à la différence aussi bien que *le droit à l'indifférence*, etc.)

Améliorer la perception, les représentations et la reconnaissance de l'autre

– Renforcer l'émergence de la confiance à travers le rapprochement empathique mais critique envers l'autre. Partir de la base d'accepter les différentes formes d'être et de penser, mais pas tous les comportements, qui doivent être limités par les normes accordées en commun.

– Les apports folklorisants et stéréotypés doivent être rejetés en tant que mécanismes de connaissance des groupes minorisés, même lorsqu'ils se présentent comme une bonne manière d'établir un premier contact avec la diversité. Quand le contexte social est tellement imprégné de dévalorisation envers les groupes minorisés, les bonnes intentions hypothétiques des organisateurs de ces actes peuvent difficilement contrecarrer cette pression, et comme nous l'avons dit à plusieurs reprises, on court le risque certain de parvenir au contraire de ce que l'on prétend.

– Au moyen de débats, tutelles, crédits variables... les élèves doivent connaître de façon autocritique les mécanismes et les niveaux de construction du refus à l'égard de la diversité (ethnocentrisme, stéréotypes, préjugés, homophobie, islamophobie, xénophobie, racisme...) et la façon de les identifier en soi, de les désactiver et de les éradiquer progressivement.

Apprendre à vivre ensemble et à gérer les conflits interpersonnels ayant des connotations culturelles

– Les caractéristiques de la société actuelle nous obligent à mettre en marche des programmes et des campagnes spécifiques d'éducation pour la complexité sociale et la gestion des conflits inévitables que cette complexité engendre, en prêtant une attention toute particulière à la flexibilité et à la capacité d'adaptation à des situations nouvelles ou à des imprévus... (dynamiques de groupe, *role playing*, technique de médiation de conflits, etc.). Il est de plus en plus nécessaire d'apprendre à différencier et à nuancer

entre des éléments négociables et non négociables, aussi bien quant à mon patrimoine que quant à celui de l'autre. Une pédagogie de substitution des stratégies négociatrices, qui permette de passer du *je gagne/tu perds* à *je gagne/tu gagnes*, est nécessaire.

– Je suis convaincu que l'affectivité constitue la meilleure base des relations interculturelles. Je considère essentiel, donc, de renforcer et de faciliter une intersubjectivité, une complicité, qui fasse possible : la découverte et la mise à l'épreuve sans crainte de nouvelles solutions face à des problèmes nouveaux et vieux ; de nouveaux styles de cohabitation ; la conception de nouveaux symboles, de nouveaux mythes et de nouveaux imaginaires collectifs partagés ; la construction conjointe de nouveaux scénarios sociaux, qui n'existent pas encore, où nous pourrions tous nous sentir à l'aise et trouver notre sens, etc.

L'ÉDUCATION DE LA CONFIANCE : SEPT SUPPOSITIONS POUR LE DÉBAT

Quel est le rôle de la confiance en tout cela ? La confiance est-elle un autre facteur parmi ceux qui interviennent dans la construction de la cohabitation interculturelle ou s'agit-il du produit final ? S'il s'agit d'un facteur : Quelle est son incidence sur le processus ? Et, comment pouvons-nous le maîtriser ? Ou bien s'agit-il d'une condition préalable à la cohabitation interculturelle ? Est-il suffisant de réduire les niveaux de méfiance, pour que la confiance émerge ensuite par elle-même, ou bien est-il nécessaire de travailler de façon concrète et directe sur la confiance ?

Il pourrait y avoir beaucoup plus de questions et mieux formulées. Et ce ne serait pas gratuit car, comme on le sait, un problème bien posé est un problème à moitié résolu. Je constate, d'emblée, la difficulté que comporte le fait de bien poser le problème. Mais, grâce à la *confiance* que le travail en séminaire accorde, en permettant de compter avec l'aide des collègues à chaque fois qu'on se perd dans le labyrinthe, j'ose pénétrer dans ce territoire inconnu en signalant mes étapes dans l'expédition au moyen de sept suppositions que je soumets à votre considération.

1. Le point de départ est la méfiance. La confiance naît dans l'espace émotionnel qui se libère à partir de la maîtrise et de la réduction de la méfiance

À partir de la perspective de cette première supposition, dans le sens strict, la confiance n'existerait pas, il s'agirait plutôt de l'absence de la méfiance. Ainsi, et nous essayerons de présenter des arguments par la suite, au départ nous aurions la méfiance. Luhman⁴ lui-

même avance dans sa fameuse définition : « il s'agit d'un mécanisme de réduction de complexité et d'augmentation de tolérance à l'égard de l'incertitude ». Nous remarquons qu'il propose une définition en quelque sorte « en négatif ». En définissant la confiance, il semblerait qu'il aurait pu la mettre en relation plus facilement et plus directement avec la complexité et avec l'incertitude. C'est un peu comme quand nous définissons le silence comme l'absence de bruit. Ici également, le point de départ est le bruit. En fait, nous pouvons seulement intervenir par rapport au bruit, nous ne pouvons pas manipuler, avoir une incidence, opérer directement sur le silence, mais nous pouvons le faire sur le bruit et, en le réduisant, nous facilitons l'émergence du silence. Dans ce sens, strictement, le silence n'aurait pas une *entité propre*. Il y a plus ou moins de silence dans la mesure où il y a plus ou moins de bruit. On pourrait l'énoncer peut-être plus correctement avec une autre expression : *la confiance comme le silence ne sont pas des facteurs, mais des produits*.

J'admets que le langage même semble d'ores et déjà suggérer l'interprétation contraire à celle que je défends : la *mé-fiance* est, évidemment, la négation de la confiance (qui dans les langues romanes aurait son origine dans le *fiare* latin : con-fier, *me-fier* à l'autre). Bien que la linguistique ne soit pas ma spécialité, j'oserais affirmer qu'il en est presque de même avec les langues germaniques (trust/distrut, vertrauen/misstrauen, tillid/mistillid...). Par conséquent, Luhman serait sur la *bonne voie*, du point de vue linguistique, en définissant le terme affirmatif, et en voyant la méfiance comme la négation de la confiance, et non pas à l'opposé tel que je prétends.

Je ne crois pas qu'il s'agisse d'une discussion banale, je crois qu'elle est importante pour l'approche d'une *pédagogie de la confiance*. Ce n'est pas la même chose que d'avoir à travailler sur un facteur que sur un résultat, un produit. Ce n'est pas la même chose que de chercher des stratégies pour réduire le bruit qu'essayer *d'augmenter le silence*. Dans les suppositions qui suivent, j'espère argumenter mes raisons pour affirmer la *primauté temporelle*, séquentielle, de la méfiance que j'essayerai d'appuyer avec des arguments ontogénétiques et philogénétiques.

Toujours à partir du point de vue linguistique, nous constatons normalement qu'il y a une certaine phobie à utiliser des expressions *négatives* et une certaine tendance à l'exorcisme, à mettre tout *en positif*. Comme si, en changeant le mot en positif – ou en faisant un tabou de l'emploi de l'expression en négatif – nous avions déjà résolu le conflit à moitié. Nous avons besoin de chercher des euphémismes pour les mots qui servent à définir ce qui nous fait peur ou ce qui est interdit, et nous pourrions trouver maints exemples. J'ai dirigé plusieurs cours de maîtrise sur « exclusion sociale et diversité culturelle » et j'ai été obligé très souvent à justifier pourquoi je ne choisisais pas un titre *en positif*, en le changeant par des termes tels que « insertion sociale », « citoyenneté », etc., quand, à mon avis, nous ne parlons pas de la même chose, nous mettons l'accent et l'intention d'une manière très différente. Et comme on dit souvent, *le diable se cache derrière les nuances*. Je crois qu'il en est de même quant à la priorité dans l'emploi du terme *confiance* face au terme *méfiance*.

2. La méfiance est un mécanisme compulsif de défense de l'individu

Tout fait supposer que la méfiance serait contrôlée par les structures archaïques de l'hypothalamus et du système limbique, situées sur l'extrémité supérieure de l'épine dorsale constituant le noyau le plus profond de l'être humain et, du point de vue phlogénétique, le plus primitif du système nerveux. Il semble prouvé, d'après la neurologie, que ces structures (analogues dans les cerveaux des mammifères inférieurs et des reptiles) contrôlent les instincts, les passions et les pulsions les plus primitives de l'être humain, ainsi que les émotions basiques comme la peur et la rage. Et, d'après certains auteurs, également la hiérarchie, l'agressivité, la territorialité... Aussi, probablement, la méfiance, en tant qu'instinct basique de protection et de conservation de l'individu face à ce qui est méconnu.

Apparemment, ce ne fut pas avant le Pléistocène, il y a cinq cent mille années, que le néocortex s'est développé, la partie du cerveau qui, à la fin du processus évolutif et après avoir grandi et être devenu complexe, terminera par contrôler les fonctions plus spécifiquement humaines. Le néocortex, centre du langage et de la rationalité d'après la neurologie, bien qu'il absorbe et atrophie d'autres structures encéphaliques préexistantes, n'arrive pas à les éliminer. C'est pour cela que, au cours de l'évolution humaine, ces pulsions, ces conduites compulsives n'ont pas disparu. Le néocortex essaye de contrôler, mais surtout de rationaliser, ces impulsions reptiliennes et primitives.

Par conséquent, c'est ainsi que la rationalisation et la maîtrise de la méfiance peuvent commencer à avoir lieu et que peut surgir ce que nous définissons comme confiance, une *valeur humaine moderne* face à la méfiance, une pulsion animale *archaïque*. Autrement dit : la méfiance est une pulsion instinctive et la confiance est un produit culturel obtenu dans le processus de rationalisation et de dépassement d'automatismes de conduite de défense de l'individu et de l'espèce.

On a souvent établi des parallélismes entre le développement phlogénétique de l'espèce et le développement ontogénétique de l'individu. Le développement du cerveau de l'embryon et du fœtus humain renvoie à ces parallélismes. Un développement qui, dans notre espèce, se complétera tard, en dehors du sein maternel, au moyen du processus de socialisation, qui comporte l'émergence et le déploiement du psychisme, des capacités cognitives, de la structure de la personnalité et de l'émotivité... grâce toujours aux soins, à l'affectivité et aux stimulus reçus dans les interactions avec les adultes de l'espèce. Ce contact affectueux avec d'autres membres de l'espèce est fondamental pour le développement de l'enfant. C'est pour cela qu'on a dit que ce qu'on appelle les *enfants sauvages* ne souffraient pas tellement un retard mental, mais plutôt une insuffisance culturelle.

Bien qu'on ait affirmé aussi qu'au moment de la naissance le bébé est un être asocial, il n'est pas moins vrai que la nécessité essentielle du nouveau-né ne sera pas tellement la nourriture, mais plutôt la relation avec autrui, dans la mesure où les autres sont les

seuls qui peuvent éliminer la tension causée par le manque de nourriture. Ou si on préfère l'exprimer *en positif*: lui fournir le plaisir de la nourriture. Mais, même s'il y a une sorte de préadaptation potentielle, les experts sont d'accord sur l'*asocialité* du bébé pendant les six ou huit premiers mois de sa vie, au cours desquels il est plongé dans une étape réflexe à partir de laquelle le processus de socialisation démarrera plus tard. Les Harlow avaient déjà démontré dans les années cinquante qu'un bébé peut être immun à l'isolement pendant les six premiers mois de sa vie, mais qu'à partir de ce moment là et jusqu'à l'âge de deux ans à peu près, les tares et les déficits causés par l'isolement sont progressifs et accumulatifs.

Ainsi, ce qu'on appelle le *sourire social*, qui apparaît vers le deuxième ou le troisième mois de vie, serait un acte réflexe absolument dépourvu des significations sociales que les parents enthousiasmés et notamment les grands-parents veulent lui accorder, comme le prouve le fait que le bébé réponde aussi de cette façon face à un masque en carton. Par contre, vers le huitième mois, justement quand le processus de socialisation démarre réellement, ce qu'on appelle *anxiété* ou *Crainte aux étrangers* apparaît aussi. Le sens de conservation, la *méfiance* à ce qui est inconnu, serait donc, paradoxalement, une des premières conduites sociales de l'être humain (pensons, par exemple, que le jeu interactif entre égaux n'apparaîtra qu'à la fin de la deuxième année).

Ainsi, d'un point de vue ontogénétique, il semblerait également, sans aucun doute, que la méfiance, en tant que mécanisme compulsif de défense de l'individu, serait bien antérieure au progrès culturel, à la *rationalisation sociale* que la confiance suppose.

3. La méfiance s'active et se renforce au moyen de sentiments subjectifs et non pas de l'augmentation objective de certaines variables

A mon avis, un comportement compulsif s'active grâce aux sentiments, c'est-à-dire à des valorisations subjectives de certaines perceptions. L'importance objective d'un danger déterminé, s'il n'est pas perçu comme dangereux par un sujet, provoquera difficilement méfiance ou crainte. Il en est ainsi dans le cas des enfants qui ont peut-être peur de l'obscurité du couloir (perception subjective de danger) et qui, par contre, peuvent traverser tout naturellement et sans aucun souci – si leur mère ne les contrôle pas – une rue à dense circulation ou se pencher dangereusement par la fenêtre.

Pour cette raison, je ne suis pas d'accord avec l'association que Luhman fait dans sa définition entre confiance et complexité. Je ne crois pas que l'augmentation de la complexité, en soi, provoque une augmentation de la méfiance. Je crois par contre qu'il a raison quand il met en relation la confiance avec l'incertitude, qui n'est pas une donnée qu'on puisse objectiver, mais une valorisation subjective de la perception d'une situation et de son développement futur. Hofstede⁵ nous a fait voir avec un nouveau regard l'importance du contrôle de l'incertitude dans les relations interculturelles, ainsi que sa nature subjective, culturelle.

4. Le sentiment d'incertitude et le sentiment de vulnérabilité personnelle activent la méfiance

La méfiance ne s'active pas seulement face à la difficulté de prévoir un événement externe à l'individu. Je crois que la propre perception – elle aussi subjective – de certaines propriétés internes de l'individu, notamment sa propre perception de sa force ou de sa fragilité, de sa capacité de résistance, des aptitudes, etc. disponibles pour faire face au conflit et réussir, jouent également un rôle essentiel. La confiance ou la méfiance avec laquelle deux étudiants se présentent à un examen ne dépend pas seulement de l'incertitude à l'égard du degré de difficulté des questions, mais aussi du sentiment subjectif d'être bien préparé ou mal préparé. Nous avons tous connu un camarade de classe qui avait toujours des notes excellentes et qui envisageait les examens avec plus de crainte de rater que les autres...

Par conséquent, les deux moteurs essentiels de l'activation et du renforcement de la méfiance sont deux sentiments subjectifs, *l'un axé sur l'individu*, basé sur la valorisation personnelle de la propre vulnérabilité, *l'autre axé sur la conduite des autres*, basé sur la valorisation du sentiment d'incertitude.

5. « L'éducation de la confiance » sera plus facile avec une diminution du sentiment d'incertitude et du sentiment de vulnérabilité

Nous nous trouvons presque face à un corollaire, face une conséquence logique de ce que nous avons dit jusqu'à présent, plutôt que face à une nouvelle supposition. Si la confiance surgit avec la désactivation de la méfiance, et la méfiance s'active avec le sentiment d'incertitude et le sentiment de vulnérabilité, si nous donnons à l'individu les outils nécessaires pour faire que ces deux sentiments diminuent, il ne semblerait y avoir aucune objection pour conclure que nous rendrons plus facile l'émergence et la consolidation de la confiance.

Dans le titre de cet alinéa, nous avons écrit l'expression « éducation de la confiance » entre guillemets car, si nous sommes conséquents avec ce que nous avons exposé ci-dessus, si la confiance n'existe pas, s'il s'agit du nom que nous donnons à l'absence de méfiance, alors il n'est pas possible « d'éduquer » ce qui n'existe pas.

6. L'éducation des personnes dans (et pour) l'égalité en dignité a une incidence directe sur ces deux sentiments, notamment sur celui de vulnérabilité

Nous avons soutenu dans la deuxième partie de cet article qu'un des axes qu'il fallait tenir en compte dans un programme d'éducation interculturelle était l'éducation des personnes dans (et pour) l'égalité en dignité. Il semble évident que cette éducation aura une incidence directe sur la réduction du sentiment de vulnérabilité des élèves, puisque ce que

l'on prétend c'est provoquer une augmentation de l'estime de soi, en valorisant comme égaux à tous, y compris les membres *minorisés* de l'établissement ; reconnaître dans les règlements et dans les activités quotidiennes le droit inaliénable de toutes les personnes à l'intégrité physique et psychique ; refuser avec énergie tout type d'agression, insulte ou attitude discriminatoire, etc. C'est-à-dire : en augmentant la sécurité, il est prévisible que nous favoriserons une réduction du sentiment de vulnérabilité.

D'autre part, il semblerait que, sans aucun doute, une normative consensuée connue par tous, capable de réguler ce qui se passera en fonction des divers comportements possibles, doit également réduire le sentiment d'incertitude, mais je crois que la récupération et la reconnaissance de la dignité de tous et le sentiment de protection légale des droits individuels doit avoir un effet positif, notamment sur le sentiment d'estime de soi et de vulnérabilité.

Mais est-ce que cela aura toujours un effet positif ou pourrait-il avoir aussi un effet négatif ? Il convient d'être attentifs à cet égard. S'il semble prévisible que, dans les groupes minorisés, ces mesures éducatives produiront des résultats qui iront dans le sens d'une nette réduction de leur sentiment de vulnérabilité, et seront donc très positives pour réduire la méfiance, l'opposé peut se produire avec les membres du groupe majoritaire, si ceux-ci perçoivent ces changements comme une perte de pouvoir, avec le risque associé de passer d'être le groupe dominant à devenir le groupe dominé. Dans ce cas, une éducation visant à combattre le racisme et la xénophobie pourrait avoir comme *effet secondaire* de consolider et d'encapsuler ces attitudes antisociales au sein de certains groupes qui basent leur estime de soi sur son pouvoir d'exclusion.

Les éducateurs doivent être vigilants vis-à-vis ces éventuels effets pervers qui peuvent se produire, notamment si l'inévitable processus d'empowerement et de récupération de la dignité des membres des groupes minorisés se fait, comme nous disions auparavant, de telle façon qu'il soit vécu comme une perte par le groupe majoritaire. Mais de la même façon que l'accès des malades à une vie salubre ne doit pas supposer la maladie de ceux qui étaient sains ; ainsi, les élèves du groupe majoritaire ne doivent pas percevoir l'ascension sociale, la reconnaissance de la dignité de leurs camarades comme un danger, mais plutôt comme un motif de joie pour tous. Il convient de rappeler dans ces occasions la phrase de Gandhi : « tant qu'il y a un seul esclave, personne ne peut se sentir libre ». Ou la phrase de Terricabras : « ma liberté ne se termine pas là où commence la liberté des autres, elle commence là où et quand commence la liberté des autres », puisqu'il s'agit d'un bien collectif, quoique nous jouissions de celui-ci individuellement.

7. L'éducation dans (et pour) le respect envers la diversité a une incidence directe sur ces deux sentiments, notamment sur l'incertitude

L'autre axe de notre projet pour une éducation civique interculturelle, l'axe du respect envers la diversité, nous permettra une meilleure connaissance de l'autre, améliorer

les habiletés sociales et de gestion du conflit et augmenter la capacité d'empathie et de nous mettre dans la peau de l'autre... en définitive, et comme conséquence, cela devra réduire considérablement le sentiment d'incertitude qui surgit à l'égard de ce qui est « différent », puisque ce sentiment d'incertitude se nourrit de l'impossibilité, face à la méconnaissance mutuelle, de prévoir les comportements des autres (et ce, si les stéréotypes ne nous conduisent pas à magnifier les risques, les angoisses et les craintes).

Le travail sur l'image de soi et sur la propre construction identitaire devra également avoir une incidence favorable, et pour des raisons semblables à celles que nous avons déjà exposées, sur la réduction du sentiment de vulnérabilité.

Et pour terminer, deux apostilles seulement. L'une pour insister encore une fois sur la nécessité de la formation permanente des professeurs sur ces questions. Dans cette formation, il sera indispensable de travailler aussi sur leur sentiment de vulnérabilité et leur sentiment d'incertitude, avec des stratégies et des objectifs semblables à ceux que nous avons exposés, si nous voulons nous rapprocher de ce changement d'attitudes que nous réclamions. Un changement qui est extrêmement urgent et qui constitue une *condition sine qua non* pour réaliser un projet d'éducation civique interculturelle.

La deuxième apostille pour signaler comment les Etats agresseurs manipulent justement les sentiments de vulnérabilité et d'incertitude des citoyens, pour légitimer et trouver du soutien pour la consécution de leurs détestables et inavouables intérêts, dans ces temps dans lesquels nous vivons, où le fantasme d'une nouvelle guerre impérialiste nous menace sérieusement au moment où j'écris ces lignes. Les versions les plus fondamentalistes du nationalisme, très proches du racisme de la différence, essayent également de manipuler les sentiments de vulnérabilité et d'incertitude, pour faire du prosélytisme, en faisant appel au patriotisme face à des catastrophismes et des prophéties apocalyptiques. Une pédagogie des convictions, basée sur les droits fondamentaux de toutes les personnes, y compris le droit au respect envers la diversité (ses croyances, langues et cultures) est donc plus urgente que jamais. Une éducation qui sera interculturelle dans la mesure où elle sera capable de désactiver les facteurs qui engendrent la méfiance et de faciliter l'émergence de concitoyens autonomes, critiques et solidaires.

Sant Gregori, Février 2003

Notes

1. CARBONELL, F. "Para una educación obligatoria de calidad: obstáculos y herramientas". *Cuadernos de Pedagogía*. No. 315. Barcelone: Ed. CISS PRAXIS, S.A., 2002.
2. CARBONELL, F. "Decálogo para una educación intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*. No. 290. Barcelone: Ed. CISS PRAXIS, S.A., 2002
3. Nous n'allons pas développer ici dans le détail ce sujet préoccupant qui fait impossible, *per se*, toute proposition d'éducation interculturelle. Nous avons analysé les causes du phénomène et nous avons fait des propositions concrètes pour essayer de corriger cette tendance, dans CARBONELL, F. (Coord) *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclúsó social*. Barcelone: Ed. Mediterrània, 2000.
4. LUHMANN, N. *Confianza*. Barcelone: Ed. Anthropos, 1996.
5. HOFSTEDE, G. *Culture and organisation*. Nueva York: McGraw-Hill, 1991.