

# La négociation des différences <sup>1</sup>

## Ethique de la diversité et éthique de la discussion dans l'institution scolaire

Olivier Maulini

Université de Genève

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

2000

Il y a au moins deux façons de penser la différence : comme défaut d'unité, ou comme antidote à l'uniformité. Dans un cas, la diversité humaine est vécue sur le mode du désordre et de la division. Dans l'autre, de la pluralité et de la complémentarité. Pour Régis Debray, *la différence n'est pas le contraire de l'harmonie, mais sa condition*. Pas de musique sans accords, pas d'accords sans intervalles, et pas d'intervalles sans différences.

La métaphore musicale est séduisante, mais trompeuse. Pour commencer, on pourrait demander au philosophe s'il préfère le menuet, le be-bop ou le fandango. Mélomane sans doute peu éclectique, Pierre Desproges pense quant à lui que *le bruit, c'est la musique des autres*. « Harmonie au sud des Pyrénées, cacophonie au nord », en somme. D'une culture et/ou d'une génération à l'autre, la voix et l'oreille humaines évoluent. Si la référence musicale démontre quelque chose, c'est que la compréhension et le respect (des goûts) d'autrui ne se décrètent pas.

Mais il y a une autre ambiguïté, plus sournoise. Quelle que soit la partition, il faut bien que quelqu'un l'ait conçue ou, au moins, esquissée. Dans le jazz le plus libre (celui dont l'harmonie est d'ailleurs souvent contestée), les musiciens<sup>2</sup> doivent établir un minimum de règles du jeu et de points de rencontre pour savoir comment organiser, quand débiter et quand terminer la session. Dans les symphonies de Brahms, l'auteur a carrément tout mis par écrit. Il a aligné chaque note sur sa portée, et confié au chef d'orchestre la délicate mission de diriger - « à la baguette » - les (différents) instrumentistes vers leur harmonie collective. Quand la caméra de Fellini traîne au milieu de la répétition, on mesure mieux les limites du mythe. La cohérence, à supposer qu'elle émerge, est miraculeuse, pas spontanée. Elle est le fruit d'un travail répété, d'ajustements précaires et, éventuellement, de coups de sang et d'abus de pouvoir directoriaux. Pour réussir le concert, la diversité est nécessaire, pas suffisante.

En fait, il faut se méfier de l'harmonie. Dans un sens, c'est un concept totalitaire. Sommes-nous tous tenus d'aimer Brahms ? Devons-nous tous nous incliner devant ses harmonies ? Et Schönberg, Boulez, Ornette Coleman ? Est-il permis de partager leur goût pour l'atonalité ? Si nous devons, un jour, « harmoniser les différences », à qui confierions-nous la plume et la baguette ? A Jean-Marie Le Pen ou à Nelson Mandela ? Qui trierait les notes blanches et les notes noires ? Qui établirait les intervalles ? Qui imposerait les silences ? Qui battrait la mesure ? Pour définir une harmonie, il faut des critères. Il faut des goûts (« c'est beau/c'est laid »), des valeurs (« c'est bien/c'est mal »), des normes (« c'est juste/c'est faux »), bref, des

---

<sup>1</sup> Texte de synthèse du séminaire « L'enfant différent : quel accueil ? » organisé par l'Association des inspecteurs et directeurs des écoles primaires de la Suisse Romande et du Tessin (AIDEP), Charmey-FR, 25-26 novembre 1999.

<sup>2</sup> Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, de garçons que de filles, de musiciens que de musiciennes, d'enseignants que d'enseignantes. Savoir dans quelle mesure tous sont semblables ou différents, voilà précisément ce qui se discute.

standards et des principes qui permettent de concevoir un projet et d'en évaluer le résultat. Or, la question est précisément là : qui définit les critères pour qui ? qui décide de ce qui beau, de ce qui est bien, de ce qui est juste ? qui décide de ce qui est différent, et qui décide de ce qui est semblable ? Qui sera le compositeur ou le chef d'orchestre, placé au sommet de la hiérarchie des goûts et des valeurs, qui osera revendiquer le point de vue de Sirius ?

Souvenons-nous que seules les sectes et les dictatures nous annoncent - pour le Grand Soir, c'est promis ! - un monde harmonieux. Dans l'intervalle, elles censurent les artistes et excluent ou exterminent les trouble-fête. La démocratie, elle, se passe de l'harmonie. Elle préfère la confrontation et le débat. Un parlement, une assemblée générale, un tribunal, un comité de quartier, un débat télévisé, une salle de classe ne peuvent pas et ne **doivent** pas être harmonieux. Ils seront ennuyeux et, surtout, vidés de leur sens. Si l'école, pour ne parler que d'elle, veut réellement développer les capacités de communication et d'argumentation des élèves, si elle veut les introduire à la pensée critique, divergente, questionnante, si elle veut les impliquer dans des projets collectifs et une gestion participative de la classe, elle doit fuir l'harmonie comme la peste. Sera-ce alors « la chienlit » ? Non : « *la liberté, pas l'anarchie* », répondait Alexander Neill.

Le principe fondateur de la démocratie devrait s'appliquer à l'éducation à la citoyenneté : « Organisons-nous pour résoudre le conflit (sociocognitif ou non) sans violence et sans injustice. Et si le conflit n'est pas là, provoquons-le ! Observons le monde tel qu'il est, et demandons-nous s'il est aussi harmonieux, aussi sain et aussi beau que le laissent entendre le sens commun et les maîtres à penser. » Autrement dit : « Soyons critiques, soyons curieux. Cherchons le débat, pas la tranquillité. » (Maulini, 1999).

J'aimerais reprendre cette thèse en l'étayant davantage, ce qui me permettra de la complexifier et de la nuancer. Je le ferai en deux temps, afin d'utiliser la question centrale - celle de l'éthique de la discussion - comme point d'appui pour basculer du paradigme de la **production** au paradigme de la **négociation** des différences.

Je rappellerai d'abord que la différence n'est jamais donnée, mais qu'elle se construit dans l'interaction sociale. Penser le monde, c'est le conceptualiser. Et conceptualiser, c'est classer. En grandissant, nous ne cessons de chercher des différences pour identifier qui nous sommes et qui sont les autres (Todorov, 1989). Nous construisons des représentations qui conditionnent ensuite nos actions et nos interactions. Conséquence : le processus se circularise. La distinction peut se transformer en discrimination, la discrimination en exclusion, et l'exclusion en distinction. Cette **double production des différences**, dans les structures mentales et les structures sociales, est trop complexe pour être diabolisée. Nous verrons qu'elle nous place plutôt face à des dilemmes indépassables.

Comment affronter ces dilemmes ? Comment s'organiser, à l'école, pour assumer une mission d'enseignement public sans nier ou briser les différences ? Jusqu'où les « admettre », les « tolérer », les « intégrer » ? Faut-il se montrer exigeant ou généreux ? Nous verrons que la question est plutôt mal posée. Et que si la différence est une question éthique, c'est d'abord parce qu'elle est une question épistémologique. Concrètement, il est erroné et imprudent de placer le débat sur le seul terrain du sens moral et des bonnes intentions. Comme on l'aura vu juste avant, la différence est d'abord une construction cognitive, une représentation mentale, bref, quelque chose que l'on croit « savoir ». Il faut donc, **avant** d'avancer des solutions unilatérales, vérifier si nos interlocuteurs partagent nos évidences. Il faut discuter et négocier, non seulement les décisions à prendre, mais la nature même du problème qu'elles sont censées résoudre. « Où est ce problème ? Et *de qui* est-ce le problème ? Lorsqu'un enfant est « différent », est-ce lui qui diffère de moi, ou moi qui diffère de lui ? » On voit que la

définition des différences n'est pas anodine. Et on devine combien il est difficile, et en même temps nécessaire, d'en faire un **enjeu à négocier**.

C'est le pivot du raisonnement : mon interlocuteur n'est pas « différent », il est « autre ». Je ne peux pas décider, à moi tout seul, de ce qui doit ou non faire « sa » différence. Je dois en parler avec lui pour que nous puissions nous entendre. L'éthique de la diversité est, à l'école comme ailleurs, une éthique de la discussion.

Une éthique, comme il se doit, inconfortable. Car accepter de discuter, c'est accepter d'écouter l'autre, de prendre du temps, de transiger, de relativiser son point de vue et, cas échéant, d'admettre ses torts. Pour une institution comme l'école, plutôt pyramidale et bureaucratique, le basculement n'est pas évident. Entre angélisme et cynisme, une seule question, en fin de compte, se pose : jusqu'où sommes-nous prêts à perdre le monopole du pouvoir et de la vérité ? jusqu'où sommes-nous prêts à **nous mettre en difficulté** ?

A l'école comme ailleurs, il n'y a pas d'« enfant différent ». C'est parce que nous sommes **tous** différents - semblables et néanmoins différents - que nous avons quelque chose à nous dire<sup>3</sup>. L'enjeu est moins philanthropique que politique. Dans l'espace public, la solution n'est pas au bout du débat. La solution, *c'est* le débat.

### ***1. La différence : une double production sociale***

Les différences ne tombent pas du ciel. Elles sont le résultat d'un double travail de production sociale, en partie conscient, en partie inconscient. D'abord, elles sont dans nos têtes : pour penser le monde, nous le conceptualisons, et pour le conceptualiser, nous le catégorisons. Ensuite, elles sont dans nos gestes : ce que nous pensons, nous le disons, nous le montrons, nous l'incarbons. Nos actions et nos interactions sont largement tributaires d'un système de dispositions - ce que Bourdieu appelle notre *habitus* - qui n'est rien d'autre qu'une manière d'être au monde génératrice de comportements.

En fait, les deux niveaux sont solidaires : structures mentales et structures sociales entretiennent une relation dialectique, où les unes conditionnent les autres, et réciproquement. Les différences subjectives orientent nos conduites et se transforment ainsi en différences objectives. Si une déperdition a lieu en cours de route, cela n'empêche pas la boucle de se fermer : la différence se produit simultanément dans l'espace des représentations et celui des interactions.

#### **1.1. Classer pour penser : la construction des catégories et des normes**

Il n'y a rien de plus différent que les différences. Une structure chromosomique ou un tradition culturelle sont la résultante de plusieurs millions d'informations organisées en système. Comme le rappellent régulièrement les généticiens ou les anthropologues, notre identité personnelle se situe au carrefour de notre héritage biologique et culturel : la couleur de nos yeux et de nos cheveux, la longueur de nos bras et de nos pieds, la largeur de nos épaules, la puissance de nos muscles, la couleur de notre peau, notre langage, notre alimentation, nos croyances, nos jeux, nos goûts et nos valeurs, notre travail, notre rapport au

---

<sup>3</sup> Une anecdote peut illustrer ce propos. Une enseignante travaillant dans ce que les Portugais appellent une « école inclusive » (une école visant l'intégration de tous les élèves) racontait récemment l'édifiante histoire d'un puzzle. Au moment d'éditer une plaquette d'information à l'intention des parents d'élèves, l'équipe pédagogique fit le choix d'un dessin de couverture. Comment illustrer, par le trait, l'ambition du projet pédagogique ? On opta pour un puzzle dont toutes les pièces étaient grises, sauf une. Parfaitement ajustée à l'ensemble, elle brillait d'un rose pétaradant. Pas de doute : l'élève « différent » était bien « intégré » au tableau général... Qu'advint-il de cette allégorie ? On devine qu'elle fit long feu. Au bout de quelques mois de travail, les enseignantes se saisirent de leur boîte de peinture et modifièrent la couverture. Le puzzle, bien entendu, subsiste. Mais les pièces, désormais, sont de toutes les couleurs...

corps, à la nature, au savoir, à la littérature, à la science, au pouvoir, à l'argent, voilà ce qui constitue, dans un entrelacs hypercomplexe, notre Moi.

Chacun de ces critères peut militer tantôt pour mon assimilation, tantôt pour ma distinction. Je suis femme avec les autres femmes, gros avec les autres gros, irlandais avec les Irlandais, golfeur avec les golfeurs, horticulteur avec les horticulteurs. Qui est le plus différent : le golfeur obèse ou l'horticultrice irlandaise ? Question absurde, on le voit bien. Mais question à laquelle nous ne cessons de répondre, spontanément, en pensant le monde. Au pays des Conseillers fédéraux, Ruth Dreifuss fit entrer sa différence. Au pays des sages-femmes et des jardinières d'enfants, c'est Adof Ogi qui eût étonné.

La différence n'est jamais absolue, toujours relative. Elle dépend du critère sélectionné, parmi des millions d'autres, pour distinguer deux individus ou deux objets et les répartir dans deux catégories. Au rayon des pommes, la poire est une intruse. Mais au rayon des fruits frais, elle sera mieux à sa place que la pêche en conserve ou la laitue. Deux créatures *a priori* différentes deviennent semblables par simple passage à un critère supra-ordonné. Inversement, deux objets *a priori* identiques peuvent être distingués au moyen d'un nouveau critère discriminant (voir annexe 1).

Penser, c'est conceptualiser. Et conceptualiser, c'est distinguer, catégoriser, classer, hiérarchiser (Perec, 1985 ; Eco, 1999 ; Vignaux, 1999). Le processus n'est ni bon ni mauvais, il est simplement constitutif de l'intelligence humaine. La question n'est pas de savoir si nous devons ou non opérer ces tris, mais de prendre les précautions qui s'imposent pour en atténuer la portée et la signification. Commençons donc par accroître notre faculté de penser, donc de classer, en essayant de **multiplier les critères de classement**. Filles/garçons, noirs/blancs, francophones/non francophones, handicapés/valides, bons élèves/mauvais élèves, ces quelques dichotomies populaires ne rendent pas justice à la diversité de nos élèves. Il ne s'agit pas de renier ces critères, mais de les relativiser en les intégrant dans un ensemble plus vaste et plus complexe. Dire d'un élève que c'est un non-francophone, c'est non seulement l'identifier « en creux », mais c'est réduire son existence à une seule variable binaire (0 = francophone / 1 = non-francophone) alors que la moindre intelligence artificielle manipule des millions de bits en permanence. Cet élève est aussi hispanophone ou germanophone, footballeur ou patineur, guitariste ou accordéoniste, etc. On objectera que toutes ces caractéristiques n'ont pas le même impact sur sa scolarité, que la connaissance de la langue française est plus importante que celle de l'accordéon. Mais n'est-ce pas le reproche que l'on adresse souvent à l'institution : réduire l'enfant à ce qu'elle attend de l'élève, et le persuader, lui et ses parents, que son « solde identitaire » n'a ni grande signification, ni grande utilité en ces lieux ?<sup>4</sup>

N'oublions pas que les animaux eux-mêmes savent classer. Et que si le propre de l'homme est sa capacité réflexive à « penser sa pensée », il doit se distinguer en s'efforçant non seulement de classer, mais de **classer les critères de classement**. Réunir les tétraplégiques, les schizophrènes et les Kosovars sous l'intitulé générique de « l'enfance différente » mérite discussion. Nos critères discriminants peuvent relever de la génétique (« l'enfant trisomique »), de la physiologie (« l'enfant aveugle »), de la psychologie (« l'enfant hyperactif »), de l'ethnologie (« l'enfant africain »), de la linguistique (« l'enfant allophone »), de la religion (« l'enfant musulman »), de l'économie (« l'enfant pauvre »), de la sociologie (« l'enfant défavorisé »), de la morale (« l'enfant mal élevé »), etc. On voit bien que toutes ces perspectives ne sont pas équivalentes. Elles n'ont pas le même impact sur la vie des familles, et elles n'engagent pas les mêmes responsabilités. Que le monde soit

---

<sup>4</sup> Hypothèse aggravante : ce qui est ignoré par l'école l'est bientôt par l'élève lui-même et, par extension, par la société des anciens élèves. Tout savoir a ses lettres de noblesse, qu'il acquiert d'abord à l'école.

composé de filles et de garçons est plutôt réjouissant. Malheureusement, il est aussi fait de sourds et d'entendants, de dominés et de dominants. La médecine pourrait modifier les choses dans le premier cas. Dans le second, par contre, un diagnostic et un traitement unanimes ne sont pas pour demain.

Autant assumer le fait que les différences ne sont pas toutes équivalentes, et que classer, c'est non seulement distinguer, mais aussi **hiérarchiser les critères de classement**. En tant que membre de l'espèce humaine, nous avons largement subordonné nos contraintes biologiques à des contraintes sociales et culturelles. Même si les idéologies ultralibérales insinuent que les lois de l'évolution s'imposent encore à nous, et que l'humanité ne pourra progresser qu'au prix d'une lutte planétaire pour l'accès aux richesses, la domination des puissants sur les faibles et la disparition de tous ceux qui n'auront pas su « s'adapter », le processus d'homínisation est l'histoire d'un passage de la nature à la culture. Si l'on en croit Simone de Beauvoir, la division des sexes elle-même est de moins en moins naturelle. S'il faut bien qu'un homme et une femme unissent leurs différences biologiques pour se reproduire, l'essentiel du couple masculin/féminin est désormais culturel. Par extension, et à la limite, toute différence est symbolique : cela ne signifie pas, par exemple, que la médecine imagine des maladies congénitales inexistantes, mais que nous sommes collectivement responsables de la définition de ce qui est ou non, dans un lieu et à un moment donné, considéré comme pathologique et/ou congénital. La réalité n'est jamais donnée, elle est toujours, d'une certaine manière, *inventée* (Watzlawick, 1988). Les différences peuvent porter sur toutes sortes d'aspects, mais elles ont toujours une signification. Et quand elles débouchent sur des discriminations, ce sont toujours des discriminations sociales.

Car la différence est un jugement qui dépend non seulement du critère, mais aussi de la norme adoptée. Un élève (ou un groupes d'élèves) « différent » est un élève (ou un groupe d'élèves) « hors norme », « hors catégorie ». Sur un critère donné, il se distingue suffisamment du reste de la classe pour qu'on considère sa différence comme significative. Si tous les enfants d'une classe mesurent 92 cm, sauf Robert qui culmine à 93 cm, il est peu vraisemblable qu'on relève sa différence. Par contre, l'arrivée de Sylvia, 1m10, peut soulever des questions. Si d'aventure la fillette devait avoir des difficultés d'intégration, on se demanderait peut être si sa grande taille n'est pas - « surtout pour une fille » - un handicap. Pourtant, qui sait que les fillettes de 4 ans mesurent entre 90 et 110 cm ?<sup>5</sup>

C'est la distance au « standard » qui fait la différence et, à terme, le handicap. Un standard statistique qui veut que la loi du nombre fixe en général la norme. A droite de la courbe de Gauss, les petits élèves, à gauche, les grands. Et au milieu, sous la cloche, la masse des élèves ni trop petits, ni trop grands, les élèves ayant une taille moyenne, une taille ordinaire, bref une taille « normale ». Des élèves qu'on remarque peut-être à cause de leurs points de rousseur ou leur cheveux crépus, mais pas de leur stature. Des élèves à la fois « normaux » et « différents ».

On devine que la construction des différences ne repose pas uniquement sur des considérations mathématiques ou logiques. Dans un premier temps, l'enfant « différent » diffère **de moi**. Il n'est pas « comme moi » ou « comme nous ». Mais dans un deuxième temps, il peut différer tout court. Il peut être différent « de la majorité des gens », moi compris. Ou alors, il ressemble aux autres, mais, du coup, il ne me ressemble pas. Dans ce cas, n'est-ce pas **moi** qui suis « différent » ?

Qui donc peut se targuer de posséder le critère ultime de classification ? Sûrement pas le statisticien. Comme nous l'avons vu plus haut, les données recueillies dépendent des

---

<sup>5</sup> Chiffres communiqués par Jacques Sperisen. 20 cm d'écart sur 1 mètre de moyenne = 20 % de distribution.

catégories retenues, et ces dernières sont toujours arbitraires ou, au moins, discutables. Est-ce à dire que tous les points de vue, désormais, sont équivalents ?

Ne pêchons par angélisme. Même si l'on affirme parfois que tous les critères sont recevables, et que nous sommes tous égaux dans nos différences, personne n'est dupe. Où que l'on soit, certaines normes et certains classements sont plus égaux que d'autres. Le dominé et le dominant ont certes un point commun : ils n'appréhendent pas le monde de manière surplombante, mais de manière située, à partir d'un point donné de l'espace social. Ils ont cependant une différence : la légitimité de leurs points de vue. Ce qui fait précisément la nuance entre les faibles et les forts, c'est la capacité des premiers à imposer leur grille de valeurs, de goûts et d'intérêts aux seconds. De l'imposer moins souvent par la violence physique que par la violence symbolique, de façon à ce que les individus et les groupes marginalisés incorporent et, d'une certaine façon, *s'approprient* des normes qui ne sont au départ pas les leurs. S'émanciper, c'est alors acquérir la capacité d'**analyser, interroger et réfuter les hiérarchies en vigueur**. La lutte pour la démocratisation de l'accès au savoir n'est rien d'autre qu'une lutte pour la redéfinition des critères de *distinction* donc, plus globalement, pour l'universalisation des ressources cognitives (lire, écrire, argumenter, négocier, etc.) nécessaires au travail de définition (Bourdieu, 1979, 1982, 1993, 1997). Le premier pas vers l'émancipation, c'est la prise de conscience. Et le second, c'est la transformation des rapports de pouvoir qui permettent d'établir qui est « normal » et qui est « différent ».

## 1.2. La boucle des représentations et des interactions : effets de résonance

L'intrication des critères de jugement, au carrefour du logique et du sociologique, suffirait à broser un tableau complexe de la composition des différences dans l'espace social en général, scolaire en particulier. Il faut pourtant aggraver les choses, et articuler le niveau des représentations avec celui des interactions.

D'abord, il faut reconnaître que nous sommes incapables, dans le feu de l'action, de prendre en compte toutes les variables qui entrent en jeu. Et que le processus de catégorisation est destiné à alléger notre charge cognitive au moment de prendre des décisions.

*La catégorisation est un réducteur de complexité, un réducteur d'incertitude. Pour agir, il nous faut connaître notre environnement : les choses, les personnes, les situations... Comme on ne peut pas tout connaître, intervient l'usage de la catégorie. (...) Je ne connais pas ce bébé [ou cet élève] qui m'est présenté pour la première fois, mais je sais comment il faut se comporter avec les bébés [ou les élèves], et j'applique donc mes conduites stéréotypées à cette situation (Dortier, 2000, p.102).*

Le stéréotype est un processus de réduction au double sens du terme. Il permet de passer d'une infinité d'informations à un modèle général plus facile à saisir. Pour la réflexion comme pour l'action, c'est à la fois un gain et une perte. La difficulté est réduite, mais la pensée est réductrice. Dans les cas graves, elle est erronée. Prétendre que les Italiens ont les cheveux foncés et mangent volontiers des pâtes est une extrapolation abusive : certains sont blonds et n'aiment que le poisson. Leur attribuer la palme de la vie de famille et de la fécondité relève carrément de la désinformation : le taux national de natalité est l'un des plus faibles des pays développés.

Si les clichés ont la vie dure, c'est parce que nous avons de la peine à relativiser et à faire évoluer nos convictions. Présentons par exemple un profil d'élève « en difficulté » à un groupe d'enseignants. Indiquons l'âge de l'enfant, son sexe, son degré, ses résultats scolaires, la nature de ses problèmes, son milieu familial (père, mère fratrie). Puis demandons aux maîtres quelle peut être, selon eux, l'origine de ses difficultés. Mais avant cela, séparons le

groupe interrogé en quatre quarts : au premier quart, disons que l'élève en question s'appelle Naïma et que son père est transporteur ; au second, disons qu'elle s'appelle Marion et que papa est médecin ; au troisième et au quatrième, croisons les informations (Marion, fille de transporteur et Naïma, fille de médecin). Résultat : les quatre groupes proposent quatre interprétations différentes (voir annexe 2). Si Naïma est fille de routier, ses difficultés sont dues à son origine maghrébine, au désintérêt de sa famille, à un manque d'implication dans l'étude, à un système scolaire peu approprié à ses besoins. Mais si elle devient Marion, fille de médecin, c'est la puberté qui est en cause, les absences de son père ou un manque de soutien pour les devoirs. Dans les deux situations intermédiaires, les profils sont moins tranchés. Les chercheuses (Chrysochoou, Picard & Pronine, 1998) en concluent que des cas atypiques brouillent nos repères et mettent à mal nos schémas de raisonnement. Heureusement, serait-on tenté de dire. Car la pensée stéréotypée montre ici une force qui est aussi sa faiblesse : c'est sur la base de deux informations seulement (nationalité et profession du père) que les personnes interrogées échafaudent leurs interprétations. Du coup, Naïma n'a pas droit à sa crise de puberté, ni Marion au désintérêt de ses parents.

Comment ne pas soupçonner que nous enfermons nos élèves ou nos étudiants dans des identités tronquées ? Nous croyons les connaître, nous croyons connaître ce dont ils sont capables et ce dont ils ont envie. Mais nous construisons nos impressions ou nos convictions sur des informations partielles et partiales. En catégorisant indûment, nous prenons le risque de la discrimination.

Car les prophéties, c'est bien connu, ne demandent qu'à se réaliser. Si nous construisons une représentation convaincue des mobiles qui animent Naïma et Marion, nous risquons de susciter ce que nous avons si bien anticipé. De nombreux travaux ont montré que nos systèmes d'attentes pouvaient contribuer à leur propre perpétuation. La boucle qui va de la production subjective à la production objective des catégories est un cercle vicieux qui s'auto-alimente en permanence. Une population craint l'arrivée de quelques dizaines de réfugiés dans son village : elle les regroupe dans un bâtiment de la périphérie, elle les oblige à rester le plus souvent entre eux, et se plaint ensuite de leur incapacité à « s'intégrer dans la population ». Autrement dit : on fait l'hypothèse que la cohabitation sera difficile, on instaure la séparation, on limite la communication, on provoque la ségrégation... et on confirme ainsi le pronostic initial ! La prochaine fois, on pourra dire qu'« on vous l'avait bien dit : la cohabitation n'est (définitivement) pas possible ».

Il ne faut pas caricaturer cette mécanique de l'exclusion, parce qu'elle se dissimule derrière nos meilleures intentions. Les maîtres qui examinent les difficultés de Naïma et Marion souhaitent sincèrement leur venir en aide. Le problème, c'est que l'enfer est pavé de bonnes résolutions. Si l'on explique, en toute sincérité, que les problèmes des fillettes proviennent d'un désintérêt persistant de leurs parents ou d'une crise d'adolescence passagère, on peut contribuer à confirmer le diagnostic. Dans le premier cas, c'est parce que l'école enferme les parents de Naïma dans leur incapacité ou leur indifférence qu'elle les incite à se tenir à distance (parce que, d'une certaine façon, elle leur donne raison). Dans le second cas, c'est parce qu'elle fait le pari que le malaise est provisoire (« ça va s'arranger »), qu'elle va continuer à croire en son élève, à la stimuler, à la tirer vers le haut plutôt que vers le bas. On ne peut pas raisonnablement affirmer que nos attentes *déterminent* l'état du monde. Mais comment prétendre qu'elles ne font qu'en prendre acte ?

Lorsqu'on demande à un enfant de « faire attention en jouant avec le petit Olivier qui est handicapé » (annexe 3), on prend peut-être une utile précaution, mais on court le risque de provoquer ce qu'on voulait éviter. En projetant sur nos élèves des catégories qui ne sont *a priori* pas les leurs, on leur forge un regard sur autrui dont nous sommes à la fois légataires et

testateurs. On accentue la marginalisation à ses deux bouts (celui des exclus et celui des inclus), en incitant les deux parties au retrait, conscient ou inconscient.

Nos représentations peuvent s'inscrire durablement dans nos dispositions, et conditionner nos interactions. L'ignorance et la peur provoquent alors l'exclusion, qui génère à son tour ignorance et peur. De Quasimodo à Rain Man, l'éthique de la différence nous invite à briser une spirale infernale où le monde que nous imaginons résonne avec celui que nous fabriquons. Dans chacun de ces récits, rédemption rime avec réconciliation, et réconciliation avec insurrection. C'est lorsque nous nous révoltons contre nos propres œillères que nous nous rapprochons d'autrui. Voir l'homme à la place de l'autiste ou du bossu, croire en ses capacités et son humanité, c'est ma foi la seule façon de préparer son avènement.

Dans un module de formation consacré à la complexité et à la diversité des situations éducatives, deux étudiantes genevoises avaient préparé un projet commun. L'une était en stage au centre ville, dans un quartier « populaire », et l'autre à la campagne, dans une petite école communale. L'idée était simple et généreuse : réunir les deux classes, une fois en ville, une fois aux champs, et créer des contacts, des conversations, des amitiés. Persuadées de préparer un véritable « choc des cultures », les deux étudiantes ont choisi, juste avant la première rencontre, d'y « préparer » leurs élèves. En ville, on expliqua que les élèves de la campagne vivaient dans des villas individuelles ou des fermes, qu'ils parlaient tous français en famille, qu'ils pouvaient facilement travailler à la maison. A la campagne, on avertit que la diversité des citoyens pourrait surprendre, qu'ils parlaient toutes sortes de langues, qu'ils venaient des cinq continents, qu'ils vivaient dans des conditions parfois difficiles, qu'ils restaient souvent tard à l'école, qu'ils devaient faire face à l'anonymat et, parfois, la violence. Bref, on voulut éviter, de part et d'autre, des malentendus.

Qu'advint-il ? Les deux rencontres eurent lieu dans la plus franche convivialité, bien au delà de ce que les étudiantes avaient espéré. Est-ce que les mises en garde avaient porté leur fruit ? Les organisatrices sont désormais les premières à en douter. Lorsqu'elles demandèrent aux élèves de chacune des classes la « différence » qui les avait le plus frappés, la réponse, unanime, fusa dans les deux endroits : « à la campagne, on va à l'école à vélo ; en ville, on y va à pied ! ». La couleur de la peau ou la fortune des parents importaient moins que les courses quotidiennes (et partagées) entre les deux lieux d'habitation. C'est sur leur destin commun que les écoliers des deux « mondes » avaient choisi de faire porter leur différence. Pour le reste, leurs *fleurs culturelles* (Balenci & Bialato, repris par Perregaux, 1994, p.124) partageaient la majorité de leurs pétales.

### **1.3. Entre indifférence et assistance : les dilemmes de la discrimination**

La première évidence, c'est qu'il faut se méfier des évidences. La construction des différences, leur validation dans l'espace social, leur consolidation par effet d'attente sont des phénomènes très complexes qui défient bien souvent notre entendement. Ce qui est déjà difficilement saisissable dans un séminaire de formation ou un texte théorique nous échappe carrément dans l'urgence de l'action. S'ils veulent être utiles, les écrans de contrôle et les signaux d'alarmes ne peuvent pas être innombrables. Sur notre tableau de bord, une lampe rouge pourrait servir dans bien des cas : il suffirait qu'elle s'allume à chaque fois que nous rencontrons (ou que nous croyons rencontrer) une différence, une anomalie, une difficulté, un problème « évident ». Si tout est clair et transparent, si le diagnostic est limpide et que la solution « coule de source », actionnons le petite sirène du doute : cet enfant si « différent », de qui est-il différent ? est-ce lui ou est-ce nous qui sommes différents ? revendique-t-il ou se plaint-il de sa différence ? et nous, préférons-nous ses plaintes ou ses revendications ? Si nous souhaitons participer à sa résolution, acceptons de faire partie du (possible) problème de la différence.

La deuxième évidence, c'est que rien n'est second. Autrement dit, que chaque élément du système peut être placé en début ou en fin de raisonnement. Les catégories sont des constructions mentales. Elles sont nécessaires pour penser et pour agir, mais elles peuvent nous paralyser. Elles sont innombrables, mais elles ne sont pas égales. Elles sont conditionnées par les rapports sociaux, mais elles les conditionnent en retour. Elles prennent appui sur une réalité qu'elles contribuent à inventer. Bref, elles structurent l'espace subjectif et l'espace objectif, pour le meilleur et pour le pire. Elles nous confrontent, au total, à toute une série de tensions et de dilemmes au milieu desquels nous ne cessons de nous débattre :

- Entre séparation et lien. Notre différence nous permet d'exister, mais elle nous sépare d'autrui. Comment doser, dans la construction identitaire, logique de distinction et logique d'unification ? Comment séparer ce qui est relié, et relier ce qui est séparé ? Comment autoriser la libre constitution de communautés linguistiques, culturelles, religieuses, scientifiques, artistiques, etc. sans désagréger l'espace social ? Comment réunir, sans les dissoudre, des groupes qui revendiquent leur spécificité ? Dans l'espace public, comment naviguer entre le respect des minorités et l'intérêt général, les solidarités locales et le lien social ? A l'école, comment articuler les prises en charge spécifiques et les intégrations ? Comment différencier les interventions pédagogiques tout en réunissant les élèves dans des activités communes ?
- Entre atomisation et amalgame. Dans la définition des unités significatives, à quel niveau de granularité faut-il s'arrêter ? Où placer « la différence qui fait la différence » ? On a regroupé pendant longtemps, dans les mêmes asiles et au nom de leur commune marginalité, les délinquants et les aliénés. Faut-il, en réaction, créer une école ou une institution pour chaque micro-pathologie ? Et que faut-il répondre aux familles qui résistent à l'idée d'envoyer leur enfant - « qui n'est pas fou » - dans un service médico-pédagogique ? Qu'elles ont tort de faire l'amalgame ? Ou que c'est nous qui l'avons provoqué ?
- Entre indétermination et enfermement. Chaque enfant a droit au respect de sa personnalité, pas à l'emprisonnement dans une catégorie psychophysiologique, que ce soit un « profil cognitif », un « quotient émotionnel » ou un « groupe de niveau ». Les « visuels », les « auditifs » ou les « hyperactifs », s'ils sont des *enfants adjectivés* (Cifali, 1994), sont des enfants cloîtrés dans leur différence. Comment tenir compte de leurs besoins, sans les y réduire ? Comment les inscrire dans leur histoire, sans les condamner à la répéter sans cesse ? Comment tirer le meilleur parti de leur potentiel, sans négliger des voies nouvelles ? L'institution scolaire n'a pas fini de se heurter aux dilemmes de la discrimination positive : « donner plus à ceux qui ont moins », c'est peut-être lutter contre l'« indifférence aux différences », mais c'est aussi, parfois, enfermer les enfants « défavorisés » dans une hypothétique carence culturelle. Le paradigme du *handicap socio-culturel* (défiance, déprivation, etc.) peut générer des politiques paternalistes qui relèvent davantage de l'assistance que de la prise en compte des ressources cognitives de tout sujet, fût-il un sujet dominé (Cresas, 1981 ; Charlot, 1997). Les zones d'éducation prioritaires, par exemple, doivent sans cesse veiller au grain, afin de ne pas proposer une pédagogie de circonstance à des élèves qui ont besoin, peut-être plus que tous les autres, de projets et de défis intellectuels stimulants (Rochex, 1997). La pierre de touche de la pédagogie différenciée, c'est sans doute moins la sélection des bonnes discriminations que la neutralisation des mauvaises (Perrenoud, 1984, 1995, 1996) et le passage d'une pédagogie remédiate à une pédagogie interactive (Cresas, 1991)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> On insiste souvent, et à raison, sur la *distance culturelle* qui peut séparer le maître de certains de ses élèves (voir, par exemple, Hutmacher, 1993). Il ne faut pas que cet écart en fasse oublier un autre, tellement évident qu'il nous échappe : le plus « différent », dans la classe, c'est le maître.

- Entre dramatisation et banalisation. Certaines différences sont plus handicapantes que d'autres. Faut-il les dénoncer, au risque d'amplifier le phénomène, ou faut-il les minimiser, au risque de le banaliser ? En refusant et en combattant l'exclusion, soutient-on les exclus ou aggrave-t-on leur situation en la dramatisant ? A l'école, comment identifier les besoins des élèves ? Le mauvais lecteur et le mauvais gymnaste sont-ils égaux ? Si l'institution ne valorise que les savoirs abstraits, elle désavantage les élèves sportifs ou bricoleurs. Mais peut-elle, sans sombrer dans l'angélisme, refuser d'établir des hiérarchies et des priorités ?<sup>7</sup>
- Entre liberté et contrainte. Comment négocier, avec autrui, le statut de sa « différence » ? Est-il libre de ses choix ? Peut-on lui en imposer d'autres ? A-t-on le droit, dans une démocratie, de pratiquer la polygamie ou la mendicité en revendiquant son « droit à la différence » ? Comment concilier liberté, égalité et justice ? L'école doit-elle accueillir tous les enfants, quelle que soit leur attitude ou leur tenue vestimentaire ? Ou peut-elle exiger le respect de certaines règles, quitte à exclure celles et ceux qui n'en comprendraient pas la nécessité ?
- Entre « quant à toi » et « quant à moi ». Plus fondamentalement, qui peut définir la nature et l'impact de la différence ? Puis-je me décréter différent d'autrui ? Et autrui, peut-il me décréter différent de lui ? Ai-je le droit de refuser cette différence ? En tant qu'élève, par exemple, suis-je contraint d'être considéré dans « ma » différence, alors que je pense et souhaite au contraire me fondre dans le groupe ? Mon droit à la différence est-il un droit à la différence, un droit à la liberté de différer ?

Il faut s'arrêter sur ce dernier point, parce qu'il commande en quelque sorte tous les autres. Séparer ou relier, atomiser ou confondre, abandonner ou enfermer, dramatiser ou banaliser, tout cela peut et doit au bout du compte se discuter. « Evidemment, dira-t-on, il faut bien souvent négocier des arrangements entre des intérêts divergents. Les uns veulent plus de liberté, les autres plus d'égalité. Il faut forcément les réunir dans un espace commun pour qu'ils trouvent un accord sans violence ». Bref : pas de démocratie sans compromis, et pas de compromis sans transaction.

Disons que c'est juste, mais insuffisant. Car l'enjeu n'est pas d'abord d'institutionnaliser le rapport de force au moyen d'un débat contradictoire, d'une procédure d'arbitrage ou d'un scrutin. Il n'est pas d'abord de **trancher le différend** au moyen de la procédure *ad hoc*, mais de **construire ensemble**, et par la discussion, **le différend lui-même**. Si je ne peux pas me substituer à autrui pour déterminer sa façon de voir et de catégoriser le monde, je dois accepter qu'il ait sa part - comme j'ai la mienne - dans la définition de notre commune situation. Je dois donc accepter un postulat déterminant : l'éthique de la diversité est, dans une démocratie, une éthique de la discussion.

## ***2. La différence : un enjeu à négocier***

Partons d'un témoignage : celui d'Amin Maalouf (1998, p.9-11), écrivain du métissage, né au Liban et résidant en France. Comme Christiane Perregaux aime à le rappeler, Maalouf se méfie de notre manie du rangement. Ce qu'il craint par dessus tout, c'est que les régressions contemporaines vers les particularismes - régressions qui sont censées contrebalancer la

---

<sup>7</sup> Un épisode récent illustre bien cette difficulté. Alain Bentolila (1996), dans son étude sur l'illettrisme en France, a dénoncé la condition des citoyens qui, ne pouvant lire ni écrire, ne peuvent exercer ni leurs droits, ni leurs responsabilités. Ces personnes sont placées, dit Bentolila, en situation d'« autisme social ». Elles ne peuvent plus entrer en communication avec l'extérieur. Une polémique a suivi, opposant ceux qui reprochent à l'auteur de stigmatiser les non lecteurs et ceux qui reprochent aux esprits critiques de minimiser le handicap objectif par une rhétorique politiquement correcte. Autrement dit : quelle est la meilleure stratégie pour améliorer les conditions de vie des illettrés ? Dénoncer le handicap, pour inciter au combat, ou le relativiser, pour ne pas ajouter la honte à l'inconfort ? Sur ce débat, voir Perrenoud (1998).

mondialisation, le brassage et le nivellement des valeurs - ne débouchent sur l'affrontement sans merci des *identités meurtrières* :

*Depuis que j'ai quitté le Liban en 1976 pour m'installer en France, que de fois m'a-t-on demandé, avec les meilleures intentions du monde, si je me sentais « plutôt français » ou « plutôt libanais ». Je réponds invariablement : « L'un et l'autre ! » Non par quelque souci d'équilibre ou d'équité, mais parce qu'en répondant différemment, je mentirais. Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre, c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays, de deux ou trois langues, de plusieurs traditions culturelles. C'est précisément cela qui définit mon identité. Serais-je plus authentique si je m'amputais d'une partie de moi-même ?*

*A ceux qui me posent la question, j'explique donc, patiemment, que je suis né au Liban, que j'y ai vécu jusqu'à l'âge de vingt-sept ans, que l'arabe est ma langue maternelle, que c'est d'abord en traduction arabe que j'ai découvert Dumas et Dickens et « Les Voyages de Gulliver », et que c'est dans mon village de la montagne, le village de mes ancêtres, que j'ai connu mes premières joies d'enfant et entendu certaines histoires dont j'allais m'inspirer plus tard dans mes romans. Comment pourrais-je l'oublier ? Comment pourrais-je jamais m'en détacher ? Mais, d'un autre côté, je vis depuis vingt-deux ans sur la terre de France, je bois son eau et son vin, mes mains caressent chaque jour ses vieilles pierres, j'écris mes livres dans sa langue, jamais plus elle ne sera pour moi une terre étrangère.*

*Moitié français, donc, et moitié libanais ? Pas du tout ! L'identité ne se compartimente pas, elle ne se répartit pas par moitiés, ni par tiers, ni par plages cloisonnées. Je n'ai pas plusieurs identités, j'en ai une seule, faite de tous les éléments qui l'ont façonnée, selon un « dosage » particulier qui n'est jamais le même d'une personne à l'autre.*

*Parfois, lorsque j'ai fini d'expliquer, avec mille détails, pour quelles raisons précises je revendique pleinement l'ensemble de mes appartenances, quelqu'un s'approche de moi pour murmurer, la main sur mon épaule : « Vous avez eu raison de parler ainsi, mais au fin fond de vous-même, qu'est-ce que vous vous sentez ? ».*

Voilà qui résonne avec nos premières analyses. De bonnes intentions, un désir sincère de comprendre autrui, mais une obsession : trouver le bon tiroir. Celui où ranger les Libanais ou les Français, voire, à la rigueur, les binationaux ou les apatrides. Maalouf affirme que cette phobie de l'inclassable l'a longtemps fait sourire, mais qu'il n'en sourit plus. A vouloir trouver chez l'autre, « au fin fond de lui-même », une espèce de « vérité profonde », on élabore une version revue et corrigée de l'idéologie raciste. Jadis, la naissance conditionnait toute l'existence. Aujourd'hui, on est libre de changer, mais pas de butiner. Ce qui prime, c'est la logique du « tout ou rien » : « Sois des leurs ou sois des nôtres ; tu es libre de ton choix, mais nous te sommons de choisir. » Ne pas choisir, c'est ne pas appartenir, ne pas s'affilier, bref, ne pas s'intégrer.

Montaigne prétendait déjà qu'il *se trouve autant de différence de nous à nous-même que de nous à autrui*. Aujourd'hui, les chercheurs relaient les voyageurs et les philosophes pour soutenir que l'homme moderne est un *homme pluriel* (Lahire, 1998), inscrit dans une multitude d'ensembles et d'espaces mobilisant ses ressources et ses compétences dans des activités aussi diverses que le travail, l'éducation, la consommation, la politique, la communication, les loisirs ou les soins médicaux. Réduire l'individu à une ou deux appartenances, c'est à la fois atrophier les différences interindividuelles et ignorer les différences intraindividuelles.

En tant que personne, nous sommes tous uniques et indivisibles. Nous ne sommes pas l'agglomérat de nos « composantes identitaires », mais l'incarnation d'une histoire dont nous tissons la tapisserie fil par fil. Nous ne sommes pas la somme de nos « différences » (homme, blanc, fonctionnaire, etc.), mais l'écheveau indémêlable de nos expériences. Nous sommes, pour tout dire, le sujet actif de nos choix existentiels, engagé dans un rapport en partie tactique, en partie stratégique, avec des normes auxquelles nous ne sommes jamais complètement soumis. Comme on l'a vu, notre liberté et notre pouvoir sont proportionnels à notre capacité de prescrire plutôt que de subir des critères de classement et de jugement. La

lutte pour la reconnaissance est une lutte pour la maîtrise des moyens de production et de légitimation symboliques. Elle passe par la rencontre, la négociation et parfois l'affrontement, avec un *alter ego* qui peut se ranger à mes arguments, mais qui peut aussi les rejeter. C'est parce qu'Autrui n'est pas Moi que nous pouvons entrer en opposition. Peut-être tomberons-nous d'accord sur nos différences. Mais comment le savoir sans même en débattre ? Comme le dit Bachelard, *deux hommes, s'ils veulent s'entendre vraiment, ont dû d'abord se contredire. ; la vérité est fille de la discussion, non pas fille de la sympathie.*

## 2.1. La différence : une question mal posée ?

Insistons sur ce point : la question de la différence n'est pas (seulement) une question de bons sentiments. Si le mythe de l'harmonie est dangereux, ce n'est pas parce qu'il part d'une mauvaise intention, mais parce qu'il commet une lourde erreur d'analyse. On ne peut rêver d'un monde homogène qu'en ignorant (ou en feignant d'ignorer) que la vie elle-même est dialectique de l'ordre et du désordre. Comment céder à ce fantasme alors que l'école toute entière s'est bâtie sur l'idée contraire ? Scolariser les enfants, n'est-ce par leur donner les moyens d'accéder au libre-arbitre et à la prise de parole qui seuls leur permettront de faire valoir leur point de vue et leurs droits ?

*Il faut d'abord faire le deuil de l'harmonie. On aimerait tant tous être semblables. Ainsi, pense-t-on, il n'y aurait plus de conflit : lui et moi serions dans la bienheureuse entente de tous nos instants. Et on lui en veut de nous rappeler à chaque fois que ça n'existe pas ; sa différence nous heurte, on maudit le conflit qui nous oppose. Mais sait-on que c'est une société totalitaire, despotique qui n'accepte aucun conflit, opposition, aucun débat contradictoire : qui veut une ligne, une identification massive à une idéologie ; qui souhaite n'avoir que des êtres identiques qui ont perdu leur singularité, tout déviant devant être expulsé. Reconnaître notre singularité, c'est accepter le conflit. Sauvegarder notre différence est à ce prix. C'est en s'opposant qu'on finit par se reconnaître. Seule une société démocratique permet l'émergence de minorités agissantes et favorise l'affrontement. Au lieu de se désoler, il convient de donner au conflit et à sa résolution ses lettres de noblesse. (...) Une « école de la diversité » n'est pas celle des bons sentiments. (Cifali, 1994, p.131-132)*

Entendons-nous bien : s'il faut débattre, ce n'est pas seulement pour surseoir à la violence physique et à la loi des armes. Il ne s'agit pas de remplacer le combat « au corps à corps » par des joutes verbales qui verraient, *in fine*, le triomphe du plus fort, la victoire de l'affirmation la plus percutante ou de la réplique la plus tranchante. Lorsque le débat se résume à l'affrontement de deux interlocuteurs qui ne s'écoutent pas, ils finit toujours par dérapier. Comme le dit volontiers Philippe Meirieu, peut-on s'étonner que les salles de classe et les préaux soient le théâtre de tels excès, lorsqu'on voit des membres de la représentation nationale s'insulter et se molester en plein hémicycle ?

Inutile de se leurrer : il y a bien, dans toute communication, une dimension pragmatique qui cherche à produire un effet sur autrui en le rangeant, d'une manière ou d'une autre, à nos arguments. Mais il y a aussi une dimension plus strictement délibérative, qui consiste à nous entretenir avec un acolyte pour, d'une part, lui faire connaître notre point de vue et, d'autre part, connaître le sien. Lorsque deux partenaires sont sincèrement investis dans un processus de communication, ils s'attendent réciproquement à ce que chacun intervienne de manière compréhensible et fasse l'effort de comprendre l'autre. Pour construire un accord en connaissance de cause, il faut non seulement expliciter son propre raisonnement, mais aussi accéder à celui d'autrui. Dialoguer, c'est s'exprimer, mais c'est aussi se décentrer.

L'empathie, c'est à la fois le souci et la faculté de développer une compréhension étroite et profonde d'autrui, de pénétrer ses émotions et ses pensées pour mieux communiquer avec lui. Avant de juger, il faut « se mettre à la place d'autrui ». Faire abstraction de sa propre situation, de ses propres dispositions et de ses propres réflexions, pour sortir de soi-même et

partir à la rencontre de l'autre. « D'accord, mais si je me mets à la place de l'autre, où l'autre pourra-t-il se mettre », répondait Lacan. La boutade doit être prise au sérieux : une transparence mal comprise peut aboutir, paradoxalement, à la pire de confusions. Alarmisme déplacé ? Pourtant, qui ne s'est jamais surpris à vouloir faire le bonheur des autres malgré eux ? L'arrogance de « ceux qui savent » peut, dans certains cas, dépasser toutes les bornes.

Les récits de John Griffin et de Günter Wallraff ont popularisé l'expression : on apprend beaucoup sur le monde en se glissant, pour un temps, « dans la peau » d'un Noir ou d'un Turc. Mais là où les journalistes et les écrivains cherchent d'abord des faits leur permettant d'étayer un réquisitoire, d'autres veulent percer l'intimité du sujet. Ces derniers temps, les journaux se sont fait l'écho de plusieurs tentatives de permutation des points de vue. Les Américains ont par exemple inventé un simulateur de grossesse, espèce de combinaison multifonctionnelle proposée aux hommes qui souhaitent assumer, pour un temps, la condition de femme enceinte. Plus récemment, ils ont mis au point l'appareil permettant d'éprouver, en se *glissant dans la peau d'un malade*, la fatigue engendrée par une opération ou une chimiothérapie (annexe 4). Les concepteurs se disent très satisfaits de l'instrument. D'après eux, 60% des médecins l'ayant utilisé ont décidé de modifier leurs conceptions thérapeutiques. On a envie de dire : c'est bien, mais que pensent les 40% qui restent ? N'ont-ils rien appris qu'ils ne savaient déjà ? Ou sortent-ils de la chose comme on sort du Grand Huit, en se disant que, « finalement, il n'y a là rien de bien terrible » ?

Si la simulation permet la prise de conscience, elle est utile. Mais si elle fournit l'argument ultime - « vous savez, je sais ce que c'est, j'ai passé dans l'appareil » - elle n'est que le comble de la brutalité. Se mettre à la place de l'autre, pour un temps, et « pour du beurre », ce peut être un pas en avant vers la compréhension, ou un pas en arrière vers le quant-à-soi. Tant que je pense *pour* autrui, je ne peux pas penser *avec* autrui. Je peux poser mes pieds dans la trace de ses pas, mais je ne peux pas vivre *son* expérience. Ce qu'il ressent, ce qu'il pense, ce qu'il vit, je ne peux prétendre le savoir mieux que lui. Si les hommes passent dans le simulateur de grossesse pour mieux expliquer aux femmes qu'elles n'ont vraiment aucune raison de se plaindre, il n'est pas sûr que nous aurons gagné en complicité. Dans le Grand Huit de la vie, nous avons le droit de ne pas avoir peur. Pas de prendre notre cas pour une généralité.

Si l'on veut aller au bout de la bienveillance, on doit accepter que la parole de l'autre n'est pas la nôtre. On peut échanger des expériences, y compris par la simulation, mais en acceptant d'en débattre. Dans les écoles, on propose par exemple aux élèves de découvrir la condition des requérants d'asile ou celle des chômeurs au moyen de jeux de simulation. Là encore, il s'agit de se « mettre dans la peau d'un réfugié » ou de « se glisser dans la peau d'un travailleur ». La différence, c'est que la substitution n'est pas jugée suffisante. Une fois la situation vécue, on n'en tire pas *ipso facto* des enseignements. On rencontre des exilés ou des sans-emploi de chair et d'os. On exprime ses propres émotions, mais on accepte de les confronter à celles des principaux concernés. C'est par l'immersion, mais aussi par la discussion, qu'on négocie ensemble la signification de l'exil, de l'exclusion et de la solitude.

Jürgen Habermas a formalisé cette *éthique de la discussion*. A son sens, le seul principe universel capable de transcender les différences individuelles et communautaires, c'est le principe de la symétrie argumentative. La solution la plus juste ne peut pas découler d'un point de vue normatif qui serait supérieur aux autres. Il ne suffit pas donc pas, aussi savant et aussi puissant que l'on soit, de réfléchir au bien commun en restant tout seul dans son coin et en prétendant bénéficier d'une vue idéale et d'un regard neutre qui ne sont que des impostures. Il faut s'engager dans le débat, et accepter que d'autres que moi réfutent mes meilleures explications. Ce qui nous rassemble, ce n'est pas tel ou tel contenu normatif, tel ou

tel « point de vue de Sirius », c'est notre commune implication dans l'*agir communicationnel*, dans une destin collectif qui est toujours médiatisé par le langage.

*Le point de vue de l'observateur neutre est inadéquat. L'observateur idéal opère en sujet solitaire, rassemble et juge ses informations à chaque fois à la lumière de sa propre compréhension du monde. (...) L'adoption idéale de rôle ne doit pas être opérée par chacun individuellement et privatim, mais doit l'être par nous en commun en tant que nous sommes participants à une discussion publique.*

*Le principe « Ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fit » s'avère insuffisant, parce qu'il reste lié de manière égocentrique à la propre compréhension non thématifiée de soi et du monde. Seule une argumentation menée à bien intersubjectivement, et à laquelle pourraient prendre part tous les concernés possibles, rend à la fois possible et nécessaire une universalisation radicale, à savoir un test de capacité d'universalisation des manières d'agir, test qui interdit de privilégier à chaque fois, implicitement, ma vision des choses et exige la coordination de toutes les perspectives d'interprétation divergentes et empreintes d'individualisme, surtout dans les sociétés modernes. (Habermas, 1991, p.139-142)*

Le raisonnement est complexe, mais la conclusion limpide : dans une société et une école démocratiques, il est moins question de faire prévaloir **une** vision, toujours partielle et partielle, de l'intérêt général, que de *cordonner toutes les perspectives d'interprétation divergentes*. Il est moins question de définir, une fois pour toutes, les « bons » critères de classement que d'accepter d'en débattre.

## 2.2. La différence, ça se discute !

Les conséquences de ce renversement ne sont pas minces. Certaines ont déjà transparu dans les lignes qui précèdent, d'autres peuvent s'ajouter comme pistes de réflexion et d'action. Je ne fais ici que les évoquer rapidement, sans les étayer. On peut faire l'hypothèse qu'un nouveau texte serait nécessaire pour explorer chacune d'elles.

Commençons par répéter que la prise de compte des différences ne peut pas et ne doit pas se concevoir unilatéralement. En face de moi, Autrui est irréductible à mon savoir *sur* lui et à mes (bonnes) intentions *pour* lui. Quoi que je pense, et quoi que je fasse, il peut accepter, refuser ou revendiquer la « différence » que j'aimerais lui voir endosser. Je peux le contraindre à faire ce que je veux qu'il fasse (« aller dans le spécialisé »), ou à dire ce que je veux qu'il dise (« oui, Yves est en difficulté »), mais je ne peux pas le forcer à penser ce qu'il ne pense pas. Quoi que j'entreprenne, il reste « libre dans sa tête »<sup>8</sup>. C'est parce que cette liberté est indépassable qu'elle implique la **coordination des points de vue** par la **discussion**.

S'il l'on accepte l'axiome principal, on doit non seulement participer à la discussion, mais aussi la susciter et la soutenir. Les élèves et leurs familles n'ont pas tous les mêmes moyens de faire valoir leur point de vue. On peut les supporter dans ce travail en adoptant une posture incitative et congruente. Les principes de l'**écoute active** s'appliquent ici sans restriction : respect inconditionnel de l'interlocuteur, suspension des interprétations et des jugements, parler vrai, authenticité, soutien à la conversation, relances, reformulations, explicitation. Dans la discussion, partons du principe qu'Autrui est aussi raisonnable et aussi bien intentionné que nous les sommes. Ne plaquons pas nos schémas de pensée sur les siens, ne substituons pas nos valeurs et nos projets aux siens. Cela nous aidera à comprendre la logique

---

<sup>8</sup> C'est pour ne pas allonger que je ne discute pas d'une objection évidente : l'homme a déjà inventé toutes sortes de procédés pour aliéner la liberté de penser de ses congénères. Propagande, matraquage publicitaire, lavage de cerveau, messages subliminaux et, aujourd'hui, « spin doctors » et conseillers en communication, tout est bon pour manipuler l'opinion et brider la pensée divergente. Mais je ne vois rien ici qui soit compatible avec l'éthique de la discussion. Ce qui fait la démocratie, c'est que le sujet de droit peut être contraint de *faire* quelque chose (respecter les limitations de vitesse) ou de *dire* quelque chose (déclarer ses revenus), mais qu'il ne doit jamais être contraint de *penser* quelque chose. Un citoyen peut penser que la démocratie est le plus mauvais des systèmes politiques sans être inquiété. Ce n'est que s'il passe à l'acte en posant des bombes (faire) ou en incitant à la haine raciale (dire) qu'il est condamnable.

qui gouverne ses choix et, plus globalement, la stratégie qu'il développe face aux exigences de l'école.

Inutile de se voiler la face : la communication scolaire est souvent loin d'une telle ouverture. En général, les messages circulent du haut de l'institution vers le bas. On cherche à informer, à expliquer, à clarifier ou à convaincre, et on oublie souvent d'écouter. Il ne s'agit pas d'inverser le mouvement, mais de l'équilibrer. Une communication démocratique est une communication bilatérale ou, mieux encore, interactive. Elle doit s'appuyer sur des institutions permanentes (conseils, commissions, espaces de rencontre, bulletins de liaison, cahiers école-maison, entretiens, etc.) dont l'école doit assurer la pérennité (Abdallah-Preteceille & Porcher, 1996 ; Gayet, 1999 ; Maulini, 1998a, 1999).

Lorsque l'enseignement de Rogers est réduit à un arsenal technique, il perd son sens. Sous couvert de libérer autrui, on ne fait que l'instrumenter en lui sous-tirant une précieuse parole qu'on utilise ensuite pour atteindre nos propres objectifs. Si la discussion n'est qu'un détour ou un artifice au service de notre volonté de maîtrise, elle perd son statut de principe régulateur pour devenir un moyen subordonné à une stratégie. Elle ne sert pas à construire un accord négocié, mais à obtenir, par la ruse, le résultat égoïstement souhaité. Le salut, pourtant, vient souvent du **dégagement**, qui est le contraire du désengagement. Quitter les lieux, prendre de la distance (ou du recul), solliciter un tiers, autant de figures du désaisissement qui peuvent redistribuer les places de jeu et susciter des dynamiques nouvelles. Kenzaburô Oé témoigne de cette nécessaire déprise dans ses romans autobiographiques. Face au handicap mental du dernier des fils, Eoyore, la famille fait cause commune et « prend les choses en main ». Elle assume son éducation, en le protégeant de la foule. Mâ, sa grande sœur, est la plus impliquée dans ce travail. Elle organise la vie de son frère pour qu'elle se déroule sans trop d'à-coups, à l'abri des menaces de l'espace ambiant. C'est pourtant un incident qui va l'inciter à considérer son frère comme un homme ordinaire :

*J'ai enfermé mon frère dans un lieu où il est traité comme quelqu'un de particulier, et non comme une personne de rien du tout. (...) J'ai grandi dans l'idée que même si Eoyore était handicapé, puisque je l'aimais avec son handicap, ça n'avait pas d'importance. A partir d'un certain moment, j'ai même brandi son handicap comme un étendard... (...) Est-ce que je ne suis pas trop habituée à le considérer comme une personne étrange et drôle, en oubliant de le voir objectivement ? En oubliant que, mis à part son handicap, c'est une personne ordinaire, de rien du tout ? Dans le groupe de bénévoles auquel j'appartiens, on discute souvent de l'autonomie des handicapés, et pourtant je crois bien n'avoir jamais pensé à établir avec mon frère des relations qui tiennent compte de son autonomie.*

*L'autre jour, je regardais Eoyore distribuer des tracts à des inconnus sur le trottoir d'en face. J'ai rarement observé mon frère pendant un certain temps, et à une telle distance. Et il m'a semblé que peut-être ses gestes étaient trop lents et son expression trop bonhomme, mais qu'il était en tout cas traité comme quelqu'un d'ordinaire par les gens qui lui prenaient ses tracts. C'était aussi la première fois qu'il entrait en contact de manière aussi directe avec la société extérieure, mais j'ai eu le sentiment de découvrir la personne vraiment ordinaire, cette personne de rien du tout qu'il est. (Oé, 1990, p.172-173)*

C'est à la fois en quittant les lieux qu'elle connaît trop bien, en s'éloignant de son frère, et en le voyant aux prises avec des personnes nouvelles, peu préoccupées par un stigmatisme que ne signale après tout aucun « étendard », que Mâ transforme radicalement son regard sur Eoyore. Sommes-nous certains d'être aussi libéraux avec nos élèves ? Lorsqu'ils nous semblent « étranges et drôles », n'avons-nous pas tendance à les enfermer dans une singularité dont personne, à part nous, ne pourrait les soupçonner, et dont ils ne demandent peut-être qu'à sortir ? La voix de Mâ ne résonne-t-elle pas au fond de nous, lorsque nous choisissons, à la place de nos élèves (et parfois de leurs parents), les moyens qui leur permettraient de devenir, un jour lointain, une « personne de rien du tout » ?

L'école fut créée pour protéger les enfants contre un monde peu propice à leurs apprentissages et à leur développement. Mais elle le fut pour mieux préparer leur participation à la vie publique. Comment résiste-t-elle à la tentation du maternage ? A trop préparer les enfants au « choc de la sortie », n'oublie-t-elle pas de les faire... sortir ? Nos « ateliers protégés », qui protègent-ils ? Ceux du dedans, ou ceux du dehors ? La rhétorique de la différence n'est-elle pas, par moments, le rempart qui nous épargne les affres de la rencontre avec autrui ?

La différence est une idée, mais l'Autre est une personne. Or, nos idées sont à nous, elles sont **en** nous, nous sommes libres de les manipuler et de les transformer à notre guise. Tandis que les personnes sont **hors** de nous, **face** à nous, irréductibles au bien que nous leur voulons. L'expérience de l'Autre, c'est *l'expérience la plus poussée [et] parfois la plus cruelle* qui se puisse vivre. Car l'autre est **hétérogène**, il est *limite de notre désir, de notre pouvoir et de notre ambition de maîtrise* (Ardoino, 1999, p.446). Il a sa propre idée de ce qui serait bon pour lui. Il a un point de vue sur son propre destin et sa propre éducation (Montandon, 1997). L'exclure ou l'inclure de force, en lui disant « c'est pour ton bien », c'est rester centré sur soi, et rejeter la difficulté (Miller, 1984 ; Cifali, 1995).

Au bout du chemin, c'est peut-être la question qui reste : jusqu'où accepterons-nous de nous mettre en difficulté ?

### 3. La difficile rencontre de l'Autre

La différence ne se transforme pas en handicap par hasard. Un mauvais lecteur n'est pas handicapé pour écouter Mozart. Et un journaliste sourd peut écrire des éditoriaux. Le handicap est toujours un rapport : rapport entre une caractéristique personnelle et une activité envisagée, rapport entre une donnée et une intention.

Dans les écoles, les différences sont, on l'a vu, les données que nous choisissons de sélectionner. Des données que nous prélevons, que nous classons, que nous hiérarchisons en fonction de nos intentions. Si nous le faisons de manière unilatérale, en ignorant le point de vue et les projets de l'Autre, ou en prétendant les connaître mieux que lui, nous restons les « maîtres du jeu », mais nous perpétons la logique de domination sous prétexte d'émancipation. Si l'école veut aller à la rencontre de tous ses élèves, y compris les plus « différents », elle doit certes assumer ses responsabilités, mais sans oublier la première d'entre elles : donner la parole à ceux qui ne l'ont jamais, à ceux qui n'ont pas les moyens de la prendre, à ceux qui ne *pensent* pas avoir ces moyens, à ceux dont *nous pensons* qu'ils n'ont pas ces moyens, à ceux *qui pensent que nous pensons* qu'ils n'ont pas ces moyens, et ainsi de suite jusqu'à l'infini.

Accepter la difficulté, c'est renoncer au monopole de la parole, passer de la *culture du convaincre* (Breton, 1998) à l'éthique de la discussion. C'est accepter l'inconfort des questions paradoxales. Par exemple :

- Lorsqu'un élève trisomique est intégré dans une classe, il passe automatiquement d'un degré à l'autre. Pourquoi son voisin, « qui n'a pas la moyenne en mathématique » doit-il redoubler ? Est-il trop différent ou pas assez ?
- Il n'est déjà pas facile de savoir quand intégrer, et quand isoler un élève. Que faire lorsqu'il revendique la parole et qu'il contredit nos plans ? Que faire, par exemple, avec un enfant qui ne veut pas être (ré)intégré ? Que dire aux parents qui refusent d'envoyer leur fils en classe spécialisée (ou en classe ordinaire), parce qu'il va s'y « noyer » ?
- On dit volontiers que l'erreur n'est pas le contraire de l'apprentissage, mais sa condition. Que répondre à un élève en grande difficulté, à qui on a préparé des devoirs adaptés, et

qui veut prendre à la maison « les mêmes devoirs que les autres » ? Faut-il l'en empêcher ou le laisser faire ? On peut essayer de le convaincre. Mais s'il persiste, jusqu'où transiger ?

- Aujourd'hui, chaque fois que deux personnes ou deux institutions sont face à face, on paie un médiateur pour leur apprendre à se parler. Or, les médiateurs scolaires sont plus souvent des substituts que des facilitateurs. Ils font l'aller-retour entre les familles et les enseignants, ce qui permet à chacun de rester sur sa rive, convaincu que l'autre a tort, qu'il n'a pas compris ou qu'il ne veut pas comprendre. Faut-il utiliser ces *ambassadeurs* comme un bouclier humain (Bouveau, Cousin, Favre ; 1999) ? Ou faut-il repenser la rencontre en la recentrant sur la matière première de l'école : les savoirs et les apprentissages des élèves (voir annexe 5) ?

Nous terminons donc à l'endroit même où nous avons commencé : l'éthique de la diversité et de la discussion n'est pas affaire de bons sentiments, mais de rigueur et de confrontation intellectuelles. Elle est affaire de classement, de conceptualisation, de connaissance des autres et de soi-même, de pensée réflexive et critique, de communication interpersonnelle, d'argumentation, de curiosité, de respect mutuel, etc. Or, tout cela ne s'apprend pas dans un catéchisme, mais dans ce qui fonde l'institution scolaire : le partage des savoirs.

Tout cela s'apprend en résolvant des problèmes mathématiques (classer), en préparant des exposés scientifiques (conceptualiser), en conduisant des recherches historiques ou géographiques (connaître les autres), en produisant des documents hypermédias (communiquer), en rédigeant des dissertations (argumenter), en luttant ou en jouant au cours d'éducation physique (respecter l'autre). Tout cela s'apprend surtout si les élèves participent, collectivement, à l'élaboration des projets et des activités d'apprentissage. Si l'école leur propose une pédagogie du « chacun pour soi », elle faillit trois fois à sa mission : 1. Elle oublie que la connaissance se construit dans l'interaction. 2. Elle dissout le sens des savoirs dans une succession de leçons, de tâches et d'exercices qui ne répondent à aucune question. 3. Elle empêche l'accès des élèves aux compétences qui leur permettront de participer librement à la discussion publique dont parle Habermas.

Au moment où nos sociétés hésitent entre libération et crispation identitaires, l'école doit impérativement concilier *droit à la différence et droit à la ressemblance*, en refusant toute forme d'*apartheid scolaire* (Meirieu, 1997). Si elle veut préparer ses élèves à *vivre [un jour] ensemble, égaux et différents* (Touraine, 1997), elle doit les initier à la pensée plurielle et à la discussion. Elle doit dénoncer le culte de l'ordre et du rangement, celui qui débouche toujours sur de nouveaux ghettos (des classes de filles et des classes de garçons, des classes d'autochtones et des classes d'étrangers, des collèges pour riches et des collèges pour pauvres). Elle doit préférer la complexité à la simplicité, et la pluralité à la pureté. Car le « pur et simple » débouche toujours sur l'obscurantisme, et l'obscurantisme sur la violence.

Il se trouve aujourd'hui des banquiers, voire des députés, pour rêver d'un marché scolaire libéralisé, où chacun trouverait désormais « chaussure à son pied ». Une kyrielle d'écoles privées, disent-ils, sera plus performante que le mammoth de l'instruction publique. Mises en concurrence, elles seront condamnées à « rentabiliser leurs investissements », à « satisfaire leurs clients » et « à obtenir des résultats ». Formidable. Mais de quels « résultats » parle-t-on ? Si chaque individu cherche et trouve le produit de ses rêves - sa maternelle trilingue, son école pour sportifs d'élite, son collège mormon, son lycée pour surdoués, son université cinghalaise et son université tamoule - les résultats immédiats seront peut-être en progression.

Rester entre soi, voilà qui dispense des dilemmes et des conflits de la cohabitation, et qui libère du temps pour apprendre Internet et l'anglais. Mais à long terme, que prépare-t-on ? Des générations ultra-diplômées, mais trop préoccupées par la doctrine communautaire et/ou la réussite individuelle pour entrer en discussion avec autrui<sup>9</sup>.

Dans l'école publique, il faut accepter de négocier des arrangements avec des concitoyens qui ne partagent ni nos idées, ni nos valeurs. Cela prend du temps, c'est sûr. Mais est-ce du temps perdu ? En répartissant chaque sous-groupe « différent » dans une classe *ad hoc*, on accroît peut-être la « productivité » de chacun d'eux, mais pas la justice sociale ou la fraternité. Si l'école hutu et l'école tutsi perfectionnent, chacune de leur côté, la didactique de l'affûtage des machettes, elles augmenteront le rendement, mais où sera le bénéfice ?

Et qu'advient-il, dans cette course à la performance, de nos petits enfants « étranges et drôles » ?

---

<sup>9</sup> On voit mal en quoi l'apprentissage acritique des outils informatiques et de l'anglais commercial suffira à renforcer les solidarités. Les modems, pas plus que le téléphone, ne réconcilient le monde avec lui-même. Si les financiers ou les biochimistes communiquent en temps réel avec leurs collègues des 5 continents, ils passeront encore plus de temps à rester entre eux. Réduire l'ambition scolaire à la maîtrise de ressources aussi triviales, c'est rabattre les fins sur les moyens.

## Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, PUF (Que sais-je?)
- Abdallah-Pretceille, Martine; Porcher, Louis (1996). *Education et communication interculturelle*. Paris, PUF.
- Ardoino, Jacques (1999). La complexité, in: Morin, Edgar (dir.). *Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle. Relier les connaissances*. Paris, Seuil, p.442-450.
- Belkaïd Lemdani, Malika (1998). *Normaliennes en Algérie*. Paris, L'Harmattan.
- Bentolila, Alain (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris, Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre (dir.) (1993). *La misère du monde*. Paris, Seuil.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris, Seuil.
- Bouveau, Patrick; Cousin, Olivier; Favre, Joëlle (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris, ESF.
- Breton, Philippe (1998). Une culture du « convaincre », in : *L'écoute. Autrement*, Paris, 180, p.153-163.
- Casanova, Rémi (1999). *La classe spécialisée. Une classe ordinaire ?* Paris, ESF.
- Chambordon, Gabrielle (1981). *La Suisse des autres*. Carouge-Genève, Zoé.
- Charlot, Bernard (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris, Anthropos.
- Chrysoschoou, Xenia ; Picard, Maud ; Pronine, Maroussia (1998). Explications de l'échec scolaire ; les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève, in : *Psychologie et éducation*, 32.
- Cifali, Mireille (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris, PUF (l'Éducateur).
- Cifali, Mireille (1995). Une difficulté en question, in : *Cahiers du soutien pédagogique de l'enseignement primaire et enfantin*, Lugano.
- CRESAS (1981). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF.
- CRESAS (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, ESF.
- Debray, Régis (1997). *Transmettre*. Paris, Odile Jacob.
- Desproges, Pierre (1992). *Les étrangers sont nuls*. Paris, Seuil.
- Dortier, Jean-François (2000). Comment classer le monde ? in : *Sciences Humaines*, 102, p.16-20.
- Doudin, Pierre-André (1999). Intégration des élèves étrangers : quelques paradoxes à dépasser, in : *Educateur*, 5, p.14-17.
- Duru-Bellat, Marie; Mingat, Alain (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, in : *Revue française de sociologie*, octobre-décembre, vol.38.
- Eco, Umberto (1999). *Kant et l'Ornithorynque*. Paris, Grasset.
- Gardner, Howard (1993). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris, Retz.
- Gayet, Daniel (1999). *C'est la faute aux parents. Les familles et l'école*. Paris, Syros.
- Griffin, John Howard (1962). *Dans la peau d'un Noir*. Paris, Gallimard.
- Habermas, Jürgen (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris, Flammarion.
- Hutmacher, Walo (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois*. Genève, Service de la recherche sociologique (Cahier n°36).
- Imbert, Francis (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris, ESF.
- Lahire, Bernard (1995). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris, Gallimard & Seuil.
- Lahire, Bernard (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan.
- Maalouf, Amin (1998). *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset.
- Maulini, Olivier (1998a). "La porte la mieux fermée est celle que l'on peut laisser ouverte". La collaboration parents-enseignants dans l'école publique, in: *La Revue des Echanges*, vol.15, n°4, p.3-14.
- Maulini, Olivier (1998b). La question : un universel mal partagé, in : *Educateur*, n°7, p.13-20.
- Maulini, Olivier (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école, in: *Educateur*, 3, p.9-15.
- Meirieu, Philippe (1996). La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?, in : Bentolila, Alain (éd.). *L'école : diversités et cohérence*, Paris, Nathan, p.109-149.
- Meirieu, Philippe; Guiraud, Marc (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris, Plon.
- Miller, Alice (1984). *C'est pour ton bien. Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Aubier.
- Montandon, Cléopâtre (1997). *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan.
- Neill, A.S. (1966). *La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill*. Paris, Payot.
- Oé, Kenzaburô (1990). *Une existence tranquille*. Paris, Gallimard.
- Perec, G. (1985). *Classer-Penser*. Paris, Hachette.
- Perregaux, Christiane (1994). *Odyssée. Accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel, Commission romande des moyens d'enseignement et d'apprentissage.
- Perrenoud, Philippe (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.

- Perrenoud, Philippe (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF.
- Perrenoud, Philippe (1996). L'infime et ultime différence, in: Bentolila, Alain. *L'école: diversité et cohérence*. Paris, Nathan, p.49-67.
- Perrenoud, Philippe (1998). Le couloir de l'illettrisme. Compte-rendu de l'ouvrage d'Alain Bentolila, in : *Cahiers pédagogiques*, 360, p.62-64.
- Porcher, Louis; Abdallah-Preteille, Martine (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris, PUF.
- Rochex, Jean-Yves (1997). Les ZEP, un bilan décevant, in : Terrail, Jean-Pierre (dir.). *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. Paris, La Dispute, p.123-140.
- Rogers, C.R. (1976). *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.
- Todorov, Tzvetan (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris, Seuil.
- Touraine, Alain (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris, Fayard.
- Vellas, Etienne (1993). La formation du citoyen se cache, à l'école, au coeur de la construction des savoirs, in : *Educateur*, n°8, p.24-26.
- Vignaux, G. (1999). *Le Démon du classement*. Paris, Seuil.
- Wallraff, Günter (1986). *Tête de Turc*. Paris, Editions La Découverte.
- Watzlawick, Paul et al. (1988). *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*. Paris, Seuil.

**Annexe :**

**Catégorisation et différenciation : chercher l'intrus...**

Consigne :

*Dans chacune de ces séries, cherchez la lettre qui est **différente** des autres.*

1. ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
2. A A A A A A A A A A B
3. A B B B B B B B B B B
4. A a A a A a B b B b B b
5. A a A A A A B B B B B B
6. aBCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
7. aBcDeFgHiJkLmNoPqRsTuVwXyZ
8. aBcDeFgHiJkLmNoPqRsTuVwXyZ
9. aBcDe**F**gHiJkLmNoPqRs**T**uVwXy**Z**
10. aBcDe**F**gHiJkLmNoPqRs**T**uVwXy**Z**