



HAL
open science

“ Diversité ” ? repenser l’égalité, repenser l’universalisme

Françoise Lorcerie

► To cite this version:

Françoise Lorcerie. “ Diversité ” ? repenser l’égalité, repenser l’universalisme. Françoise Lorcerie. Education et diversité. Les fondamentaux de l’action, Presses universitaires de Rennes, pp.11-28, 2021, Res Publica, 978-2-7535-7996-5. halshs-03146602

HAL Id: halshs-03146602

<https://shs.hal.science/halshs-03146602>

Submitted on 19 Feb 2021

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

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

« Diversité » ? Repenser l'égalité, repenser l'universalisme

Françoise LORCERIE

« Diversité », qu'entendrez-vous par là ?

Ce mot s'emploie dans les quatre territoires qui concourent à ce livre – Québec, Belgique, Suisse et France¹ – avec un degré de publicité et un contenu normatif variables. Mais partout il désigne à la base le fait que le pays reconnaît qu'il existe en son sein des membres nouveaux venus qui, de fait, n'ont pas le même statut que les autres dans l'imaginaire du Nous collectif, ils font figure d'outsiders (Elias, Scotson, 1997 ; Sénac, 2012). Ils sont du même coup exposés à la discrimination. Quoique assurés de leurs droits, ils peuvent être insatisfaits de leur place, c'est du moins le cas en Europe (Crul et al., 2012). Cette situation a suscité des réponses publiques. Des législations anti-discriminatoires et inclusives ont été mises en place, associées à des formes plus ou moins explicites de reconnaissance de la pluralité interne de la société. En termes démographiques, le problème est potentiellement massif. L'École est directement concernée dans son mandat d'égalité des chances et d'universalité. Partout elle est sollicitée pour corriger les inégalités et favoriser la coexistence harmonieuse de tous les membres de la société. Mais les personnels scolaires ne sont pas forcément outillés pour ce faire. En détaillant l'expérience française et en la croisant avec les expériences de la Belgique francophone, de la Suisse romande, et du Québec, on peut espérer affiner la compréhension des enjeux et ouvrir l'éventail des outils pour les praticiens et les formateurs. C'est le projet de ce livre, dont le principe a été posé en 2014, à l'issue de la première rencontre du Réseau international Éducation et diversité (RIED).

« Diversité », une catégorie politique

« Diversité » sera pris dans ce livre dans son sens de catégorie politique. Il n'est pas inutile de faire retour sur l'évolution des catégories publiques à ce propos. Chaque pays ayant son histoire propre, nous le ferons en focalisant sur la France.

Rétrospective

Dans le cas de la France, le mot « diversité » réfère aujourd'hui tacitement à la part de la population nationale qui descend des flux migratoires d'après la seconde guerre mondiale et qui est perçue comme « différente » au regard des normes identitaires prévalentes. C'est une population aux limites floues et évolutives. Les descendants d'Espagnols en font-ils partie ? Sans doute pas, ou plus. Les ancêtres des personnes dont il est question lorsqu'on parle en France de « diversité » ont pris place dans le pays après la consolidation de l'État-providence et après la dissolution du lien colonial, et ils sont à un titre ou à un autre « visibles » pour les repères identitaires dominants. Leurs pères ou grands-pères étaient dénommés « travailleurs migrants ». Lorsque dans les années 1970, la crise économique a mis fin à la rotation des arrivées et des départs de ces travailleurs, ceux qui sont restés ont été désignés comme

¹ Le terme « pays » englobe ici trois États-nations européens plus le Québec, qui est une province fédérale.

« travailleurs immigrés », d'une expression qui dénotait une stabilisation interne transitoire. Puis, ces travailleurs ayant des familles, il ne fut bientôt plus possible de désigner cette population par référence à l'emploi, et l'on s'est mis à parler d'« immigrés » tout court.

Le philosophe Jacques Rancière éclaire le changement que traduit cette évolution du vocabulaire. Un « ouvrier », dit-il, est dans notre organisation sociale et politique, à la fois « objet d'un tort déclaré *et* sujet mettant en forme son litige ». *A contrario*, « l'immigré d'aujourd'hui c'est d'abord un ouvrier qui a perdu [...] la forme politique de son identité et de son altérité. [...] Il ne lui reste qu'une identité sociologique, laquelle bascule alors dans la nudité anthropologique d'une race et d'une peau différente » (Rancière, 1995, p. 161). Privé du statut de sujet dans le conflit social et politique, il est racisé, ramené à sa différence physique. Cette position subalterne se transcrit dans le quotidien des rapports sociaux en discriminations diverses. « Immigré » évoque en fait, en même temps qu'une trajectoire spatiale, un statut social subalterne et une exclusion du politique (Sayad, 1999).

Une nouvelle catégorie a émergé en France dans les années 1980, la catégorie de « jeune issu de l'immigration », ou « Beur », à la suite de la mobilisation inédite de jeunes de la « seconde génération » pour attirer l'attention publique sur leur situation par des marches à travers la France (1983, 1984). Ces dénominations désignaient ces jeunes à la fois dans leur filiation et dans leur autochtonie française, ainsi que dans leur capacité d'action publique. Mais leur demande d'égalité dans la dignité n'aboutit pas. Cette demande questionnait l'universalisme républicain en même temps qu'elle en revendiquait le bénéfice (Bouamama, 1994 ; Hargreaves, McKinney, 1997). La réponse de la classe politique fut de s'emparer du thème de la lutte contre le racisme, en s'abstenant d'agréger de nouveaux membres issus de ces luttes, sinon en les vassalisant (Geisser, 1997 ; Masclat, 2003).

L'arrivée du vocable « diversité » marque une nouvelle étape dans l'évolution du vocabulaire et dans la sémantique politique sous-jacente. Il a émergé en France dans le discours public avec un sens politique dans les années 2000, dans un contexte d'aigrissement des tensions autour de l'intégration, tensions touchant notamment l'École avec l'interdiction des signes religieux ostensibles (loi du 15 mars 2004). Ce sont les milieux patronaux qui l'ont lancé, puis il a été repris dans la sphère politique. En même temps avait lieu la mise en place (requis par l'Union Européenne) d'une instance centrale chargée de donner publicité et effet pratique à la lutte contre les discriminations ethno-raciales².

L'évolution des intitulés de la revue dédiée du ministère de l'Éducation rend bien compte de ce glissement. Initialement baptisée *Migrants-Formation* dans les années 1970, puis *Migrations-Société* dans les années 1980, et *Ville-Ecole-Intégration* dans les années 1990, elle devient à partir de 2004 la revue *Diversité*. Les personnes concernées, immigrés ou Français « de la deuxième génération », se sont mises elles-mêmes à utiliser le mot de « diversité », ou l'expression « issu de la diversité » pour parler de leur place singulière dans la communauté nationale. Le vocable a répondu à un besoin de nommer.

Une catégorie qui laisse entendre, sans dire vraiment

Nommer quoi ? Ni en France ni ailleurs, « diversité » n'est un concept théorique. C'est une catégorie qui se définit par ses usages. Mentionnons immédiatement une acception qui ne sera pas reprise dans ce livre : la diversité au sens cognitif, la diversité des élèves sous l'angle des façons d'apprendre. Cet emploi appartient au vocabulaire classique de l'École, mais il n'entre pas dans le champ des questions dont nous traitons ici.

² Ce sera la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité, la HALDE, instituée par une loi du 31 déc. 2004, et fondue en 2011 dans une instance englobante, le Défenseur des droits.

« Diversité » au sens de ce livre englobe de façon collective ceux des membres de la société qui (1) sont issus des immigrations récentes, (2) en tant qu'ils ne sont pas fondus (malgré qu'ils en aient souvent) dans l'indistinction dans laquelle s' imagine le *Nous* national. Il implique donc simultanément, en arrière-plan, (3) les nationaux « natifs » sources de l'imaginaire national, qui voient les premiers comme différents d'eux-mêmes. Ainsi le mot, dans sa valeur objective, désigne la part transnationale visible de la communauté nationale, et dans sa valeur intersubjective, l'inégalité des statuts symboliques entre natifs et non-natifs visibles dans la communauté nationale.

C'est une catégorie sans corrélat groupal : le mot ne suppose pas que les personnes en question constituent des groupes solidaires, des « communautés ». Ce n'est qu'une éventualité (Zoïa, 2010). Certains contextes nationaux l'acceptent mieux que d'autres : tous n'ont pas les mêmes « régimes de tolérance » (Walzer, 1998). La France se singularise par une tolérance très faible à l'égard de tels groupements, même lorsqu'il s'agit de groupes protégés en principe par le cadre institutionnel, comme les communautés religieuses. Le Québec présente le cas opposé : ces groupements y sont considérés comme normaux et nécessaires pour la bonne intégration des personnes.

Le mot « diversité » n'implique pas non plus d'identifier individuellement des membres de la catégorie, ce n'est pas une catégorie statistique. Il ne fait qu'accorder droit de cité dans le discours à la pluralité ethnique de la société, sous condition d'en parler de façon conforme aux conventions nationales. Il fonctionne comme une catégorie discursive autorisée qui pose la pluralité en sous-entendant l'occurrence possible de discriminations liées à l'origine réelle ou supposée. Mais tous les immigrés ou descendants ne sont pas exposés au même degré aux discriminations ethniques (Beauchemin *et al.*, 2015, pour le cas de la France). Certains sont « peu typés » comme on dit, d'autres sont protégés par un patronyme ou un prénom qui ne sonnent ni africain ni musulman – deux critères majeurs de discrimination (Valfort *et al.*, 2013). Dans tous les cas, le vocable « diversité » leur permet d'énoncer publiquement d'une façon légitime, et s'ils le souhaitent, des particularités de leur expérience sociale liées subjectivement à leur origine, sans les déterminer *a priori*. Le vocable leur ouvre un droit à la voix à ce propos. Mais il aidera tout aussi bien le patronat ou quiconque à euphémiser les situations discriminatoires (Cerrato-Debenedetti, 2018). Comme tout vocable du discours public, il se prête aux réappropriations et détournements.

Une troisième propriété mérite d'être soulignée : le discours sur la diversité révèle et active une ambivalence dans l'imaginaire de la communauté nationale. Il dénote la tension interne entre *dèmos et ethnos*, entre la communauté imaginée des citoyens et le peuple profond, la communauté ethnique, imaginée elle aussi. Celle-ci se voit volontiers en France comme uniforme ; ailleurs elle s'assume comme différenciée : c'est le cas en Suisse, en Belgique et au Québec. Mais quoi qu'il en soit, si certains citoyens sont vus comme n'appartenant pas à la communauté profonde des nationaux, cela implique que les autres, la majorité se voient comme y appartenant. Cela a de lourdes incidences sur les représentations du *Nous* qui parcourent le discours politique, les médias, et les interactions sociales, jusqu'à l'École. Si les institutions de la démocratie libérale sont de droit du côté du *dèmos*, on ne peut pas en dire autant de leur mise en œuvre au jour le jour. Cette tension entre communauté civique et communauté ethnique est source au quotidien des discriminations ethniques et du racisme à l'encontre des immigrés et de leurs descendants. Et elle se traduit au plan politique dans des courants qui exaltent l'ethnonationalisme et l'anti-universalisme (Tiberj, 2012 ; Lorcerie, 2003). La politisation de l'identité nationale et son ethnicisation sont des maux contemporains de la reconnaissance de la « diversité ».

L'École et son programme d'égalité

La « diversité » questionne donc l'École dans ses fonctionnements, ainsi que dans son mandat de correction des inégalités et de création d'une communauté nationale intégrée.

Assumer la « diversité » mène à une approche critique des fonctionnements scolaires

Dans nos quatre contextes, il est attendu de l'École qu'elle constitue un havre de paix dédié aux buts éducatifs. Il n'empêche que les tensions évoquées ci-dessus se répliquent à l'École de façon plus ou moins larvée. Pour en rendre compte, il faut mobiliser le vocabulaire analytique de l'inégalité statutaire. Les travaux de recherche recourent au couple conceptuel « majoritaire-minoritaire », qui vient de la psychologie sociale. En psychologie sociale, « majoritaire » et « minoritaire » sont des positions relatives, donc des statuts, dans une configuration relationnelle où certains individus sont avantagés tandis que d'autres sont désavantagés, quel que soit le contenu de l'inégalité. Dès lors, ce livre porte sur une configuration « majoritaire-minoritaire » spécifique : celle qui repose sur la détention et l'attribution de statuts ethniques parmi les personnels scolaires, les parents d'élèves et les élèves, dans quatre pays ou territoires. « Majoritaire » équivaut à « natif », terme en usage dans la statistique, et « minoritaire » à « issu de la diversité », ou « descendant d'immigré », ou encore « non-natif ». On peut encore trouver « minorisé » pour insister sur le rapport social qui produit cette position. Ces variations correspondent à la double valence socio-politique (macro-sociale) et psycho-sociale (micro-sociale) des processus que nous pointons.

Cette configuration génère des « inégalités multiples » (Verhoeven, 2011a), qu'il est à première vue difficile de démêler car elles concernent toutes les échelles de l'analyse. Elles sont coiffées par le concept de « discrimination systémique », qui désigne le fait que les modalités ordinaires de fonctionnement du système social « aboutissent à défavoriser de manière significative des personnes en raison de leur appartenance, réelle ou supposée, à des groupes stigmatisés » (Simon, Stavo-Debauge, 2004, p. 58 ; Dhume, 2016). Le concept de « discrimination institutionnelle » sera quant à lui employé pour focaliser sur les modalités proprement scolaires de l'inégalité systémique.

Ici intervient une objection majeure. Il est possible que le désavantage scolaire des élèves issus de la « diversité », s'il est avéré, résulte de particularités culturelles qui les éloigneraient des attentes scolaires. C'est notamment le raisonnement de Bourdieu lorsqu'il cherche à expliquer la moindre performance scolaire des enfants de milieu populaire.

« Discontinuité culturelle » ou « discrimination systémique » ? Georges Felouzis et son équipe de l'université de Genève ont testé l'objection pour le cas de la France en retournant aux données de l'enquête PISA (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, 2015). Celle-ci est passée tous les trois ans depuis l'an 2000 dans l'ensemble des pays de l'OCDE et quelques autres. Elle mesure les résultats scolaires d'un échantillon suffisant d'élèves dont les caractéristiques familiales et culturelles sont par ailleurs enregistrées. En synchronie, les enquêtes montrent un niveau de compétence des élèves immigrés (nés étrangers à l'étranger) ou issus de l'immigration (nés en France de parents immigrés) nettement inférieur à celui des élèves natifs. Mais ce constat ne permet pas de trancher la question de l'imputation de l'inégalité. Afin d'avancer dans l'analyse de cet écart, les chercheurs ont eu l'idée de procéder à une étude longitudinale des résultats en la rapprochant de l'évolution de l'indice d'environnement culturel des élèves. Ils trouvent alors un résultat paradoxal : le niveau d'études des parents immigrés s'est élevé en France sur les dix ans pris en compte (2003-2013). Or les résultats des élèves immigrés et issus de l'immigration se sont écartés de ceux des natifs, toutes choses égales par ailleurs, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre sous l'hypothèse de la discontinuité culturelle. Les inégalités migratoires se sont renforcées, et plus encore pour les élèves de la deuxième génération que pour ceux de première génération. Comment l'expliquer ?

Le facteur le mieux repéré aujourd'hui est l'augmentation de la ségrégation ethnique dans l'École, à quoi répond « la dégradation des conditions d'apprentissage dans les établissements qui scolarisent le plus d'élèves non-natifs » (Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, 2015, p. 21). Ce résultat est valable pour la situation française aujourd'hui³, il n'est pas général *a priori*. Ce qui est général, par hypothèse, c'est d'une part l'infériorité plus ou moins marquée des résultats des élèves issus de la « diversité » dès lors que la catégorisation ethnique est saillante dans le contexte considéré, ce qui est le cas dans les quatre contextes étudiés dans ce livre ; et d'autre part, comme on vient de l'entrevoir et comme on le verra mieux dans le livre, l'hétérogénéité du complexe de facteurs culturels mais aussi et surtout politiques, sociaux et institutionnels qui doivent être mobilisés pour expliquer cette infériorité.

Assumer la « diversité » mène à repenser l'égalité à l'École et l'universalisme de l'École

Ainsi, quel que soit le contexte, le programme égalitaire de l'École est questionné par la « diversité » et son sous-entendu inégalitaire. Les résultats scolaires des élèves sont scrutés, et la pression est forte pour que les responsables scolaires impulsent la réalisation d'enquêtes permettant de renseigner les questions qui se posent à propos de la variation socio-ethnique des parcours et des niveaux de compétences. Mais la question de l'égalité ne se réduit pas à la comparaison des résultats objectifs des diverses catégories d'élèves. La pensée de l'égalité inclut aussi aujourd'hui l'égalité intersubjective, autrement dit l'estime sociale dont chacun bénéficie. C'est là un résultat majeur des développements contemporains de la philosophie politique et morale, confrontée elle aussi au phénomène de la pluralisation des sociétés. John Rawls, auteur d'une philosophie influente sur la justice politique dans les sociétés démocratiquement organisées, faisait déjà des « conditions sociales du respect de soi » une des clauses de base de la justice d'une organisation politique (Rawls, 1995).

C'est à Axel Honneth et au débat qu'il a mené avec Nancy Fraser que l'on peut à notre sens rapporter les propositions les plus riches de perspectives pour des éducateurs (Honneth, 2000 ; Fraser, 2005 ; Fraser, Honneth, 2003 ; Sanchez-Mazas, 2004). Honneth réfléchit aux conditions de l'autonomie individuelle. En relisant Hegel à la lumière de la psychologie sociale de G. H. Mead, il pose : « Un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale » (Honneth, 2000, p. 33). Cette approbation intersubjective, il la nomme « reconnaissance » (angl. *recognition*). Et il va s'intéresser principalement aux épreuves auxquelles le manque de reconnaissance ou le mépris (*misrecognition*, « mal-reconnaissance ») expose l'individu. La *misrecognition* perturbe gravement les conditions dans lesquelles l'individu construit son image de lui-même. « Parce que l'idée normative que chacun se fait de soi-même dépend de la possibilité qu'il a de toujours se voir confirmer dans l'autre, l'expérience du mépris (*misrecognition*) constitue une atteinte qui menace de ruiner l'identité de la personne tout entière » (Honneth, 2000, p. 161). Il ajoute : « Toutes les émotions négatives suscitées par l'expérience du mépris des exigences de reconnaissance comportent la possibilité que le sujet concerné prenne clairement conscience de l'injustice qui lui est faite, et y trouve un motif de résistance politique » (*ibid.*, p. 169). Cette remarque a trait au potentiel contestataire des situations de *misrecognition* dans l'espace politique, elle ne concerne pas l'École. Mais qui niera qu'elle ait du sens en situation scolaire ?

Sans détailler, de tels développements enrichissent considérablement la pensée de l'inégalité qui affecte les individus minorisés ; et l'on verra dans le livre que les travaux empiriques leur confèrent de la validité. Ils invitent à compléter la prise en compte des inégalités objectives, qui est usuelle dans les évaluations des systèmes scolaires, par celle des inégalités intersubjectives, qui l'est moins, même si PISA s'en préoccupe, mais qui a une incidence évidente sur le climat

³ Voir les chapitres 5 et 6.

scolaire et sur les pratiques scolaires, et par voie de conséquence sur les résultats scolaires... Faut-il considérer qu'égalité distributive et égalité intersubjective sont deux dimensions de la justice qu'il s'agit d'articuler sans qu'elles soient réductibles l'une à l'autre ? C'est ce que préconise Nancy Fraser (2005, 2003). Faut-il plutôt considérer que l'inégalité distributive de même que l'inégalité d'estime sociale sont des réalités composites et que les luttes pour l'égalité distributive et celles contre la *misrecognition* sont finalement deux modalités d'une même lutte pour « des évaluations appropriées des contributions sociales des individus ou des groupes », comme le soutient Honneth (2003, p. 171)⁴ ? Les données françaises semblent s'expliquer assez bien de cette façon, on le verra. Mais ce qui importe plus généralement pour la formulation classique des enjeux scolaires est que ces analyses renouvellent la philosophie normative de l'École. Elles amènent à penser conjointement les atteintes à l'égalité des niveaux d'apprentissage et les atteintes à l'universalisme de l'École. Ou, positivement, elles amènent à articuler la visée d'égalité scolaire et l'universalisme de l'École.

L'organisation du livre

Le livre est en trois parties. La première est conçue pour livrer des repères organisationnels précis, quoique non exhaustifs par nécessité, sur la gestion de la « diversité » dans nos quatre contextes. Il s'agit de faire entendre comment quatre cadres organisationnels bien différents, relevant de quatre pays fort différents eux aussi, interprètent les défis liés aux inégalités et enjeux sociétaux que recouvre le terme de « diversité ». La deuxième partie relève de la sociologie critique et traite des processus sociaux associés à la « diversité » à diverses échelles : inégalités de résultats, ségrégation entre les établissements, discriminations et impacts pour les diverses catégories d'acteurs de l'École : personnels, élèves, parents. La troisième partie, enfin, la plus développée, propose onze entrées dans l'action pédagogique et la formation, autour des enjeux de renouvellement didactique ou d'enrichissement de la formation découlant de la réflexion sur la « diversité ».

Première partie : Comment la « diversité » est interprétée dans chaque contexte institutionnel

La disparité des résultats entre élèves natifs et élèves non-natifs est typiquement d'ampleur variable selon les contextes. L'un des systèmes scolaires ici étudiés a des performances nettement meilleures que les trois autres en termes d'équité ethnique comme en termes d'équité sociale tout court, ainsi qu'en termes de performances moyennes. Mais il n'est pas intéressant dans un livre comme celui-ci de dresser un palmarès. Notre priorité va à la description d'un éventail de cas. Chapitre après chapitre, dans la première partie, le lecteur pourra s'exercer à saisir par quels canaux transite la catégorisation ethnique dans le contexte évoqué, qu'est-ce qui l'active, et par quels moyens elle est néanmoins tenue sous contrôle plus ou moins partiellement. En effet, qu'elle soit expressément formulée ou non comme un problème public, la discrimination ethnique institutionnelle est saisie dans nos quatre contextes comme un problème, et elle suscite de la réponse publique.

Cette réponse varie selon les façons locales de concevoir l'universalisme. Dans un Canada qui se reconnaît deux « peuples fondateurs », les Anglais et les Français, la province du Québec a adopté en 1977 une législation obligeant les immigrants à envoyer leurs enfants dans les écoles « françaises », sauf exception. Cette politique visait à renforcer le poids démographique des francophones en Amérique du Nord. Dans cette perspective, le Québec a adopté une doctrine d'ouverture culturelle et de respect des particularismes des nouveaux arrivants, doctrine stable, qui a résisté aux alternances politiques. Dénommée « interculturelisme », cette doctrine rejette la reconnaissance des communautés, mais elle relaie la protection très élevée accordée aux

⁴ Ou les « facultés contributives », suivant la proposition de Joëlle ZASK, 2011.

droits de la personne dans le système institutionnel canadien, y inclus concernant les modes d'être et demandes culturels des individus. A l'École, cette doctrine se décline explicitement dans le curriculum et dans les contenus de formation des personnels scolaires (Potvin *et al.*, 2016).

A l'inverse du Québec, les pays européens dont il est question dans ce livre ont tous freiné ou stoppé l'immigration de main d'oeuvre dans les années 1970, en réponse à la crise économique. De sorte que, pour l'essentiel, les flux migratoires qui persistent et parfois s'accroissent ne sont pas désirés, – c'est un euphémisme. Aucun de ces pays n'a élaboré une vision pluraliste de la vie en commun qui inclurait les immigrés et s'appliquerait naturellement à l'École, comme c'est le cas au Québec. Si l'idéal interculturel est prôné par les institutions européennes, Commission européenne et Conseil de l'Europe, il suscite peu d'adhésion générale sinon un rejet. Des trois pays étudiés, c'est en Suisse qu'il semble être le moins rare. On le verra, la Suisse a une tradition de pluralisme culturel interne (autochtone) et un système institutionnel qui valorise les logiques *bottom-up*. Il arrive que la thématique interculturelle à visée inclusive y trouve place à l'École, notamment à l'École primaire dans la relation avec les parents immigrés. A l'opposé, le terme « interculturel » s'emploie rarement en France dans l'espace public, et pas du tout dans l'espace scolaire ni à l'université. Pour en rester à l'École, il y a en France une doctrine scolaire du silence sur les particularismes culturels et sur les appartenances identitaires : pas de visibilité des premiers, pas de reconnaissance des seconds. Et comme le système scolaire public demeure très centralisé au plan normatif, ce principe souffre peu d'exceptions. Après une longue période de politisation de « l'intégration des immigrés » et de la laïcité, on le verra, une doctrine moins fermée au pluralisme culturel a émergé : l'intégration couplée à la lutte contre les discriminations, et la laïcité couplée à la « fraternité » et au « vivre-ensemble ». Divers secteurs de l'action publique (politique de la ville, de la jeunesse, politiques sociales, armée, etc.) s'en sont emparés. L'École ne l'a pas expressément adoptée mais elle ne la récuse pas.

Deuxième partie : Impacts de la catégorisation ethnique dans les organisations scolaires

La question des résultats scolaires des élèves issus de l'immigration est particulièrement prégnante en France, pays où le principe d'égalité est inscrit au fronton des écoles. La connaissance sur la question s'est considérablement enrichie durant les toutes dernières années, lorsqu'a pu être étudiée statistiquement la ségrégation ethnique entre les établissements et à l'intérieur de ceux-ci (Ly, Riegert, 2015). La ségrégation apparaît en effet comme un indice macro-sociologique majeur de la discrimination systémique dont peuvent pâtir les descendants des immigrations. Par ségrégation on entend de façon générale pour l'École : « la séparation spatiale des élèves en fonction de caractéristiques différemment valorisées par la société et leur distribution dans des unités scolaires distinctes (établissements, classes, ...) » (Devleeshouwer, Danhier, chap. 7). Cette définition permet de distinguer une séparation opérée entre des élèves de niveaux scolaires différents (ségrégation dite « académique ») et une séparation opérée entre des élèves de statuts sociaux différents (ségrégation « sociale ») et plus spécifiquement de statuts ethniques différents (ségrégation « ethnique »). Celle-ci peut-être ou non le simple reflet de la ségrégation ethnique dans le tissu urbain. C'est dans la mesure où elle ne l'est pas, ou lorsqu'elle accentue une concentration qui se trouve moins marquée dans l'urbain, qu'elle interroge spécialement le fonctionnement scolaire. C'est le cas par exemple en Belgique, on le verra : la Belgique francophone est celui de nos contextes où les processus ségrégatifs ont été étudiés le plus précocement, en lien avec l'organisation du système scolaire en réseaux concurrents jouissant d'aides publiques. Le système français est également très marqué par les phénomènes ségrégatifs, et l'on retrouve parmi les causes de cet état de fait l'existence d'un cadre privé aidé par l'Etat (Merle, 2012).

Il était important, pour un livre traitant des fondamentaux de l'action, de décrire la façon dont les protagonistes de la relation pédagogique sont affectés par la catégorisation ethnique et la

gèrent intentionnellement ou non. Cependant les travaux disponibles sont limités. Dans aucun des pays étudiés, par exemple, on ne dispose d'une recherche d'ampleur sur les enseignants. Ce manque peut être lié à la charge éthique du thème. Les méthodes usuelles de recueil des données sur la façon dont les professionnels exercent leur fonction s'avèrent mal adaptées en l'occurrence. Quelques recherches doctorales à méthodologie qualitative apportent heureusement des éclairages, dont on retrouvera la substance dans le livre (Bozec, 2010 ; Dhume-Sonzogni, 2014).

Même pauvreté en ce qui concerne les élèves, mais pour des raisons différentes. Les concepts d'identité ou de culture, notamment, qui sont souvent sollicités dans les travaux statistiques, font obstacle en réalité à la compréhension des situations. Ils ne devraient jamais être traités comme des concepts explicatifs, car ils renvoient à des façons de faire, de dire, ou d'être qui ne se réalisent qu'en situation (DiMaggio, 1997 ; Brubaker, Cooper, 2000 ; Agier, 2013). En ce qui concerne plus spécifiquement la composante ethnique des identités des élèves, elle varie notamment, par hypothèse, selon les modalités de la discrimination systémique que vivent concrètement les individus. Et celles-ci sont composites. On a pu montrer par exemple que l'identification ethnique des élèves minoritaires varie selon la composition et le statut académique de la division dans laquelle ils sont (Fouquet-Chauprade, 2011), selon la position de l'établissement fréquenté sur le quasi-marché scolaire (Verhoeven, 2002), selon le contexte national (Schiffauer *et al*, 2004). C'est pourquoi, plutôt que de livrer une synthèse que les données disponibles ne nous permettent pas de construire, nous consacrons plusieurs chapitres de la deuxième partie à une approche qualitative fine d'identifications des élèves dont on sait qu'elles questionnent particulièrement les enseignants : le sexe, la « race », l'islam.

Quant aux parents, le concept de culture est tout aussi inadéquat pour saisir leur relation à l'École et à ses agents qu'il l'est pour leurs enfants. Dans le cas français, leur retrait à l'égard de l'École s'analyse en situation, et relève de stratégies calculées d'acteurs minorisés (Périer, 2005). Il ne revient pas au même, à coup sûr, d'être parent d'élève minoritaire dans une organisation scolaire qui donne la présidence du conseil d'école à un parent, comme c'est le cas au Québec, ou dans une organisation qui accorde aux parents un droit de question limité par le bon vouloir des agents, comme c'est le cas en France. Mais sur ce point encore, on peut regretter l'absence d'étude analytique d'ampleur.

Troisième partie : Les cadres nationaux à l'épreuve

La « diversité », avec son sous-entendu d'inégalité socio-ethnique, impacte donc l'École à ses différents niveaux. La troisième partie du livre se place au niveau de l'agir professionnel des enseignants, en s'efforçant de discerner les défis que ceux-ci rencontrent et de dégager des pistes de travail. Dans nos quatre contextes, le discours officiel fournit à cet effet un concept-valise, que les institutions internationales promeuvent (UNESCO, 2009), « l'inclusion ». Le mot désigne le fait de ne pas éduquer à part les élèves à « besoins particuliers », au premier chef les élèves en situation de handicap, mais aussi les élèves migrants nouvellement arrivés. Il est appliqué par extension aux élèves minorisés, exposés à la discrimination ethno-raciale (Potvin, 2014). Dans leur cas, il faudra au moins ne pas alimenter, sinon corriger activement, l'expérience de l'injustice et de la mal-reconnaissance. Cela implique que l'École veuille et sache donner aux enfants de toutes origines le sentiment qu'ils sont à leur place à l'École et dans la communauté nationale.

Les travaux réunis dans ce livre mettent en lumière trois composantes de la réponse de l'École au défi de la « diversité ». D'abord la révision ou l'adaptation du curriculum de sorte à ce que tous les élèves aient une chance d'y trouver une accroche personnelle. Qu'elles aient ou non franchi le pas d'assumer expressément la « diversité », les Écoles concernées s'avèrent être « post-nationalistes », comme l'ont remarqué d'autres chercheurs avant nous (Baumann,

2004)⁵. Les contenus d'enseignement ont été expurgés de leur nationalisme patriote, en particulier l'enseignement de l'histoire. Indépendamment du changement des programmes, les enseignants peuvent en outre prendre à leur niveau des initiatives pour rendre leur enseignement plus inclusif (Falaize, 2018). La recherche d'inclusion des élèves de la « diversité » peut notamment toucher la didactique de la langue de l'École. Là où avait cours le « monolinguisme idéologique », il peut s'estomper au profit d'une valorisation de la pluralité des langues et d'une acceptation plus ou moins décidée du plurilinguisme (Auger, 2010). De plus, de nouveaux enseignements ont été implantés, auxquels échoit en propre la responsabilité d'introduire les élèves à une réflexion en commun sur la pluralité des religions ou des « conceptions du bien », et sur ce qui relie entre eux les membres d'une société ainsi constituée. Il est remarquable que dans trois de nos systèmes, ces nouvelles matières d'enseignement aient été introduites à tous les niveaux de la scolarité, du début du primaire et à la fin du secondaire avec des préconisations didactiques complexes répondant à la poursuite d'objectifs composites – cognitifs, affectifs, d'engagement. Il y a aujourd'hui au Québec sur l'ensemble du cursus des cours d'« Éthique et culture religieuse » ainsi que d'« Histoire et citoyenneté », en Belgique des cours d'« Éducation à la philosophie et à la citoyenneté » et en France des cours d'« Enseignement moral et civique ».

Cela ne va pas sans incertitudes, on le verra. Mais ces cours illustrent le fait que le changement impulsé ne se réduit pas à la sélection des contenus d'apprentissage. Ces cours donnent une nouvelle saillance à la mission d'éducation de l'École, et c'est la deuxième composante de la réponse des systèmes scolaires au défi de la « diversité ». Le rôle éducatif de l'École est conforté et repensé. Il ne se réduit plus à l'instruction civique, ni même à l'éducation civique. Il est attendu de l'École qu'elle œuvre à la construction d'une société nationale qui aura apprivoisé sa pluralité morale et l'extranéité de certains de ses membres tout en assurant leur harmonie. C'est une tendance transnationale. Il est frappant que trois des systèmes scolaires étudiés dans ce livre, si différents les uns des autres dans leur organisation et portés par des entités politiques également très différenciées, aient emprunté chacun pour son compte cette voie de réponse.

Pour caractériser cette orientation, que l'on trouve aussi ailleurs, la recherche comparative citée plus haut avance le concept d'« enculturation civile » (Schiffauer *et al.* 2004). La conclusion de l'équipe des chercheurs est en effet que les systèmes scolaires des pays observés ne sont pas orientés vers l'acculturation des élèves non-natifs, ce qui supposerait que ceux-ci changent d'identité culturelle et abandonnent leur culture familiale. Ces systèmes sont orientés vers l'acquisition d'un savoir-vivre ensemble dans un cadre commun qui conserve un « style » national, mais sans ethno-nationalisme. Ils « déplacent l'accent d'un contenu ethno-national vers des méthodes de culture civile » (Baumann, 2004, p. 13). Les méthodes du vivre-ensemble comprennent notamment les façons de parler et de se parler, les compétences discursives. De fait, les systèmes scolaires observés réalisent « l'assimilation discursive » des élèves, à défaut d'une assimilation plus épaisse (Mannitz, 2004). Ils n'en restent pas là cependant, du moins dans leur visée. En associant formation à la citoyenneté et formation morale, les systèmes scolaires étudiés dans ce livre montrent leur ambition d'œuvrer à construire une société vraiment civile, dont les membres soient accoutumés à entretenir les uns avec les autres des relations de respect et de mutualité, quelles que soient leurs appartenances et leurs croyances. Ces relations de respect mutuel assurent ce que le sociologue Patrick Pharo appelle la

⁵ L'équipe de chercheurs dont Baumann présente les résultats a étudié selon un même protocole les expériences scolaires d'élèves d'origine turque en lycée au début des années 2000 dans quatre pays européens : Allemagne, Angleterre, Pays-Bas, et France (Schiffauer *et al.*, 2004).

« condition civile essentielle ». Celle-ci est la base du « civisme ordinaire », qui forme la racine morale d'une communauté de citoyens (Pharo, 1985, 1991).

Ces nouveautés devraient se transcrire dans la formation des personnels. C'est là la troisième composante de la réponse des Écoles au défi de la « diversité ». Pourtant, en la matière, le volontarisme n'est pas toujours au rendez-vous, on le verra. Et même lorsqu'il y est, les déboires ne manquent pas. Devant l'entrelacement des enjeux sociaux, identitaires, et cognitifs des changements en cause, plusieurs travaux font valoir l'intérêt de formations *in situ* partant des problèmes tels qu'ils se posent concrètement dans une école ou un établissement. De telles formations visent à favoriser l'émergence ou la consolidation de collectifs professionnels mobilisés sur la résolution des problèmes soulevés (Manço, 2015 ; Potvin, 2018). Encore faut-il pouvoir assurer une certaine durée au processus d'étayage. Fondamentalement en effet, il va s'agir d'aider l'équipe des professionnels à passer d'une analyse de la situation dans laquelle l'origine de leurs difficultés est attribuée aux élèves, ou à certains d'entre eux, à une vision des choses dans laquelle le cœur du problème est en fait dans la relation des uns avec les autres. Il pourra encore s'agir d'amener des professionnels à voir des problèmes passés inaperçus, comme dans le cas du racisme quotidien (Eckmann *et al.*, 2009)⁶.

Un obstacle crucial se situe dans les représentations sociales et convictions culturelles que les personnels partagent largement. A défaut de les avoir travaillées, ils les prennent pour de la neutralité. Or, sans travail réflexif ni étayage éthique, ce ne peuvent être que des représentations importées de leurs pratiques sociales propres, souvent des représentations majoritaires, et véhiculant des préjugés sur les minoritaires. On sait par exemple que les individus majoritaires tendent à se voir comme les détenteurs des valeurs centrales du pays, et qu'ils en écartent les minoritaires. En France, une enquête du début des années 2000 montre ainsi que la laïcité peut servir subjectivement de démarcatif vis-à-vis des musulmans, sans autre forme de procès (Lamont, 2002). En contexte de « diversité », la neutralité ne va donc pas de soi. C'est un but de formation, elle s'atteint par un travail personnel dont les repères théoriques sont donnés par la psychologie sociale des relations intergroupes (Sanchez-Mazas, 2004, 2012). Plusieurs chapitres de la troisième partie illustrent les difficultés d'aujourd'hui à ce sujet, mais aussi les ouvertures.

C'est donc d'une vaste et complexe transformation des systèmes scolaires nationaux qu'il s'agit lorsqu'on questionne le traitement de la « diversité » à l'École. Cette transformation est engagée, il est peu pensable de revenir en arrière. Mais elle est loin d'être achevée. Il n'est pas sûr qu'elle le soit un jour. C'est l'une des modalités du changement impérieux de nos systèmes nationaux sous l'effet des mobilités transnationales, et celles-ci sont l'ordinaire de notre monde commun. Michel Agier, qui y consacre ses travaux, réclame en conséquence une transformation du « programme de l'égalité » de nos démocraties nationales (Agier, 2013). Il l'entend à l'échelle du monde. Commençons par ce qui est à notre portée.

Références

AGIER M., 2013, *La Condition cosmopolite. L'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire*, Paris, La Découverte.

⁶ L'expression « racisme quotidien » vient du travail inspirant de Philomena ESSED, 1991, *Understanding everyday racism. An interdisciplinary Theory*. Amsterdam, Amsterdam University Press.

- AUGER N., 2010, *Elèves Nouvellement Arrivés en France. Réalités et perspectives en classe*, préface de J-L. Chiss, Paris, Editions des Archives Contemporaines.
- BAUMANN G., 2004, "Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation", in Schiffauer et al, eds, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in four European Countries*, p. 1-18.
- BEAUCHEMIN C., HAMEL C., SIMON P., coords, 2015, *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France*, Paris, INED.
- BOUAMAMA S., 1994, *Dix ans de marche des Beurs : Chronique d'un mouvement avorté*, Paris, Desclée de Brouwer.
- BOZEC G., 2010, *Les héritiers de la République. Eduquer à la citoyenneté à l'École dans la France d'aujourd'hui*. Thèse de sciences politiques, Paris, IEP.
- BRUBAKER R., 1997, *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne*, Paris, Belin.
- BRUBAKER R., COOPER F., 2000, "Beyond Identity", *Theory and Society* (29), p. 1-47.
- CERRATO-DEBENEDETTI M.-C., 2018, *La Lutte contre les discriminations ethno-raciales en France. De l'annonce à l'esquive (1998-2016)*, Rennes, PUR.
- CRUL M. SCHNEIDER J., LELIE F., 2012, *The European Second Generation Compared : Does the Integration Context Matter?* Amsterdam, Amsterdam University Press.
- DHUME-SONZOGNI F., 2014, *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnisation des frontières scolaires*, Aix-en-Provence, PUAM.
- DHUME F., 2016, « Du racisme institutionnel à la discrimination systémique ? Reformuler l'approche critique », *Migrations Société* (163), p. 33-46.
- DI MAGGIO P., 1997, « Culture and Cognition », *Annual Review of Sociology* (23), p. 263-287.
- ECKMANN M., SEBELEDI D., BOUHADOUZA V., WICHIT L., 2009, *L'Incident raciste au quotidien. Représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*, Genève, IES Editions.
- ELIAS N., SCOTSON J.L., 1997, *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au coeur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.
- ESSED P., 1991, *Understanding everyday racism. An interdisciplinary Theory*, Amsterdam, Amsterdam University Press.
- FALAIZE B., 2018 (ouvrage coll. présenté par), *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'École: réussir au-delà des préjugés*, Paris, La Découverte.
- FELOUZIS G., FOUQUET-CHAUPRADE B., CHARMILLOT S., 2015, « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie* (191), p. 11-27.
- FOUQUET-CHAUPRADE B., 2011, *Voir le monde en couleurs. Sociologie de l'ethnicité et de la construction de soi dans les collèges ségrégués*, thèse de sociologie, Bordeaux, Université Bordeaux 2.
- FRASER N., HONNETH A., 2003, *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*, London New York, Verso.
- FRASER N., 2005, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, Paris, La Découverte.

- GEISSER V., 1997, *Ethnicité républicaine. Les élites d'origine maghrébine dans le système politique français*, Paris, Presses de Science Po.
- HARGREAVES A. G., MCKINNEY M., 1997, *Post-colonial cultures in France*, London, Routledge.
- HONNETH A., 2000, *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Cerf (éd. or. 1992).
- LEGARDEZ A., SIMONNEAUX L., ASTOLFI J.-P., dirs., 2006, *L'École à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions socialement vives*, Paris, ESF.
- LAMONT M., 2002, *La Dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po.
- LORCERIE F., 2003, « L'Etat-nation et l'ethnicité. L'ethnonationalisme », in F. Lorcerie, dir., *L'École et le défi ethnique*, Paris, ESF et INRP. (en ligne)
- LY S.T., RIEGERT A., 2015, « Mixité sociale et scolaire et ségrégation inter- et intra-établissement dans les collèges et lycées français ». Etude pour le CNECSO, Paris, CNECSO (en ligne).
- MANÇO A., dir., 2015, *Pratiques pour une École inclusive*, Paris, L'Harmattan.
- MANNITZ S., 2004, "Pupils' negotiations of cultural difference : discursive assimilation and identity management", in Schiffauer et al, eds, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in four European Countries*, p. 242-303.
- MASCLET O., 2003, *La Gauche et les cités. Enquête sur un rendez-vous manqué*, Paris, La Dispute.
- MERCIER C., WARREN J.-P., dirs., 2016, *Identités religieuses et cohésion sociale, la France et le Québec à l'école de la diversité*, Lormont, Le Bord de l'eau.
- MERLE P., 2012, *La Ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte.
- MONS N., 2007, *Les Nouvelles politiques éducatives. La France fait-elle les bons choix ?* Paris, PUF.
- PERIER P., 2005, *École et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.
- PHARO P., 1985, *Le Civisme ordinaire*, Paris, Librairie des Méridiens.
- PHARO P., 1991, *Phénoménologie du lien civil. Sens et légitimité*, Paris, L'Harmattan.
- POTVIN M., 2014, « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives », *Éducation et sociétés* (33), p. 185-202.
- POTVIN M., 2018, *Pour des milieux éducatifs inclusifs, démocratiques et antidiscriminatoires. Éléments conceptuels et pistes pour une démarche institutionnelle*, Guide pour les intervenants scolaires, Québec, ministère de l'Éducation/Montréal, UQAM, OFDE [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/10/Guide_inclusion_FINAL2018.pdf]
- POTVIN M., MAGNAN M.-O., LAROCHELLE-AUDET J., dirs., 2016, *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, Montréal, CEETUM, FIDES Éducation.
- RANCIERE J., 1995, *La Méésentente. Politique et philosophie*, Paris, Galilée.
- RAWLS J., 1995, *Libéralisme politique*, Paris, PUF.
- SANCHEZ-MAZAS M., 2004, *Racisme et xénophobie*, Paris, PUF.

SANCHEZ-MAZAS M., collab. A. MECI & R. FERNANDEZ-IGLESIAS, 2012, *Enseigner en contexte hétérogène*, Genève, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

SAYAD A., 1999, *La Double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, Paris, Seuil.

SCHIFFAUER W., BAUMANN G., KASTORYANO R., VERTOVEC S., eds, 2004, *Civil Enculturation: Nation-State, Schools and Ethnic Difference in four European Countries*, NY-Oxford, Bergahn Books.

SENAC R., 2012, *L'Invention de la diversité*, Paris, PUF.

SIMON P., STAVO-DEBAUGE J., 2004, « Les politiques anti-discrimination et les statistiques : paramètres d'une incohérence », *Sociétés contemporaines* (53), p. 57-84.

TIBERJ V., 2012, « La politique des deux axes. Variables sociologiques, valeurs et votes en France (1988-2007) », *Revue française de science politique*, n° 62, p. 71-106.

UNESCO, 2009, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris, UNESCO.

VALFORT M-A., ADIDA C., LAITIN D., 2013, « Mesurer la discrimination. Apports de l'économie expérimentale », Paris, La vie des Idées.

VERHOEVEN M., 2002, *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*, Louvain, Academia Bruylant (Sybidi Papers).

VERHOEVEN, M. (2011a) "Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems. A theoretical and empirical exploration", *European Educational Research Journal*, 10 (2), p. 189-203.

VERHOEVEN, M. (2011b) « Carrières morales et épreuves scolaires. Se construire dans un monde scolaire inéquitable », *Éducation et sociétés* (27), p. 101-115.

WALZER M., 1998, *Traité sur la tolérance*, Paris, Gallimard.

ZASK J., 2011, « Le bénéfice de la reconnaissance », in *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Lormont, Le Bord de l'eau, p. 285-321.

ZOÏA G., 2010, « Faut-il avoir peur de l'ethnicité ? Le cas français », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 34-2, p. 199-224.