

Payet, J.-P. (2006). Diversité culturelle, politique de reconnaissance et éducation. In *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques : Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2005*. (pp. 129-136). Paris : La Documentation Française.

Diversité culturelle, politique de reconnaissance et éducation

Jean-Paul Payet, Professeur de sociologie, université de Genève

Pendant plusieurs décennies, la société française n'a pas voulu entendre un certain nombre de constats critiques sur la réalité de son école, concernant sa capacité d'intégration, et n'a pas non plus voulu s'interroger sur les nouveaux défis d'une diversité culturelle vécue différemment dans le contexte post-moderne. Il y a donc eu toute une période où, en tant que chercheur, il a été difficile de dire les choses, d'explicitier, de faire admettre par exemple la réalité de pratiques ségrégatives. La censure et l'anathème républicains fonctionnaient. Puis, la parole s'est libérée, de manière bruyante et désordonnée parfois ; elle a été également récupérée. Une chose est sûre, nous sommes sortis des « années de plomb » à propos de la diversité et de la pluralité des origines et des dynamiques identitaires. Mais nous n'avons pas encore trouvé les termes pour renouveler le débat. En empruntant à la philosophie politique sa réflexion actuelle sur le monde contemporain, le concept de reconnaissance apparaît comme une des pistes à même de penser la complexité des questions autour de l'identité. Le travail du sociologue est quant à lui de mettre le concept à l'épreuve de la réalité et la réalité à l'épreuve du concept. C'est ce que nous tentons d'esquisser dans cet exposé à propos de la pluralité des identités et du rôle de l'école.

Notre condition post-moderne

Sur les questions d'identité, il faudrait définitivement faire le deuil d'une pensée simple, qui énoncerait une vérité stable, elle-même orientant l'action, de façon non problématique. Notre condition post-moderne, c'est l'incertitude, l'inconfort, l'intranquillité, le dilemme. C. Perregaux évoquait dans son intervention le passage du « mono - » au « pluri - ». Ce passage vaut aussi pour l'appréhension et la production de la réalité. La réalité est plurielle, même si le réflexe « naturel » – celui de la pensée ordinaire au sens de Schütz (1987) – est de réduire l'incertitude, d'éviter le malaise vis-à-vis des choses qui ne sont pas stabilisées, de résister à la nouveauté, à l'émergence et au changement par rapport aux « cela va de soi » (cf. à ce sujet la communication de C. Poiret). Pour ma part, je repère deux manifestations de cette résistance à l'abandon d'une pensée simple.

La première manifestation est la posture nostalgique. Qu'est-ce que la nostalgie ? C'est une construction esthétique, qui vise à épurer une réalité passée, à n'en garder que les éléments qui sont cohérents et à en faire disparaître toutes les contradictions, qui tente au fond, par un travail de stylisation, de produire une image d'harmonie. Cette posture nostalgique sur la question de l'identité est tout à fait présente dans le débat actuel. La seconde manifestation de la permanence d'une pensée simple, c'est l'opération très fréquente par laquelle nous construisons une figure négative, diabolisée par la distanciation, par la séparation, à l'instar du bouc émissaire. Cette construction d'un négatif permet de faire exister en creux un positif qui, puisque le négatif est entièrement mauvais, sera quant à lui, cohérent, harmonieux et sans contradiction.

Pourtant il n'y a pas lieu d'être triste de cette perte de l'unicité. La perte d'une illusion est toujours une épreuve mais en même temps une maturation. Car l'unicité est un conte de fées ! L'entrée dans la maturité suppose l'acceptation de la complexité. Pourquoi ne faut-il pas se désoler ? D'une part, parce que nous n'avons pas le choix, et d'autre part, parce que l'entrée dans la pluralité ouvre sur des possibles et contient la promesse d'un enrichissement de soi et d'un ré-enchantement du monde. L'incertitude est désormais notre condition. Pourtant, cette condition n'est pas forcément une condition malheureuse. Elle peut être une condition féconde de l'invention de nouveaux rapports sociaux plus à même de garantir l'épanouissement de chacun (Taylor, 2002).

Une pensée simple qui n'est plus opératoire

La pensée simple dont nous devons faire le deuil aujourd'hui, c'est la pensée républicaine dans sa version originelle. En schématisant, l'idée républicaine fondatrice est la suivante : la Nation est l'horizon libérateur de l'individu. En d'autres termes, c'est en se défaisant de ses appartenances primaires et en se fondant dans un ensemble national que l'individu devient libre, autonome et sujet de sa propre vie. C'est en faisant fi des différences, en étant indifférent aux différences, que se construit un ensemble d'individus égaux. Voilà une belle pensée, relativement simple, non certes d'un point de vue pratique, mais d'un point de vue théorique. Pour autant, nous devons en faire le deuil. Car cette pensée n'est plus opératoire. Elle a vécu sur le plan de sa capacité à enclencher une dynamique et des pratiques qui réaliseraient les objectifs ambitieux et généreux du modèle républicain. Quand je dis que cette pensée a vécu, elle a vécu sur ce plan-là. Elle n'a pas disparu, loin de là, du débat, mais elle existe sous une forme figée, rituelle et incantatoire, celle du dogme, celle de l'injonction. Nous convoquons l'idée républicaine, mais, sur le terrain, elle ne permet plus d'agir de manière éthique.

Pourquoi cette pensée n'est-elle plus opératoire ? La première raison est que le modèle a échoué. L'écart entre l'égalité de droit et les inégalités de fait, après s'être sensiblement réduit, s'accroît à nouveau, à l'instar du développement d'une ségrégation sociale, ethnique, scolaire. Le modèle n'est plus crédible. La deuxième raison est que l'écart entre l'égalité de droit et l'égalité de fait a une réalité non seulement objective, mais aussi subjective. L'injustice n'est pas seulement plus importante – parfois d'ailleurs, sur le long terme, elle n'est pas objectivement plus importante – mais elle est devenue subjectivement insupportable. Notre époque se caractérise ainsi par cette subjectivité croissante qui accompagne, dans nos sociétés, les

processus d'individualisation. Quand je dis « dans nos sociétés », j'ajoute tout de suite, dans nos sociétés démocratiques, scolarisées et médiatisées. Ce n'est pas forcément le cas dans toutes les sociétés, bien évidemment. D'une certaine manière, la subjectivité est devenue le droit de chacun. Pour reprendre l'expression célèbre de G. Deleuze, « *la condition minoritaire est désormais la chose la plus partagée.* »

La demande de reconnaissance

Nous nous trouvons actuellement devant une inflation de demandes de reconnaissance. Que veulent dire ces demandes de reconnaissance ? Elles signifient, pour ceux qui les expriment, un refus du pacte social de l'égalité abstraite, une volonté de sortir de l'implicite, une dénonciation du dogme de l'indifférence aux différences, lorsque celui-ci se traduit par des formes de mépris et de déni.

Ce nouveau paradigme, celui de la reconnaissance, est-il pour autant évident ? Aurions-nous substitué une pensée simple à une autre pensée simple ? Je ne le pense pas, pour deux raisons. Premièrement, les demandes de reconnaissance sont des demandes de reconnaissance plurielles, qui sont contextualisées : « je suis portugais, capverdien, femme, lisboète », « je suis québécois, marocain, canadien, homme », etc. Les demandes de reconnaissance ne sont donc pas facilement lisibles hors de leurs contextes d'énonciation. Deuxièmement, et ce point fait du paradigme de la reconnaissance un paradigme particulièrement complexe : les demandes de reconnaissance sont ambivalentes et réversibles – « je demande à être reconnu, mais je revendique aussi le droit à l'indifférence, à l'anonymat, à la tranquillité, à être un acteur ordinaire ».

Les conséquences de l'instabilité des dynamiques identitaires sur l'école

Quelles sont les conséquences de cette complexité, de cette réversibilité, de cette instabilité des dynamiques identitaires sur le monde de l'école ? La première conséquence est une tendance croissante à l'essentialisation de l'autre. Face à des revendications qui apparaissent complexes à comprendre, instables, provisoires, réversibles, la tentation est de stabiliser cet ensemble mouvant par une logique du stéréotype et, au fond, de faire appel à une croyance dans une nature profonde. La réaction première et majoritaire par rapport à ce contexte incertain et instable qui caractérise non seulement la société mais aussi son école est donc une réaction de cristallisation et de durcissement, par le jeu du stéréotype.

Mais je voudrais aussi faire mention d'un deuxième type de réaction, qui est une forme d'impuissance, de retrait, de démission, de doute, que sous-tend une posture d'abandon au relativisme culturel. Nous pourrions la traduire ainsi : puisqu'il est si difficile de faire le tri, puisque tout est instable et labile, au fond, tout se vaut. Je n'entends donc pas ici, par relativisme culturel, l'idée que toutes les cultures sont égales. J'entends l'idée que nous démissionnons d'une capacité à hiérarchiser les valeurs. Je dirais qu'il y a une sorte de vacance morale des

acteurs scolaires, laquelle produit – V. Franchi l’a bien montré dans son intervention – le *burn out*, une fatigue professionnelle et morale.

Comment se manifeste et se gère cette fatigue ? Par le fait que l’enseignant, l’acteur scolaire, va rétrécir la sphère éthique (Arendt, 1991) de son action éducative au profit d’une sphère fonctionnelle : « je m’attache à délivrer des savoirs non polémiques, suffisamment abstraits qui n’offrent pas de prise critique, ou bien des savoirs très techniques, très concrets, déconflitués ». Cette posture conduit à éviter de façon permanente les zones de sensibilité et de conflit : ne pas voir, ne pas entendre, ne pas saisir un mot, une interaction, un sujet d’actualité, faire semblant de ne pas comprendre. Une image très typique de l’école française (au niveau de l’enseignement secondaire) – je dis cela sans aucune intention d’accusation, c’est le produit d’une histoire du système scolaire français – c’est ce déplacement des enseignants de leur salle de classe à la salle des profs. Ils marchent, ne voient pas, ni à gauche, ni à droite, ni devant eux, ce qui se passe : ils ne se sentent pas responsables de la vie ordinaire dans l’établissement.

Mais comment éviter cette vacance morale des acteurs de l’école ? Il serait légitime d’opposer qu’il faut être bien inconscient aujourd’hui pour parler de fonction morale et éthique de l’école ! Sur quelles valeurs les acteurs scolaires pourraient-ils bien s’appuyer pour dire et enseigner la morale et l’éthique ? Je suis d’accord sur le principe avec cette objection. Je crois que ce réengagement de l’action des acteurs scolaires sur ce terrain n’est en rien évident. Mais il n’y a pas de fatalité du retrait éthique et moral de l’école (dans un sens démocratique et dans un contexte postmoderne, non pas dans un sens de restauration morale des valeurs traditionnelles). Trois conditions seraient néanmoins nécessaires.

La première condition de ce réengagement est que les enseignants se définissent comme des éducateurs et définissent leurs élèves comme des apprenants. Je travaille actuellement à un programme de recherche sur les transformations de l’école en Afrique du Sud, dix ans après la fin de l’apartheid. On observe dans ce contexte que l’ancienne dénomination en termes de *teachers* (enseignants) et de *pupils* (élèves) a été abandonnée et remplacée par une nouvelle en termes d’*educators* (éducateurs) et de *learners* (apprenants). En France, le terme d’éducateurs est reçu par les enseignants comme la marque d’une disqualification de leur métier, la preuve que le « sale boulot » menace d’envahir la réalisation de leur mandat professionnel (Payet, 1997).

La seconde condition est que l’action éducative sur le terrain des valeurs soit acceptée et acceptable pour les élèves et les familles. Cela suppose que les valeurs soient suffisamment communes et transcendantes. Cela implique un travail de construction d’un accord, tel que tentent de le définir les philosophes actuels dans le modèle de la démocratie délibérative (Weinstock, 2002). La troisième condition de cette action de réengagement sur le terrain des valeurs est qu’elle se fasse sur le mode de l’enseignement, bien entendu, mais également sur le mode du débat, de l’éthique de la discussion. Nous ne pouvons imaginer aujourd’hui revenir à des leçons de morale imposées du haut de l’estrade.

La construction d’un pluralisme commun

Quelles seraient ces valeurs si ce ne sont les valeurs de la démocratie ? Mais les valeurs républicaines ne sont-elles pas déjà les valeurs de la démocratie ? Il conviendrait alors de mettre au centre la question du rapport à l’autre, la question du souci du faible, la réciprocité, la justice, la solidarité. Le véritable défi que pose aujourd’hui la pluralité culturelle à l’école ne peut en fait se résoudre en termes républicains, car le déni des références culturelles minoritaires est interprété comme un acte de disqualification. Il s’agirait plutôt de construire un *pluralisme commun*. J’entends par pluralisme commun l’idée que la diversité culturelle est un ensemble commun de ressources et de possibles, et non une assignation à résidence communautaire. Conséquence importante : qui dit pluralisme commun, implique que nous ne fassions plus de l’interculturel pour les seuls enfants d’immigrés, dans les ghettos urbains et scolaires. Les classes moyennes et les classes supérieures « blanches » ont autant besoin de comprendre, d’accepter et de réfléchir sur le rapport à l’autre. Cette construction d’un pluralisme commun ne peut donc plus s’appuyer sur une logique de censure ni sur une logique de ciblage, elle doit mettre en œuvre une logique commune d’ouverture.

La construction d’un pluralisme commun engage deux mouvements qui sont presque inverses – illustration du fait que nous sommes dans une pensée de la complexité. Premier mouvement de cette construction : engager un processus de reconnaissance des groupes, des catégories, des individus qui ont été historiquement discriminés, des minorités dont les droits ont été bafoués. Concrètement, qu’est-ce que cela signifie ? C’est désethniciser l’histoire, ouvrir le droit à l’inventaire sur l’héritage républicain, faire une histoire de la colonisation. L’enseignement de la géographie peut aussi être décentré. La décentration et l’examen des différents points de vue peuvent s’étendre à d’autres disciplines. J’ajoute tout de suite – j’ai dit la nécessité de deux mouvements en partie contradictoires – que la reconnaissance des discriminations conduit au risque de la concurrence des victimes, risque auquel nous assistons actuellement : les Noirs, plus victimes que les Juifs, moins victimes que les femmes, plus victimes que..., etc. Dans le même temps, il s’agit donc d’initier un mouvement quasi symétrique, non pas de déni ou de méconnaissance, mais un mouvement qui consiste à relativiser et à faire éclater la notion de culture au profit de la notion d’individu. Il s’agirait de présenter les cultures de façon dynamique, de limiter la revendication culturelle et religieuse au nom de valeurs démocratiques telles que la liberté individuelle ou l’égalité des sexes.

Voice et Empowerment

Je propose trois chantiers de cette construction du pluralisme commun. Premier chantier : favoriser les mobilités et les choix. Je veux ici parler de cette question qui court en toile de fond du débat sur la diversité culturelle à l’école : la ségrégation sociale, ethnique dans les quartiers et dans les établissements scolaires. Pourquoi favoriser les mobilités et les choix ?

Nous avons mené une étude du fonctionnement des dérogations à la sectorisation scolaire à l’échelle d’une académie (Payet et al, 2002). Nous avons mis en évidence une surreprésentation de parents immigrés ou issus de l’immigration parmi les demandeurs de dérogations. Ce

résultat va tout à fait dans le sens des différents travaux de recherche qui montrent que les parents immigrés sont plus mobilisés pour la réussite scolaire de leurs enfants. Il ajoute cependant un indicateur nouveau, à savoir l'emprunt par les parents immigrés ou issus de l'immigration des stratégies propres aux classes moyennes autochtones. Pour autant, l'enquête révèle que cette surreprésentation dans la population des demandeurs de dérogations se traduit par une sous-représentation, à l'issue de la procédure, dans le groupe des familles qui obtiennent les dérogations. S'agit-il de racisme ou bien d'un autre registre d'action ? Nous avons assisté aux commissions d'évaluation des demandes de dérogation. Le fait est que la forme de la demande de la dérogation est déterminante. Si la demande repose sur une plainte à l'égard de l'école du quartier, concernant le niveau de violence, voire la proportion d'enfants d'immigrés – quand bien même ce serait une famille immigrée qui l'énonce – pour les membres de la commission (qui sont des agents du système scolaire... jusqu'aux parents d'élèves appartenant à des associations bien peu représentatives !), ce n'est pas acceptable. Les personnes qui sont autour de la table ne peuvent éthiquement pas l'accepter. En revanche, lorsqu'une demande de dérogation fait valoir l'argument d'un cours à l'école de musique dans un quartier autre que celui de la résidence ou l'argument du lieu de travail des parents, la commission est susceptible d'adhérer, voire de s'identifier à la situation de la famille. Et d'un point de vue éthique, l'argument est tout à fait acceptable.

Deux questions sont ici posées autour de la notion d'acceptabilité d'une demande de dérogation : celle de la *voice*, comme le dit le sociologue américain Hirschman (1995), c'est-à-dire la capacité des personnes discriminées à faire valoir leurs droits, à émettre une parole, audible, compréhensible et à peser sur les institutions et celle de *l'empowerment*, c'est-à-dire la capacité des institutions à entendre cette parole et à permettre aux usagers « faibles » de reprendre du pouvoir sur leurs vies. Pourquoi le discours selon lequel « il y a trop de violence dans cette école » n'est-il pas un bon critère ? Pourquoi cet argument disqualifie-t-il d'emblée la demande ? On voit clairement comment une plainte légitime d'un point de vue général conduit à un refus circonstancié. La parole des parents qui ne possèdent pas les codes est une parole « bruyante » (Rancière, 1995), gênante, et toute rationalité lui est d'emblée refusée.

Les familles des classes supérieures n'ont, quant à elles, pas de souci de stratégies, puisqu'elles habitent les quartiers des écoles convoitées. Elles assurent une ségrégation et une protection de l'espace social sous la forme de la reproduction de l'entre soi. Les familles des classes moyennes n'ont pas accès à ces ghettos dorés mais disposent néanmoins d'une diversité de stratégies : maîtrise des codes, ressources financières pour recourir au secteur privé, ou pour déménager, mobilisation pour faire pression sur les élus locaux pour que soient construits de nouveaux équipements scolaires. On observe par exemple, de la part des classes moyennes, des stratégies de production d'un entre-soi sur des territoires peu urbanisés, dont l'école constitue l'un des lieux d'expression privilégiés. La dynamique spatiale – que l'on voit par exemple très bien sur l'agglomération lyonnaise, où l'Est populaire s'est peu à peu dépeuplé au profit de l'Ouest moins urbanisé – relève, de la part de ces nouveaux pionniers, d'une conquête d'un territoire social (et scolaire) protégé de toute diversité sociale et ethnique.

Au final, la carte scolaire ne protège plus les pauvres et les immigrés. Elle sert les classes moyennes, puisque c'est aux parents des milieux populaires et immigrés que l'on refuse le droit de quitter l'école du secteur. La justification est au fond gestionnaire – rentabiliser des

équipements scolaires et garantir les personnels dans leurs postes – mais s'affiche dans une version élitique, puisque l'administration énonce le principe de défense des établissements scolaires qui sont fuis. Il s'agit bien d'un républicanisme à usage des pauvres : le sauvetage des effectifs des établissements scolaires des quartiers populaires se fait sur le dos des plus captifs ! Nous faisons la morale aux pauvres, mais les classes moyennes ont une *voice*, une capacité de pression qui pèse lourdement sur les choix, les politiques et l'attribution des moyens. J'en arrive ainsi à cette idée qu'à partir du moment où la carte scolaire protège davantage les classes moyennes, en mettant à distance les pauvres et les immigrés, peut-être est-il dès lors envisageable, dans une perspective de justice, de favoriser les mobilités et les choix.

Deuxième chantier de cette construction du pluralisme commun : développer l'expression des usagers disqualifiés et l'écoute du côté des institutions. C'est toute la question de la capacité des usagers « faibles » (de Certeau, 1980) à être représentés, à entrer dans le débat en même temps que la capacité des agents de l'État à débattre, à discuter, à argumenter. On peut illustrer ce point par le thème des relations entre l'école et les parents de milieu populaire (dont les parents immigrés). Comment établir la confiance dans ces relations ? Qu'est-ce qui pourrait équiper les professionnels de capacités à mettre les usagers faibles en confiance ? En premier lieu, c'est la compréhension de la nature de la relation, à savoir une relation inégalitaire avec des individus qui vivent l'expérience de la disqualification, avec toutes les conséquences qui en découlent. Une des clés d'analyse est la figure de l'humiliation. Le philosophe israélien Margalit (1999) définit une société décente comme « *une société dont les institutions n'humilient pas les gens* ». Les institutions – et l'institution scolaire notamment – exercent de façon très forte un pouvoir normatif, une évaluation de la conformité, de la capacité de l'autre (par exemple à éduquer). Comment faire en sorte que cette normalisation puisse s'assouplir et qu'elle ne produise pas l'humiliation qui va définitivement mettre en péril la relation ?

En second lieu : la conscience et l'attention à la difficulté de la communication, productrice de malentendus, de conflits, de fausses interprétations, du fait que nous n'avons pas le même langage. Lorsque je dis « langage », je ne parle pas de langue nationale, mais du fait que les codes de la parole ne sont pas les mêmes, ne sont pas partagés. Se posent alors les questions suivantes : quelle est la parole des faibles ? et qui peut la relayer ? La médiation peut être une bonne comme une mauvaise solution, bonne quand elle produit du respect et de la dignité, sources d'une estime de soi et d'une capacité à agir en son nom propre (Sennett, 2003), mauvaise lorsque les médiateurs s'approprient la représentation des acteurs faibles ou disqualifiés. Faut-il professionnaliser des médiateurs ? Personnellement, je penche plutôt pour instituer des espaces de médiation, car une professionnalisation des médiateurs se pervertirait dans la justification de l'existence de leur métier.

Une nouvelle utopie pour l'école

Troisième chantier : la construction d'un bien commun, d'un sentiment de collectivité sur lequel fonder un pluralisme assumé. Qu'est-ce qui pourrait faire bien commun, quelle forme de citoyenneté, si ce n'est plus la citoyenneté républicaine ni l'appartenance à la nation ? En Tunisie, tous les élèves de l'école se rassemblent le matin autour du lever du drapeau. Mais,

en Tunisie, ce moment collectif sert en réalité le culte du chef. En Afrique du Sud, dans nombre d'établissements, les élèves se réunissent le matin pour chanter et pour prier. Ce n'est pas non plus le modèle que nous voudrions suivre ici. Mais il n'est pas simple de savoir ce qui pourrait faire encore sens pour des enseignants, des élèves et des parents qui, dans nos sociétés occidentales, sont de plus en plus individualistes. Qu'est-ce donc qui pourrait faire bien commun ? E. Morin (2004) appelle de ses vœux une citoyenneté mondiale, de laquelle découle une refonte de l'éducation. Les questions contemporaines sont en effet des questions transversales qui exigent des savoirs eux-mêmes transversaux. La question de l'environnement, la question de la paix, la question du travail sont des questions transversales, que nous ne pouvons plus saisir d'une façon segmentée entre différentes disciplines. Il me semble pour ma part que la formation d'un élève citoyen du monde pourrait constituer une utopie fédératrice et une alternative sensée à l'impasse du modèle républicain.

Pour donner corps à l'utopie, il faudrait pouvoir s'appuyer sur des démarches qui sont, par nature, universalisantes. L'art par exemple : la démarche artistique est une démarche qui permet de décloisonner les appartenances et les savoirs. J'ai été très frappé du fait que beaucoup d'intervenants, parmi les conférenciers, mais également dans le public de ce colloque, ont fait le détour par la littérature, par le cinéma, par la poésie et aussi par des jeux de langage, faisant de l'humour une ressource. Je pense que ces détours ont beaucoup de sens. Ils répondent au fond à la question : comment parler d'une question sensible, pour laquelle nous savons que nous nous trouvons sur une voie très étroite, que nous pouvons déraper, qu'à chaque instant nous pouvons tomber dans la dramatisation (Joseph, 1984) ? Comment garder espoir sur ces questions ? À côté du langage scientifique, nécessaire, la présence de ces dimensions artistiques (au sens large, incluant une production ordinaire de sociabilité) est très importante. Elle dit à la fois toute la difficulté et toute l'émergence possible, à l'œuvre dans les relations interculturelles. Dans ces relations, il y a beaucoup de plaisanteries sur l'autre. Évidemment, je ne parle pas là du mépris mais de la façon dont s'établit la connivence, la confiance, le respect réciproque. L'école pourra-t-elle entrer dans le régime de la reconnaissance de la pluralité, qui n'est pas tant celui des cultures que des normes et des modes d'expression ?