



HAL
open science

L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ?

Christine Delory-Momberger, Béatrice Mabilon-Bonfils

► To cite this version:

Christine Delory-Momberger, Béatrice Mabilon-Bonfils. L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ?. Education et socialisation - Les cahiers du CER-FEE, 2015, 37, 10.4000/edso.1195 . hal-03545459

HAL Id: hal-03545459

<https://cyu.hal.science/hal-03545459v1>

Submitted on 18 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ?

Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/1195>

DOI : 10.4000/edso.1195

ISSN : 2271-6092

Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est fourni par INIST - Centre national de la recherche scientifique (CNRS)



Référence électronique

Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? », *Éducation et socialisation* [En ligne], 37 | 2015, mis en ligne le , consulté le 18 juin 2024. URL : <http://journals.openedition.org/edso/1195> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.1195>

Ce document a été généré automatiquement le 16 février 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ?

Christine Delory-Momberger et Béatrice Mabilon-Bonfils

- 1 Approcher l'école sous l'angle de la « diversité » est loin de constituer un choix neutre, tant la question de la diversité peut apparaître aujourd'hui comme la pierre d'achoppement du système éducatif français. La difficulté particulière de l'école française à répondre à la diversité individuelle et collective des enfants et des adolescents qu'elle accueille ne peut être comprise que si on la replace dans l'histoire moderne de l'institution scolaire en France, autrement dit dans sa fondation et sa tradition républicaines. Dans notre histoire politique, la contribution de l'État moderne à la naissance du citoyen passe par un instrument idéologique d'inculcation des valeurs communes : l'école (Kriegel, 1994).
- 2 Si l'État joue sa pérennité dans la formation du citoyen (Frelat-Kahn, 1996), l'éducation est à la fois lieu et moment d'un choix politique par l'invention de l'École républicaine et instrument de construction d'une mémoire collective (Citron, 1989 ; Ozouf, 1984) comme d'une culture commune aujourd'hui révoquées en doute (Etienne *et alii*, 1999). L'invention de l'école républicaine est partie prenante d'un projet de citoyenneté collective, qui revendique sa neutralité politique (Liogier, 1996) alors même que c'est notamment autour d'une conception *politique* du savoir et de son statut dans l'édifice éducatif et pédagogique que se spécifient les caractéristiques de l'école française et que se cristallisent un certain nombre des difficultés croissantes qu'elle connaît depuis une quarantaine d'années. C'est-à-dire depuis que l'idéologie républicaine de l'égalité et du mérite est directement confrontée à la pluralité, la diversité, l'hétérogénéité de la population scolaire, à l'idée même d'altérité et consécutivement aux disparités sociales et culturelles et aux inégalités qu'elles produisent. « L'école du savoir », qui définit par excellence l'école de la République, postule de fait un modèle universaliste et rationaliste construit sur un principe d'homogénéité et d'unité touchant à la fois le savoir et l'enseignement, l'élève et l'apprentissage. Et c'est bien ce modèle qui est de plus en plus souvent mis en échec dans

l'école française actuelle, quelles que soient par ailleurs les politiques de remédiation ou de compensation mises en œuvre.

- 3 Nous observerons comment sur un fonds historique bien balisé s'est construit la figure de l'altérité dans le champ scolaire en proposant quelques balises du travail d'acculturation de l'institution scolaire pour cerner les implications pour l'École de la présence commune, au sein de l'école et de la classe, d'enfants ou d'adolescents appartenant à des cultures multiples. Il s'agira pour nous d'interroger la capacité de l'école et de l'enseignement scolaire à relever le défi de la diversité culturelle et d'indiquer les conditions dans lesquelles ce défi pourrait être relevé et donc à questionner l'école en tant qu'institution de domination et/ou d'émancipation individuelle et collective.
- 4 Nous poserons alors qu'enseigner dans la diversité, c'est enseigner la diversité, qu'enseigner dans des contextes et à des publics scolaires pluriculturels, c'est la question d'un enseignement de la diversité. Laquelle position vient trouver son répondant du côté des « apprenants » : apprendre dans la diversité, c'est apprendre la diversité, c'est faire l'apprentissage de la diversité.
- 5 Sur cette base, dans un premier temps, à partir d'une mise en perspective historique et philosophique, nous questionnerons la figure de l'Autre dans l'École républicaine (Giust-Desprairies, 2003), en dégagant les enjeux éducatifs et pédagogiques qu'implique le projet d'un enseignement de la diversité en montrant en quoi un tel projet requiert la mise en œuvre d'une attitude pédagogique particulière, qualifiée de *pédagogie compréhensive*. Dans un dernier temps, en nous plaçant du point de vue des élèves « apprentis de la diversité », nous indiquerons quelles sont les implications biographiques, mais aussi la dimension proprement « politique » d'un tel apprentissage.

Enseigner la diversité : pour une pédagogie compréhensive

- 6 Repartons donc de cette formulation programmatique : *enseigner la diversité*. Dans les deux termes qu'elle associe, cette expression représente en soi une forme d'incompatibilité notionnelle, d'oxymore. Au sens étymologique, l'enseignement, en tant que *mise en signes*, vise à la transmission et à la construction de langages et de savoirs *communs*. Dans une vision première de l'acte d'enseignement, on n'enseigne pas le *divers*, le *différent*, et donc les *différences*, on enseigne au contraire le semblable, le commun, ce qui permet de se reconnaître dans un *monde commun*, et cela passe le plus souvent par la réduction, l'effacement de ce qui est divers, particulier, multiple.

L'enseignement comme construction d'un monde commun

- 7 Dans les sociétés traditionnelles, éduquer, c'est chercher à donner un ensemble de formes socialisées, et donc communes, aux individus qui composent la communauté ; et enseigner, dans ce contexte, c'est transmettre des langages, des savoirs, des savoir-faire communs, que l'on partage avec ceux qui appartiennent à la même communauté et dans lesquels on trouve un sentiment d'appartenance commune. Éducation et enseignement ont ainsi une fonction directement sociale et politique : ils ont pour rôle de reproduire et de continuer la société en construisant entre les individus qui la composent un monde partagé de représentations et de valeurs.

- 8 Cette fonction politique d'unité et de cohésion dévolue à l'éducation est au fondement des « éducations nationales », et au premier chef de l'école de la République. On le sait, tout le projet éducatif de l'école républicaine française a visé à construire des langages et des appartenances communes, à former un *être-français* commun, en effaçant les différences : différences locales et régionales, différences linguistiques, différences religieuses et spirituelles (Tutiaux-Guillon, 2002). Dans sa construction proprement politique du sens, l'École a ainsi œuvré à la réalisation d'une communauté de valeurs fondant notre vouloir vivre collectif. L'idée de citoyenneté nationale fondée sur le contrat, héritière des théories d'inspiration rousseauiste du pacte social volontariste, inscrit le sujet-citoyen dans une appartenance collective, moment de perpétuation des liens sacrés des individus au Tout. De Renan à Fustel de Coulanges, tradition nationale et contrat social sont complémentaires. Pour Blandine Kriegel (*op. cit.*) s'il y a une « nature » de la citoyenneté, elle est historique et juridique et suppose le consentement. Si les conceptions de la nationalité et de la citoyenneté sont socialement et politiquement fabriquées, c'est en tant que représentations totalisantes, gérant les interactions du dedans et du dehors, par un pouvoir agrégatif qui se renforce par l'obéissance collective. En tant que lieu cardinal de la citoyenneté, l'École de la République a historiquement travaillé à la construction unitaire de la citoyenneté française, conçue comme déni des allégeances particulières et comme lieu fondateur de neutralisation des milieux par un lieu homogénéisant, construisant un savoir pour une Nation. En France, la construction d'une citoyenneté totalisante constitue une exception celle du modèle républicain moniste. Historiquement, le passage de l'état de sujet de la monarchie à celui de citoyen, assujéti à l'abstraction nationale par la force du droit, consacre une citoyenneté française d'exception. Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est pas tant un mode de construction d'une identité culturelle qu'une identité politique naturalisée, sorte d'artefact analysé par Louis Dumont :

Transfigurée par son ancrage dans la construction de l'État- nation, elle peut tendre à être présentée comme le seul support d'un accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques, civils et sociaux, bref à la citoyenneté (Dumont, 1997, 84).

- 9 La citoyenneté engendre l'allégeance du citoyen à la Cité et impose l'universalité de la Raison. En ce sens, elle est bien un système de reconnaissance et de légitimation sociale et politique par où peut émerger un vouloir-vivre collectif fondé sur l'intégration de tous les citoyens dans un corps national. L'idée de citoyenneté nationale fondée sur le contrat, héritière des théories d'inspiration rousseauiste du pacte social volontariste, inscrit le sujet citoyen dans une appartenance collective, moment de perpétuation des liens sacrés des individus au Tout. Principe d'allégeance à un État, mais aussi sentiment d'appartenance, la nationalité n'est pas tant un mode de construction d'une identité culturelle qu'une identité politique naturalisée. Transfigurée par son assimilation à l'idéologie de construction de l'État nation, elle est devenue le seul accès politiquement et socialement reconnu comme légitime aux droits politiques et sociaux, et donc à la citoyenneté. Dans sa tradition jacobine, l'exception française commande l'allégeance des citoyens à la Cité et subordonne une soumission au culte de la Raison universelle. Ce faisant, seul le citoyen est sujet de droit : citoyen abstrait dans l'unité abstraite qu'incarne la République. Comme le montre Bruno Etienne,

elle développa par ailleurs des concepts novateurs comme les Droits de l'homme et du citoyen liés à l'équation État = Nation = Peuple, faisant de la Loi un paradigme universel. Le citoyen y devint l'homme d'un seul État, d'une seule foi, le

républicanisme laïc et égalitaire, d'une seule idéologie, celle des Droits de l'homme (Etienne, 1999, 42).

- 10 Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique alors que la Révolution est à la fois française et bourgeoise. Ce que l'universalité des valeurs de la bourgeoisie conforte dans l'instant de la création citoyenne, c'est la part unique et nécessaire d'une culture de la Raison. Le citoyen abstrait n'a ni âge, ni sexe, ni origine sociale, ni origine ethnique alors que la Révolution est à la fois française et bourgeoise. Ce que l'universalité des valeurs de la bourgeoisie conforte dans l'instant de la création citoyenne, c'est la part unique et nécessaire d'une culture de la Raison. La Nation peuple, falsifiée en État nation, va perpétuer l'Ancien Régime par le paradoxe d'une laïcité sacralisée. Les manuels d'histoire de Lavis, endoctrinant les enfants, en ont d'ailleurs été l'expression caricaturale. La République française moniste construit une solution originale, sorte d'allégeance des périphéries au centre. La centralité revendiquée de la citoyenneté dans le cas français conduit non seulement à une sous-estimation de la vitalité des appartenances singulières et collectives, mais aussi à la construction d'un habitus nationaliste républicain tendant à mettre hors-jeu tout autre mode d'identification. Pour Jean Leca, cette citoyenneté se fonde sur la séparation entre appartenance citoyenne et appartenance sociale, sorte de société civile distincte des communautés familiales, lignagères ou seigneuriales définissant un nouveau domaine écologique caractérisé par la prétention à la plénitude institutionnelle. Mue par une philosophie de l'Un, la citoyenneté réduit l'Autre au Même selon l'expression de Bruno Étienne. La citoyenneté relègue les solidarités mécaniques à la sphère du culturel et non du politique, à la sphère de l'intimité et non du public. En tant que déni des allégeances particulières, qu'elles soient infra ou supranationales d'une part ou économiques et sociales d'autre part, la citoyenneté est alors ce projet politique fondateur, qui construit un sujet politique unidimensionnel. L'émancipation du citoyen, la naissance du citoyen se construit avec les savoirs et avec la promotion d'une « conscience citoyenne » (Lombart, 1999). Tout citoyen doit être capable de prendre quelque distance intellectuelle avec son groupe d'appartenance. C'est pourquoi le citoyen est par essence une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'École républicaine. Car c'est l'instruction qui fera le citoyen. Dans son projet historique, l'École en articulation étroite avec la République se construit sur l'intégration de tous dans une unité fondatrice émancipant l'individu par l'instauration d'un savoir commun. La raison individuelle s'éduque, se discipline par l'exercice de savoirs scolaires. La pensée individuelle s'exerce sur un obstacle abstrait qui porte en lui la nécessité de sa propre cohérence, le savoir. Pour Mona Ozouf (1999), l'efficacité de l'École républicaine a tenu à l'intériorisation de la règle d'or de Jules Ferry : silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser. Solution à l'unité de la diversité, l'École de la République travaille à la construction d'une civilité fondée en Raison, au point que les instructions officielles affirment aujourd'hui encore : « on naît citoyen, on devient un citoyen éclairé » ; exprimant ainsi la mission « *civilisatrice* » de l'École (CNDP, 1985, p. 19). En France, c'est la République qui a reçu mission de construire un savoir scolaire articulant une certaine vision de la scientificité et du savoir savant aux vertus civiques. Le savoir se modèle et modèle un projet politique unitaire. « Ainsi, il est revenu à la République en France de construire un savoir scolaire en l'articulant à une vision de la scientificité, à une représentation du savoir savant, et de chercher dans cette articulation de quoi fonder les vertus civiques » (Frelat-Kahn, 1996 p. 15). Le savoir se modèle et modèle un projet politique unitaire. Ce paradigme structuré et structurant s'articule sur trois déterminations principales que Brigitte Frelat-Kahn

définit dans son analyse des textes fondateurs : unité de la méthode de connaissance, continuité des progrès de la connaissance, continuité de la science à la technique. La méthode scientifique prônée dans tous les textes fondateurs de l'institution scolaire française procède d'un inductivisme naïf fondé sur l'expérience et l'observation des données. Le geste proprement scientifique y est alors la généralisation du particulier factuel au principe général par l'intervention rationnelle, prévenant ainsi la croyance dogmatique, la superstition et la spéculation métaphysique. Ce paradigme d'un savoir unifié et globalisant se fonde sur un progrès continu de la connaissance, reconstruction scolaire d'une histoire cumulative qui organise dans le même temps, conquête de l'Altérité par la colonisation à l'identique du travail de conquête intérieure des esprits prise en charge par l'École. Le moyen le plus efficace de cette diffusion du savoir est l'instauration d'une instruction gratuite et obligatoire, mais surtout résolument laïque : « Enseignement des principes de la raison, la laïcité est pensée (souligné par nous) comme une variation de l'universalité » (Frelat-Kahn, *op.cit.*, p 18.). Cela se traduit par une organisation « universelle » des programmes scolaires, les mêmes pour tous sur l'ensemble du territoire. Ces programmes n'imposent d'ailleurs pas seulement des contenus de savoir : ils indiquent pour chaque discipline une progression correspondant à un découpage raisonné du savoir, dont on tire abstraitement un ordre d'enseignement et d'acquisition, là aussi le même pour tous. Cette fonction programmatique de l'École s'articule sur la sélection de savoirs et leur organisation en séquences par lesquelles la mise en discipline des savoirs sert le projet supérieur de mise en discipline de l'individu en conformité à l'ordre social existant et projeté. C'est que tout projet d'enseignement participe à l'intériorisation des valeurs centrales d'une société. Le vivre ensemble de la citoyenneté appelle deux vertus antinomiques : tour à tour obéir et résister. La gestion de ce paradoxe justifie la nécessité de socialiser les futurs citoyens autour de deux exigences : la discipline de soi et la culture policée du rapport à l'Autre civilisé. La force de l'École dans sa fabrication de l'universalisme abstrait citoyen réside dans l'exercice régulier d'une discipline de soi. A ce modèle universel du savoir et de son enseignement/acquisition, correspond la représentation de « l'élève » posé lui aussi comme figure universelle : la figure fonctionnalisée d'un « être-à-l'école » privé en quelque sorte de lui-même et de tout ce qui le particularise : privé de ses localités et de ses appartenances, abstrait de son existence et de son individualité, et réduit aux seules assignations et qualifications que l'école lui confère, aux seules aptitudes qu'elle reconnaît en lui. Tel est le prix de l'égalité formelle d'éducation que l'école de la République s'est ingéniée à construire. Le citoyen y est par essence une abstraction construite et intériorisée par le plus grand nombre grâce à l'École républicaine. L'analyse de Florence Giust-Desprayries sur « la figure de l'Autre dans l'école » (Giust-Desprayries, 2003), montre que cette généalogie n'est pas sans effet sur les imaginaires et pratiques des enseignants d'aujourd'hui : le modèle républicain articulé autour des idées d'universalisme et d'abstraction induit chez les enseignants des modes de défense, notamment en termes de représentations qui les empêchent d'accepter les élèves tels qu'ils sont. A partir de son travail clinique, le sujet, (et dit-elle particulièrement le sujet enseignant) intériorise des représentations sociales jusqu'au moment où celles-ci tellement éloignées de la réalité, ne peuvent plus jouer leur rôle d'étayage psychique, d'où une sidération de l'imaginaire. L'imaginaire républicain est dans la culture scolaire ce qui sert d'étayage aux enseignants au détriment de l'histoire des sujets. Il conduit à faire l'économie d'une réflexion sur l'ensemble des protagonistes de l'institution. Les enseignants deviennent les serviteurs d'une légitimité qui les dépasse auprès d'un public non différencié. Cette croyance

renforce les difficultés des enseignants à trouver des solutions qu'ils souhaiteraient universelles, mus qu'ils sont par des « attentes magiques », selon l'expression de l'auteure, qui les poussent à nier l'altérité dans l'ici et maintenant des situations scolaires. Les enseignants perçoivent alors l'identité comme « compacte » et non dynamique. L'impossibilité à trouver du sens dans les situations réelles les conduit à maintenir cette illusion au prix de l'exclusion des élèves considérés comme atypiques, à moins qu'ils ne soient justement les représentants les plus typiques de ce que l'inconscient des adultes cherche à refouler. Reprenant l'analyse de Freud dans *Malaise dans la civilisation*, elle explique que cette illusion, certes nécessaire pour pouvoir investir les objets, fait néanmoins obstacle à la prise en compte de l'objet réel. Dans une société connaissant une accélération des processus d'identité, les scénarii construits sur un idéal de maîtrise ne peuvent alors perdurer et la tentation de l'emprise, qui nie l'autre dans son altérité comme sujet peut alors venir combler cette absence de maîtrise. Pour endiguer ces angoisses, l'École édifie plusieurs formes de contrôles (Mabilon-Bonfils, Saadoun, 1998) tendant à soumettre les membres de l'organisation à son idéal commun de laïcité et d'égalité des chances et d'idée nationale reconstruite aux fins de produire une identité commune par l'école.

De la formation de l'être individuel à l'enseignement de la diversité

- 11 Cette conception « communautaire » - au en sens où comme l'affirme Geneviève Zoia la laïcité est une ethnicité (Mabilon-Bonfils, Zoia, 2014) - est aujourd'hui révoquée en doute. Si l'École participe à la construction politique du sens, entre unité et diversité, c'est au travers de la promotion d'une cité laïque, politiquement correcte en ce qu'elle neutralise en apparence les aspérités tant ethniques, sociales, culturelles, régionales que confessionnelles, dans un espace supposé homogénéisant – bien que jamais homogène – les singularités individuelles et les particularismes communautaires. Or, elle est aujourd'hui confrontée à une demande croissante de pluralismes culturels et culturels. Ainsi par exemple, certaines jeunes filles musulmanes veulent porter le voile à l'École, des élèves font ramadan et les cantines s'adaptent aux interdits alimentaires. Certains étudiants juifs refusent les examens pendant shabbat. Mais aussi des jeunes revendiquent et organisent de nouvelles formes de socialisation et de sociabilité radicalement allogènes au monde scolaire, émergence de nouvelles tribus, voire de nouveaux « mondes scolaires ». Les revendications de promotion des cultures et des langues régionales, des Bretons, des Corses, des Basques ou des Calédoniens, si elles ont d'abord investi les écoles privées, s'expriment au sein même de l'espace éducatif public. Les solidarités mécaniques de proximité (de village, de clan, de familles, de cultures communes, de régions) que la modernité triomphante paraissait avoir laminées, que la violence symbolique de l'État centralisateur pensait avoir réduit au silence dans l'acculturation à la citoyenneté moniste, resurgissent avec la crise de la raison. Le passage de la *Gemeinschaft*¹ à la *Gesellschaft*² s'était traduit par la délégitimation de la *Vergemeinschaftung*³ : dépossession de l'individu dans son rapport atavique à l'Autre au profit d'un être social, civil et objectif. Aujourd'hui il y a résurgence des solidarités affinitaires. La citoyenneté devient plurielle et nécessite l'idée d'un enseignement de la diversité. Il faut donc qu'une autre conception de l'éducation se fasse jour et qu'elle prenne le pas sur la conception « communautaire » que nous venons d'évoquer et notamment qu'émerge l'idée que l'objet premier de l'éducation consiste dans la formation et l'accomplissement de l'être individuel. Une telle finalité éducative suppose que soit pleinement reconnue la

singularité individuelle et que soient pris en compte les multiples facteurs de différenciation qui la composent : différenciation psychologique, mais aussi linguistique, culturelle, sociale, etc. Dans les pays européens, une telle tradition existe et peut revendiquer une ancienneté au moins aussi grande que celle de l'école républicaine française : c'est la tradition de la *Bildung* allemande telle qu'elle s'est développée depuis la seconde moitié du 18^{ème} siècle et qu'elle a imprégné progressivement les modèles éducatifs et profondément influencé les modèles politiques. La *Bildung* vise la formation (c'est le sens du mot *Bildung*) et l'épanouissement de l'être individuel et fait de l'expérience la source et le moteur de la formation. Avec la conception de la *Bildung* et sa reconnaissance de l'expérience pour la construction de la personne et des apprentissages, c'est la diversité à la fois individuelle et collective qui entre dans l'horizon de l'éducation et des actes d'enseignement-apprentissage. Cette autre conception n'en est pas moins politique, – elle constitue même un des fondements des démocraties modernes – mais elle considère d'une autre manière le rapport de l'individu et du social.

- 12 L'idée que chaque élève, que chaque personne en formation, que chaque « sujet de l'éducation » est un être singulier et que sa singularité ressortit à une *diversité* qui doit être reconnue en tant que telle est un préalable nécessaire et fondateur pour un enseignement de la diversité, mais ce n'est cependant encore qu'un préalable. La problématisation d'un enseignement de la diversité suppose que l'objectif de formation de l'être individuel soit recontextualisé dans un cadre social et politique, elle suppose que soient tenues ensemble la finalité du monde commun et du vivre-ensemble et la reconnaissance de la différence individuelle et de la diversité culturelle. C'est une question très complexe à laquelle sont confrontés les systèmes éducatifs dans de nombreux pays. Cette question prend une acuité particulière dans les pays à configurations pluriethniques et multiculturelles ou dans ceux qui connaissent de forts mouvements migratoires entraînant la coprésence de populations culturellement plurielles. En France, l'arrivée en métropole de minorités fortement identitaires sur le plan culturel et religieux et installés durablement et désormais définitivement pour les générations les plus jeunes questionne notre modèle citoyen, dans une France encore très jacobine - à un moment où l'Europe nous impose une vision fort différente des droits différentialistes de l'Autre- ainsi que la reviviscence des solidarités infra-étatiques interrogent les nouvelles modalités de l'être ensemble. L'appartenance à une collectivité nationale est ainsi fondée sur certains traits culturels mais elle ne constitue pas pour autant le seul type d'appartenance possible. Les appartenances culturelles toujours plurielles définissent des espaces mixtes, métis, interférentiels de construction identitaire. La présence de minorités issues des migrations ne peut désormais plus être pensée comme temporaire, liée à la conjoncture économique. Durable et installée, elle impose une réévaluation des conditions de production/reproduction du sentiment d'appartenance des jeunes générations et interroge notamment de la fonction sociale de l'école dans ce processus : outil d'émancipation par la reconnaissance de notre altérité constitutive ou outil de réduction de l'Autre ?
- 13 Dans une histoire nationale singulière, celle de la gestion française spécifique des minorités culturelles et culturelles (Etienne, Giordan, Lafont, 1999), comment l'éducation et l'enseignement peuvent-ils œuvrer à l'édification d'un monde commun et d'un vivre-ensemble, tout en accordant leur place dans ce monde commun à des traditions et à des habitus culturels multiples ? (De la réponse à cette question dépend pour une large part l'équilibre des démocraties modernes et leur capacité à mettre en œuvre un vivre-

ensemble respectueux de la diversité culturelle et des minorités de tous ordres, mais qui évite en même temps les dangers de la fragmentation communautariste.) Car c'est bien de cet idéal-là qu'il s'agit : non de la juxtaposition forcément concurrentielle et conflictuelle de « communautés » renfermées chacune sur elles-mêmes et sur leurs spécificités, mais de la construction d'un monde commun où toutes les composantes culturelles puissent s'exprimer et être reconnues en elles-mêmes, mais aussi où chacune puisse entendre et reconnaître toutes les autres.

La démarche compréhensive comme fondement d'un enseignement de la diversité

- 14 Nous mesurons mieux alors toute la portée, mais aussi toute la difficulté d'un *enseignement de la diversité*. Comment tenir ensemble pédagogiquement le *commun* et le *divers*, l'un et le *multiple*, le *même* et l'*autre* ? L'enseignement de la diversité implique chez le professeur qui enseigne comme chez l'élève qui apprend une démarche de *compréhension* particulière. En quoi consiste cette démarche ? A se *décentrer* d'un point de vue unique pour accéder à une pluralité de points de vue qui fasse droit à la diversité culturelle des comportements, des affects, des représentations, des valeurs. D'un point de vue psychologique et sociologique, cela suppose la capacité de sortir de modes de socialisation monoculturels et d'être ouvert à d'autres modes de socialisation et d'enculturation, pouvant d'ailleurs correspondre aussi bien à une altérité sociale ou sociologique qu'à une altérité culturelle au sens ethnologique du terme. Une telle démarche peut être qualifiée de *compréhensive* au double sens que donne l'étymologie et le sens commun : elle *prend ensemble* (cum-prehendere) et elle entre dans les *raisons* de l'autre, dans ses modes de penser, d'agir, de sentir, de s'émouvoir, etc. Elle repose sur cette capacité profondément humaine à comprendre ce qui est humain, à appréhender les significations que l'autre (l'autre que moi, l'autre d'un autre milieu social, l'autre d'une autre culture, etc.) donne au monde, à saisir les motifs et les buts qu'il donne à son existence et à son action dans le monde⁴. Paul Ricoeur fait de cette capacité un des éléments de définition de l'être humain : « Être homme, c'est être capable de transfert dans un autre centre de perspective » (Ricoeur, 1961, p. 451).
- 15 La traduction *pédagogique* d'une telle *démarche compréhensive* dans un contexte pluriculturel n'est pas des plus aisées et constitue très certainement un des enjeux mais aussi un des défis majeurs de l'éducation aujourd'hui. Sous le nom d'*éducation interculturelle*, d'*éducation à la pluralité* ou encore d'*éducation à la citoyenneté*, elle a pris diverses voies, selon les systèmes éducatifs et les modes de gouvernance politiques. Pour simplifier, il pourrait être commode de distinguer entre des démarches *multiculturalistes* et des démarches *interculturalistes*⁵. Les unes et les autres de ces démarches prennent acte de la diversité et de l'hétérogénéité des publics scolaires issus des multiples composantes ethniques, culturelles et sociales d'une population nationale, elles sont conscientes des inégalités et des discriminations de tous ordres – linguistiques, sociales, économiques – créées par les rapports de domination d'une culture « majoritaire » – qui est la culture du pouvoir et aussi celle de l'école – sur des cultures « minoritaires ». Les unes et les autres de ces démarches visent à plus d'égalité et de justice, mais elles n'apportent pas les mêmes réponses aux situations et aux problèmes nés de cette confrontation des univers culturels. Les démarches multiculturalistes *enseignent la diversité* dans un sens à la fois transitif et restrictif : elles mettent en place un enseignement ou en tout cas une

information sur les cultures minoritaires ou d'origine, enseignement ou information destiné d'abord aux enfants issus de ces cultures « autres » et qui se traduit selon les cas par des apprentissages linguistiques, des informations historiques, géographiques, culturelles, etc. En prenant ainsi en compte les cultures d'origine, ces démarches visent un effet de reconnaissance et de réassurance, mais on peut se demander si, au bout du compte, leur objectif final, plus psychologique et stratégique que véritablement éducatif, n'est pas de faciliter l'intégration culturelle et sociale de publics considérés comme « hétérogènes ». L'expérience montre d'ailleurs que cet objectif n'est pas forcément atteint et que ce *culturalisme* pédagogique peut au contraire déboucher sur une exacerbation des différences identitaires et sur une ethnicisation des rapports entre les élèves, tout à fait contraires au but recherché. Les démarches interculturelles n'ont pas pour objet prioritairement d'enseigner les cultures, mais de développer des modes d'appropriation qui prennent en compte les caractéristiques culturelles des parties en présence : élèves, mais aussi enseignants, mais aussi institution scolaire, dans la mesure où l'école a elle-même une dimension culturelle, où elle est elle-même une culture au sens anthropologique du terme. On peut rappeler ici le mot de Jérôme Bruner disant qu'« apprendre à l'école, c'est apprendre la culture de l'école » (Bruner, 1996). Si l'on veut que l'enseignement soit autre chose qu'un processus d'adaptation et d'assimilation à cette « culture de l'école », et donc à la culture majoritaire, il faut concevoir une éducation qui inclut la pluralité comme une de ses dimensions constitutives et qui s'adresse à l'ensemble du public scolaire (Alleman-Ghionda, 2000). Encore convient-il de bien s'entendre sur les mises en œuvre que cela implique : il ne s'agit pas prioritairement de transmettre, « de maître à élèves », des contenus sur tel ou tel des univers culturels représentés dans la classe (même si de tels « moments » peuvent avoir leur raison d'être), il ne s'agit pas de faire s'exprimer *pour soi et en soi* les identités et les appartenances ethnoculturelles et les faire se confronter entre elles ; il s'agit, *dans le cadre des activités et des apprentissages communs à la classe*, de créer les conditions pour que puissent se dire et puissent être travaillés *ensemble* les représentations, les langages, les modes de compréhension liées à la diversité des univers culturels (y compris celui de l'école en tant que tel) représentés dans la classe. C'est dire qu'une telle éducation à la pluralité implique une remise en cause des méthodes traditionnelles d'enseignement-apprentissage et qu'elle ne peut être mise en place que dans le cadre d'une pédagogie du dialogue et de la co-construction. C'est dire aussi toute la portée véritablement politique d'une éducation interculturelle qui se révèle en même temps éducation à la citoyenneté et à la démocratie.

Apprendre la diversité : un défi biographique, un enjeu politique

- 16 Défi pédagogique, la diversité ou la pluralité culturelle représente aussi pour chaque « apprenant » un défi biographique, défi qui ne peut être soutenu que dans un cadre collectif et qui a des implications directement politiques. Comment les enfants et les adolescents vivent-ils la confrontation avec la diversité culturelle ? Comment éprouvent-ils leur propre différence culturelle ? Quels sont les effets de la pluralité culturelle sur leurs représentations et leurs constructions biographiques, c'est-à-dire sur la façon dont ils se représentent eux-mêmes, dont ils construisent des images et des figures d'eux-mêmes, ici dans le rapport à l'autre en tant qu'« autre culturel » ? Deux voies de réflexion semblent ici pouvoir être suivies. La première concerne l'école elle-même, en tant que

l'école est en soi un univers culturel, est une *culture* ; la deuxième concerne l'apprentissage de la diversité et conduit à s'interroger sur les conditions « politiques » dans lesquelles peut être mené le *travail biographique* que requiert un tel apprentissage de la part des élèves.

L'école comme culture

- 17 La première observation à faire est que l'école en elle-même, ce que l'on fait à l'école et la manière dont on le fait, constitue pour tous les élèves, quelles que soient leurs origines et leurs appartenances, une expérience *culturelle*. L'expérience de l'école telle qu'elle est vécue par les enfants et les adolescents met à l'épreuve leur monde-de-vie originaire en confrontant celui-ci à l'univers de la culture scolaire⁶. La culture de l'école est caractérisée par la prédominance des signes et des discours sur l'expérience directe et par celle de l'intelligence abstraite sur les savoirs pratiques. Cette prédominance des signes et des discours est caractéristique à double titre de la culture scolaire : l'école n'est que très rarement le lieu d'une expérience directe du monde et d'une connaissance au contact du monde, le monde n'y est présent que sur le mode du discours-sur-le-monde. L'école privilégie d'autre part un rapport autoréférentiel au savoir : plus qu'à tout autre âge et plus que dans tout autre espace social, l'âge et l'espace de l'école sont ceux où l'on demande aux « apprenants » d'investir les savoirs pour eux-mêmes, en dehors de toute finalité dans le réel. (C'est le cas en particulier du rapport de savoir formel que l'école impose vis-à-vis de la *langue*. La capacité des élèves à investir ce rapport réflexif au langage est déterminante dans la réussite ou l'échec scolaire et c'est un des facteurs principaux des difficultés éprouvées par les enfants dont l'expérience familiale et sociale du langage est éloignée des pratiques et des exigences de l'école (Lahire, 1993).
- 18 Pour toutes ces raisons brièvement indiquées, l'école constitue bien en elle-même une expérience de confrontation culturelle, plus ou moins forte, plus ou moins difficile selon l'origine et les appartenances des élèves, et qui réclame de leur part un travail d'ajustement, de négociation avec leur monde d'origine et avec les représentations qu'ils ont du savoir et de l'apprentissage. Cette confrontation entre la culture de l'école et les cultures originelles forme assurément un des espaces d'interculturalité sur lequel le professeur peut intervenir pour comprendre la nature « culturelle » des difficultés de l'enfant, reconnaître ses compétences et ses savoirs et l'aider à les transférer et à les utiliser dans de nouveaux contextes, selon de nouveaux modes (Ogay *et al.*, 2002).

Conditions « politiques » d'un apprentissage de la diversité

- 19 Le second aspect concerne les implications individuelles et collectives d'un enseignement de la diversité. L'école n'est pas seulement un lieu où l'on apprend les « matières » de l'école, c'est aussi un lieu où l'on « vit ensemble » et où l'on apprend à vivre ensemble. Par les effets qu'elle entraîne, la présence dans les classes d'élèves issus de groupes culturels multiples constitue une dimension importante de ce vivre ensemble : diversité culturelle des représentations et des comportements, préjugés et stéréotypes dans les images que l'on se fait de l'« autre », tensions qui peuvent naître de revendications identitaires antagonistes, rapports de pouvoir implicites et explicites entre cultures dominantes et cultures dominées, dispositions inégales à la culture de l'école. La simple affirmation de principes de « respect de l'autre » et de « conduite citoyenne » ne peut suffire à

transformer en harmonie universelle l'ethnocentrisme propre à chaque groupe culturel, ni d'ailleurs à faire oublier les réalités de l'histoire et de la société, à savoir le statut inégal des cultures et les rapports de domination qui ont existé ou qui existent encore entre elles.

- 20 Aussi n'est-il pas abusif de parler ici de *défi* à la fois dans les constructions biographiques et dans l'apprentissage de la « faculté de juger » : le *déplacement* et le *dépassement* de soi qu'implique l'ouverture à l'autre *mettent* véritablement à l'épreuve la centration de chacun sur soi-même et sur ses propres habitus culturels ; bousculant les assises et les réflexes culturels d'origine – qui constituent notre *armature* dans l'existence –, la décentration que requiert la reconnaissance de l'autre engage profondément les représentations que chacun a de soi-même et de son propre univers culturel⁷. Mais l'erreur serait de croire que, puisqu'il concerne chacun, ce défi biographique et cognitif puisse être relevé de façon solitaire. Un tel défi ne peut pas être une épreuve purement individuelle : il est lié à un projet collectif qui est celui de la constitution de la classe comme entité *politique*. La pluralité culturelle ne peut devenir une réalité et une pratique positives à l'intérieur de la classe que si celle-ci devient un *espace commun* d'activités et de projets, que si elle constitue pour chacun de ses acteurs – élèves et professeur – un *monde commun* à construire ensemble, que si la classe devient une figure de la Cité et de la démocratie citoyenne. C'est dans ce monde commun, vécu ensemble et construit ensemble, que chacun peut agir et être reconnu dans sa singularité et sa diversité, parce que cette singularité et cette diversité participent à une œuvre commune. C'est dans ce monde commun que peuvent s'opérer cette appropriation biographique de la diversité et cet apprentissage d'une faculté de juger intégrant le point de vue de l'autre, dans la mesure où seul ce monde d'activités et de projets partagés permet à la *figure de l'autre* de trouver sa place et son sens dans les représentations et les constructions biographiques que chacun se donne de lui-même et de son action.
- 21 La mise en échec du système scolaire tient aujourd'hui au déclin des anciens consensus scolaires : méritocratie, égalité des chances, promotion sociale par la possession de diplômes sont à la fois moins opératoires et moins assurées que par le passé dans un contexte de massification et de consumérisme scolaires. Mais c'est au cœur de la fonction la plus éminente de toute institution, et particulièrement de l'institution scolaire, que les failles et les doutes apparaissent, sur le fait même de pouvoir s'interroger sur ses capacités à toujours décréter l'identité. Comme l'explique Mary Douglas (1999) dans *Comment pensent les institutions*,
- Le processus cognitif fonde l'institution à la fois en nature et en raison. (...) Le rapport de similarité est une institution (...), (à partir duquel l'individu tire avantage) à rallier le fonctionnement collectif des analogies fondatrices (p. 73).
- 22 En conséquence, les institutions sont supposées conférer l'identité, ce qui justifie leur permanence. Si elles n'y parviennent plus, ou si elles y parviennent moins, notamment parce l'apport récent des minorités ethno-religieuses à l'identité nationale n'est pas pensé, la question d'une crise de l'École se pose alors en termes de difficultés et d'obstacles aux ralliements attendus, d'intérêts ou pas à partager les analogies fondatrices, confrontées notamment à la montée de nouveaux « mondes scolaires » à l'ère de l'identité plurielle et métissée et de l'hétérogénéité croissante des socialisations. Ces transformations jalonnent l'effritement des mécanismes d'intégration autour des valeurs centrales, anciennement incontestées bien que résultant d'un travail d'imposition hégémonique.

- 23 Le contrôle social assuré anciennement par l'École est en butte à des résistances toujours plus affirmées à partir de sous-cultures juvéniles majoritairement ignorées par l'École et stigmatisées en tant que cultures périphériques ; celles-ci n'ont pas leur place *Entre les murs* d'une École aux fortifications effritées. Avec les mutations de l'École et avec celles de la vie adolescente, la signification subjective des activités scolaires s'est diversifiée, au point que tous les allants de soi de la relation pédagogique et de la relation des élèves à l'institution se sont dissous. Dans le même temps inlassablement l'État n'a de cesse de produire une citoyenneté nationale productrice d'identité collective : « L'âme d'une nation ne se conserve pas sans un collège officiellement chargé de la garder » écrivait Ernest Renan. L'identité nationale se décrète-elle ? L'identité nationale s'enseigne telle dans des cours d'instruction civique à l'école ou dans les préfectures ? Peut-elle se réduire à une mémoire tronquée et excluant dans une école qui au lieu d'inclure, en donnant à tous conditions d'une participation républicaine choisit l'exclusion systématique des distinctions trop « ostensibles », au moment même où il devient clair pour chacun que les populations musulmanes essentiellement d'origine maghrébine non seulement sont durablement installées, ont des velléités d'intégration et d'ascension sociales, et que leurs enfants sont ou seront français, citoyens français. Dans notre imaginaire collectif, la question ethnique, très peu pensée dans le cadre français, fait aujourd'hui effraction. La question de la diversité est la pierre d'achoppement du système éducatif français⁸.
- 24 A contrario, un véritable projet d'éducation à la diversité culturelle et les conditions politiques qu'il requiert pour pouvoir s'accomplir pourraient à bon droit s'inspirer des voies indiquées par Paulo Freire et de ses principes conjugués d'*éducation dialogique* et de *transformation sociale* : « Personne n'éduque autrui, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble, par l'intermédiaire du monde ».

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Citron, S. (1989). *Le mythe national, L'histoire de France en question*. Paris : les éditions ouvrières/ études et documentation internationales (2^{ème} édition).
- Dumont, L., Abélès, M., Jeudy, H.-P. (1997). *Anthropologie du politique*. Paris : Armand Colin.
- Étienne, B., Giordan, H., Lafont, R. (1999). *Le temps du pluriel - La France dans l'Europe multiculturelle*. La Tour d'Aigues : éditions de l'Aube.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.
- Kriegel, B. (1994). *La politique de la raison*. Paris : Payot.

Alleman-Ghionda, Cr. (2000). La pluralité, dimension sous-estimée, mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. *Raisons éducatives* ("Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?" dirigé par Dasen P. R. & Perregaux Ch.), 2000/1-2, Section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, p. 163-180.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.

CNDP (1985). *École élémentaire, programmes et instructions*. Paris.

Delory-Momberger, Ch. (2003), *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*. Paris : Anthropos.

Douglas, M. (1999). *Comment pensent les institutions*. Paris : La Découverte/M.A.U.S.S.

Frelat-Kahn, B. (1996). *Le savoir, l'École et la démocratie*. Paris : Hachette.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école élémentaire*. Lyon : PUL.

Liogier, R. (2006). *Une laïcité « légitime ». La France et ses religions d'État*. Paris : Médicis – Entrelacs.

Lombard, J. (1999). *Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui - L'École et la cité*. Paris : L'Harmattan, « Éducation et philosophie ».

Mabilon-Bonfils, B., Saadoun, L. (1998). *Sociologie politique de l'École*. Paris : PUF.

Mabilon-Bonfils, B., Zoia, G. (2014). *La laïcité au risque de l'Autre*. La Tour d'Aigues : éditions de l'Aube.

Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux* (129).

Ozouf, M. (1984). *L'École de la France*. Paris : Gallimard.

Ricourt, P. (1961). Civilisation universelle et cultures nationales. *Esprit* (10).

Scott, J. W. (2014). *Entretien avec*. en ligne : <http://www.vacarme.org/article2325.html>

Schütz, A. (1960 [1934]). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in der verstehende Soziologie*. Vienne : Springer Verlag.

Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le Cartable de Cléo* (2), Lausanne.

NOTES

1. Terme utilisé par Ferdinand Toënnies pour analyser la communauté fondée sur la solidarité organique au sens durkheimien.
2. Terme utilisé par Max Weber pour exprimer la société fondée sur la solidarité mécanique au sens durkheimien.
3. Terme emprunté à Weber pour définir une relation sociale fondée sur un sentiment subjectif d'appartenance à une communauté, se distinguant du sentiment national des sociétés modernes, diffusé et construit par l'État.
4. Les fondements théoriques de l'approche compréhensive sont développés en particulier dans l'œuvre de A. Schütz ([1934]1960). L'attitude compréhensive dont nous faisons mention relève du premier niveau du « comprendre » (Verstehen) distingué par Schütz, celui de la « compréhension » en tant que forme d'expérience de la connaissance commune quotidienne.

5. Cette distinction est clairement établie et développée dans les travaux de M. Abdallah-Pretceille (1996, 2003, 2004).
6. Cf. Ch. Delory-Momberger (2003), en particulier le chapitre V : Ecole, savoir et figure de soi.
7. « L'objectif d'une pédagogie interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre, et plus précisément le rapport à l'Autre, dans l'apprentissage (...) La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle. » M. Abadallah-Pretceille (1996, p. 158-159)
8. L'historienne américaine Joan W. Scott, dont l'objet de recherche générique est de décrire la façon dont les gens qui vivent dans un rapport inégalitaire l'éprouvent, le pensent et le formulent, a choisi comme terrain historique de prédilection la France. Elle montre notamment que les catégories « Femme », « Homme », « Genre », « Français », « Musulman » par lesquelles se constituent et s'identifient des sujets politiques, n'ont pas de sens fixe car les mots ne sont jamais que les batailles pour les définir. Mais elle explique surtout dans un entretien (Scott, 2014) qu'elle a publié plusieurs de ses travaux de recherche dans des publications en France, mais que son ouvrage sur « le voile », contrairement à celui sur la parité par exemple, n'a pas trouvé d'éditeur en France, alors qu'il analyse un débat français. Il n'y a pas là une simple anecdote mais une vraie difficulté pointée par la chercheuse – et rencontrée par tout chercheur qui en France veut ouvrir les questions d'ethnicité et de questionner les discours auto-proclamés républicains au regard des pratiques.
-

INDEX

Mots-clés : Compréhension, biographisation, pédagogie, ethnicité, diversité, cultures

Keywords : Understanding, biographization, Pedagogy, ethnicity, diversity, cultures

AUTEURS

CHRISTINE DELORY-MOMBERGER

Professeure en sciences de l'éducation - Centre interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8)

BÉATRICE MABILON-BONFILS

Professeure de sociologie - Laboratoire EMA (École, mutations, apprentissages) - EA 4507, Université de Cergy-Pontoise