

La négociation des différences ¹

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

2003

Il y a au moins deux façons de penser la différence : comme défaut d'unité, ou comme gage de diversité. Dans un cas, l'écart est vécu sur le mode du désordre et de la division. Dans l'autre, de la pluralité et de la complémentarité. On dit souvent que ce qui nous sépare peut aussi nous relier, et que les différences ne sont pas le contraire, mais la condition de l'harmonie. La condition, c'est possible. Mais la garantie, certainement non. Tout le problème, dans un monde sans transcendance ni autorité suprême, c'est de savoir qui écrit la symphonie et qui dirige l'orchestre. C'est de trouver des règles du jeu qui empêchent l'affrontement, mais qui assument aussi que l'harmonie des uns n'est pas celle des autres².

A l'école comme ailleurs, la différence n'est jamais donnée. Elle se construit dans l'interaction sociale, donc une forme ou une autre d'antagonisme. 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. Nous construisons des représentations qui conditionnent ensuite nos actions et nos interactions. Conséquence : le processus tourne en boucle. 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 dans les structures sociales - est trop complexe pour être « harmonieuse ». Elle nous place plutôt face à des dilemmes incontournables. 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 contrarie nos plans ? Que faire, par exemple, avec un enfant qui ne veut pas être (ré)intégré ? Que dire aux parents qui refusent de renvoyer leur fils en classe « ordinaire » parce qu'ils pensent qu'il va souffrir ?
- 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 ?

Ces questions, les enseignants et leurs directions se les posent régulièrement. Elles demandent évidemment des réponses pratiques. Mais ce qui pourrait aussi se révéler pratique

¹ Article publié dans le *journal für schulentwicklung*, n°4/2003, pp. 8-18. Titre original : *Der Umgang mit Unterschieden. Ethik der Vielfalt und Ethik der Diskussion in der Schule*.

² Le masculin utilisé dans ce texte est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés aussi bien d'hommes que de femmes, d'enseignants que d'enseignantes, d'unes que d'autres.

- transférable dans toutes sortes de situations - c'est une bonne théorie de la différence. Une de celles qui préparent les solutions en déplaçant les questions.

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. Structures mentales et structures sociales entretiennent une relation dialectique, où les unes conditionnent les autres, et réciproquement. Les différences subjectives orientent nos conduites et peuvent se transformer en différences objectives. Si des à-coups ont 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 dans 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. La différence n'est jamais absolue, toujours relative. Elle dépend du critère sélectionné, parmi des milliers d'autres, pour distinguer deux objets et les verser dans deux catégories. Au rayon des pommes, la poire est une intruse. Mais au rayon des fruits frais, elle est plus à sa place que la pêche en conserve ou le champignon de Paris. Deux occurrences *a priori* différentes deviennent semblables par simple passage à un critère générique (la pomme et la poire sont des fruits). Inversement, deux objets identiques peuvent être distingués en affinant le classement (il y a des fruits frais et des fruits en conserve).

Penser, c'est conceptualiser. Et conceptualiser, c'est distinguer, catégoriser, classer, hiérarchiser. Le processus n'est ni bon ni mauvais en soi, il est nécessaire et en même temps délicat. Le problème n'est pas de savoir si nous devons ou non opérer des tris, mais de penser finement en multipliant les critères de classement. Les animaux aussi savent penser. Le propre de l'homme, c'est sa capacité réflexive à « penser sa pensée ». C'est donc sa faculté de classer ses critères de classement. A l'école, réunir les enfants tétraplégiques, schizophrènes ou kosovars sous l'intitulé générique d'« enfants différents » mérite discussion. Le critère peut relever de la génétique (« enfant trisomique »), de la physiologie (« enfant aveugle »), de la psychologie (« enfant hyperactif »), de l'ethnologie (« enfant africain »), de la linguistique (« enfant allophone »), de la religion (« enfant musulman »), de l'économie (« enfant pauvre »), de la sociologie (« enfant défavorisé »), de la morale (« enfant mal élevé »), etc. On voit bien que toutes ces grilles ne se valent pas. Elles n'ont pas le même impact sur la vie des familles et, pour l'école, elles n'engagent pas les mêmes responsabilités.

La différence ne se transforme pas en handicap par hasard. Un mauvais lecteur n'est pas handicapé pour écouter Mozart. 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. Il y a sans doute des « personnes handicapées ». Mais jamais sans situation handicapante (CRESAS, 1981).

Classer, c'est non seulement distinguer, mais aussi hiérarchiser les critères de classement. La différence est un jugement qui dépend de la variable en jeu, 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 ». C'est la distance au standard qui fait la différence et, à terme, le handicap. Qu'on mesure le poids, la taille, le QI ou le nombre d'heures que chaque enfant passe devant la télévision, on peut chaque fois dessiner une courbe de Gauss et discuter de l'« excellence » ou de la « déviance » de ceux qui sont à ses extrémités. Le classement dépend évidemment des données recueillies, et ces dernières sont toujours

discutables. Elles sont discutables parce qu'elles sont socialement sélectionnées, et que le social n'est jamais donné.

1.2. La boucle des représentations et des interactions

L'intrication des critères de jugement suffit 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 en jeu. Et que le processus de catégorisation est destiné à alléger notre charge cognitive au moment de prendre des décisions. 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 familiale et de la fécondité est carrément infondé : leur taux de natalité est l'un des plus faibles des pays industrialisés.

Des recherches ont montré que les enseignants modifient leur interprétation des difficultés scolaires d'un enfant en fonction de la profession du père et sa nationalité (Chrysochoou, Picard & Pronine, 1998). Si Naïma est fille de routier, on pense que ses difficultés viennent de son origine maghrébine, du désintérêt de sa famille, de son manque d'implication dans l'étude, d'un système scolaire peu conforme à ses besoins. Mais si elle s'appelle Marion et qu'elle est fille de médecin, on met en cause la puberté, les absences du père ou le manque de soutien pour les devoirs. On peut croiser les variables (par exemple, Naïma, fille de médecin) et aboutir à des interprétations moins tranchées. Autrement dit : les cas atypiques brouillent nos repères. Heureusement, peut-être. 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. Et du coup, elle privent Naïma de sa crise de puberté, et Marion du désintérêt de ses parents !

Nous croyons connaître nos élèves. Mais nous construisons nos impressions ou nos convictions sur des informations partielles et sans doute partiales. En catégorisant indûment, nous préparons peut-être la discrimination. Car les prophéties, c'est 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 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 la source de beaucoup d'exclusion : parce qu'on connaît mal et qu'on craint les réfugiés, on les regroupe à la périphérie des cités, et on leur reproche ensuite de ne pas s'intégrer.

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 provoquer un véritable « choc des cultures », les deux étudiantes voulurent, avant la première rencontre, « préparer » leurs élèves. En ville, elles expliquèrent que les enfants de la campagne vivent dans des villas ou des fermes, qu'ils parlent tous français en famille, qu'ils peuvent facilement travailler à la maison. A la campagne, elles dirent que les citadins sont

très différents, qu'ils parlent toutes sortes de langues, qu'ils viennent des cinq continents, qu'ils vivent dans des conditions parfois difficiles, qu'ils restent souvent tard à l'école, qu'ils doivent faire face à l'anonymat et même la violence des quartiers. Bref, il s'agissait de prévenir, de part et d'autre, les malentendus.

Qu'advint-il ? Les deux rencontres eurent lieu dans la fraternité, bien au delà de ce que les étudiantes avaient espéré. Les mises en garde avaient-elles porté leurs fruits ? Aujourd'hui, les organisatrices sont les premières à en douter. Lorsqu'elles demandèrent aux élèves de chacune des classes la « différence » qu'ils renaient en fin de compte, la réponse fut unanime 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 l'école et la maison. Ce n'est pas dans les catégories des adultes mais dans celles qui structurent leur quotidien que les écoliers des deux « mondes » avaient vécu leur « différence ».

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

Nous devons nous méfier de nos classements. La construction des différences, leur validation dans l'espace social, leur consolidation par effet d'attente sont des phénomènes très complexes qui nous prennent souvent à contre-pied. 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 l'interaction sociale et la construction des identités, logique de distinction et logique d'intégration ? 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 disloquer notre espace commun ? 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 tout en réunissant les élèves dans des activités communes ? (Dasen & Perregaux, 2002)
- Entre différenciation et confusion. Dans la définition des unités significatives, à quel niveau de spécificité 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 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 ? (Chatelanat et Pelgrims, 2003).
- 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. La pierre de touche de la pédagogie différenciée, c'est sans doute moins la sélection des bonnes discriminations que la neutralisation des mauvaises et le passage d'une pédagogie remédiate à une pédagogie interactive (Perrenoud, 1995, 1996).

- 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 stigmatisant ? 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 ? (Bentolila, 1996)
- 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 ? (Imbert, 1998)
- 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 si je 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 ? (Porcher & Abdallah-Preteceille, 1998)

Il faut s'arrêter sur ce dernier point, parce qu'il commande en quelque sorte tous les autres. Séparer ou relier, différencier ou confondre, abandonner ou enfermer, dramatiser ou banaliser, tout cela peut et doit au bout du compte se discuter. 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, en démocratie, une éthique de la discussion.

2. Négociation des écarts et contraintes de la discussion

Montaigne prétendait déjà qu'il *se trouve autant de différence de nous à nous-même que de nous à autrui*. En tant que personne, nous sommes unique et indivisible. Nous ne sommes pas la somme de nos différences (homme, blanc, fonctionnaire, etc.), mais l'écheveau de nos expériences. 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 (Honneth, 2000), nous l'avons vu, est une lutte pour la maîtrise des moyens de production et de légitimation des critères de classement. Elle passe par la rencontre, la négociation et parfois l'affrontement, avec un *alter ego* qui peut se ranger à nos arguments, mais qui peut aussi les rejeter. C'est parce qu'autrui n'est pas moi que nous pouvons entrer en discussion. 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 se trompe de métaphore. On ne peut rêver d'un monde homogène qu'en ignorant (ou en feignant d'ignorer) que la vie naît de l'ordre et du désordre. Comment céder à ce fantasme alors que l'école tout entière 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 leur permettront de faire valoir leur point de vue et d'exercer leurs droits ?

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*, triompher le plus fort. Lorsque le débat se résume à l'affrontement de deux interlocuteurs qui ne s'écoutent pas, ils finit toujours par dérapier. Il y a bien, dans la 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 délibérative, qui consiste à nous entretenir avec autrui pour lui faire connaître notre point de vue et pour connaître le sien. Lorsque deux partenaires sont sincèrement engagés 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 ses raisons, mais aussi connaître celles 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 un surcroît de domination.

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 « dans la peau 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. Les Américains ont inventé un simulateur de grossesse qui permet aux hommes de vivre quelques jours la condition de femme enceinte. Ils ont aussi créé un appareil permettant d'éprouver, en se glissant « dans la peau d'un malade », la fatigue engendrée par une opération ou une chimiothérapie. 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 : parfait, mais que pensent les 40% qui restent ? N'ont-ils rien appris ? Ou sont-ils sortis du simulateur en se disant que tout cela n'était pas bien terrible ?

Si l'expérience 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 » - c'est 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 respect mutuel et en égalité.

Comprendre autrui permet de l'annexer ou de l'exclure, parfois de le détruire (Jacuques, 1982, p.12). 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, en assumant les contraintes de la discussion. 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 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 nous réfutent nos meilleurs arguments. 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 un destin collectif qui est toujours médiatisé par le langage.

Le raisonnement est peut-être contre-intuitif, mais la conclusion est 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* (Habermas, 1991, p.139-142). Il est moins question de définir, une fois pour toutes, les « bons » critères de classement que d'accepter d'en débattre.

2.2. Du produit au processus : la différence, ça se discute !

La prise de compte des différences ne peut pas se concevoir unilatéralement. En face de nous, autrui est irréductible à notre savoir *sur* lui et à nos (bonnes) intentions *pour* lui. Quoi que nous pensions, et quoi que nous fassions, il peut accepter, refuser ou revendiquer la « différence » que nous aimerions lui voir endosser. Nous pouvons le contraindre à faire ce que nous voulons qu'il fasse (« aller dans une classe spécialisée »), ou à dire ce que nous voulons qu'il dise (« oui, Yves est en difficulté »), mais nous ne pouvons pas le forcer à penser ce qu'il ne pense pas. Quoi que nous fassions, il reste libre de résister. C'est parce que cette liberté est indépassable qu'elle implique la coordination des points de vue par la discussion. Et que la pédagogie ne peut pas se réduire à une fabrication (Meirieu, 1996).

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 accueillante et congruente. Les principes de l'écoute active peuvent être mis à contribution : 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. 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 qui gouverne ses choix et, plus globalement, la stratégie qu'il développe face aux exigences de l'école.

La communication familles-école est parfois loin de cette ouverture. Les messages circulent en général 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 peut s'appuyer sur des institutions permanentes (conseils, commissions, espaces de rencontre, bulletins de liaison, cahiers école-maison,

entretiens, etc.) dont l'école peut choisir de s'accommoder, mais qu'elle peut aussi promouvoir et soutenir (Maulini, 1999).

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 au service d'une stratégie. Elle ne sert pas à construire un accord négocié, mais à obtenir, par la ruse, le résultat égoïstement souhaité. Le salut vient souvent du dégageant, qui est le contraire du désengagement. Quitter les lieux, prendre de la distance (ou du recul), solliciter un tiers, autant de figures du dessaisissement qui peuvent redistribuer les places de jeu et susciter des dynamiques nouvelles.

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 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 de la résistance et de l'impuissance. Car l'autre est hétérogène. C'est la limite de notre désir, de notre pouvoir et de notre ambition de maîtrise. 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. L'exclure ou l'inclure de force, en lui disant « c'est pour ton bien », c'est rester centré sur soi, et se débarrasser de la difficulté. Au bout de la discussion, c'est peut-être la question qui reste : jusqu'où l'école veut-elle se mettre en difficulté ?

2.3. Nous et les autres : l'école en difficulté ?

Si l'école veut aller à la rencontre de tous ses élèves, y compris les plus « différents », elle doit assumer ses responsabilités 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 à l'éthique de la discussion. Aujourd'hui, chaque fois que deux personnes ou deux institutions sont face à face, on engage 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 (Bouveau, Cousin & Favre, 1999).

Nous terminons donc à l'endroit 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 peut s'apprendre, non pas en marge, mais au cœur du travail scolaire. Lorsqu'on résout des problèmes mathématiques (classer), lorsqu'on prépare des exposés scientifiques (conceptualiser), lorsqu'on conduit des recherches en histoire et en géographie (connaître les autres), lorsqu'on conçoit un site internet (communiquer), lorsqu'on rédige des dissertations (argumenter), lorsqu'on apprend à lutter ou à jouer ensemble 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 toutes formes d'apartheid scolaire. Si elle veut préparer ses élèves à *vivre 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 des ghettos. Elle doit préférer la complexité à la simplicité, la pluralité à la pureté. Et elle doit bien sûr se méfier d'elle-même, et ne pas créer une classe, un regroupement ou une école « spéciale » pour chaque sous-groupe de population. Elle doit inventer de nouvelles formes de légitimité, d'autorité, de médiation et de protection des plus faibles. Au lieu de s'arc-bouter sur l'idée révolue d'un ordre total et d'une socialisation par la soumission, organiser, à l'intérieur de l'institution, des paliers de discussion, de résolution de problèmes, de problématisation (Dubet, 2002).

Evidemment, scolariser ensemble les filles et les garçons, les riches et les pauvres, les forts et les faibles, les mécréants et les croyants, c'est plus difficile que de créer un marché entièrement libéralisé où chacun se paiera chaussure à son pied avec son chèque éducatif. Mais quand les enfants hutus et les enfants tutsis auront suivi, chacun de leur côté, des cours d'aiguillage de machette « respectueux de leurs différences », quel monde leurs maîtres auront-ils préparé ?

Références bibliographiques

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à la psychanalyse de la connaissance*. Paris : Vrin.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.
- Bouveau, P., Cousin, O. & Favre, J. (1999). *L'école face aux parents. Analyse d'une pratique de médiation*. Paris : ESF.
- Chatelanat, G. & Pelgrims, G. (2003). *Education et enseignement spécialisés : continuités et/ou ruptures par rapport aux sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives) (à paraître).
- Chryssochoou, X., Picard, M. & Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire ; les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation*, 32.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- CRESAS (1981). *Le handicap socio-culturel en question*. Paris, ESF.
- Dasen, P. & Perregaux, Ch. (Ed.) (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles : De Boeck (Raisons éducatives).
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- Griffin, J. H. (1962). *Dans la peau d'un Noir*. Paris : Gallimard.
- Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt : Suhrkamp.
- Imbert, F. (1998). *Vivre ensemble, un enjeu pour l'école*. Paris : ESF.
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier Montaigne.
- Maulini, O. (1999). La tranquillité ou le débat ? Petit éloge de la dispute entre les familles et l'école. *Educateur*, 3, 9-15.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1996). L'infime et ultime différence. In Bentolila, A. (Ed.), *L'école : diversité et cohérence* (pp. 49-67). Paris : Nathan.
- Porcher, L. & Abdallah-Preteuille, M. (1998). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : PUF.
- Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.
- Touraine, A. (1997). *Pourrons-nous vivre ensemble, égaux et différents ?* Paris : Fayard.
- Wallraff, G. (1985). *Ganz unten*. Köln : Kiepenheuer & Witsch.