

## DIVERSITÉ OU IDENTITÉ: QUEL IDÉAL POUR L'ÉDUCATION? OPPOSITION OU CONVERGENCE?

Anne-Marie Drouin-Hans  
Universidade da Borgonha

*Diversité et identité* sont des termes et des thèmes auxquels toute réflexion sur l'éducation est amenée à se confronter.

La diversité se manifeste par le biais des différences individuelles, de l'hétérogénéité des élèves, ou de la multiplicité culturelle au sein d'un groupe, et en contraste, l'identité, au sens de *ce qui rassemble ce qui se ressemble*, s'offre comme idéal d'une éducation semblable pour tous. La diversité se présente alors comme problème à l'éducateur, et semble faire obstacle à l'exigence d'égalité conçue comme le droit pour tous de recevoir une éducation identique. Que tous les hommes aient droit à l'éducation implique que l'idéal d'égalité exprime le souci de trouver, derrière la diversité, la présence de l'humanité en chacun.

Mais l'identité est aussi *ce qui sépare ce qui est différent*, comme le souligne l'opposition dynamique entre *le même* (*idem* en latin, d'où vient *identique, identité*) et *l'autre*, entre le *soi* et le *non-soi*, entre *l'un* et le *multiple*... La notion d'identité est double dans son principe même, puisqu'elle désigne l'ensemble de caractéristiques communes à divers individus dénommés alors *identiques*, et qu'elle définit aussi l'individu identique à lui-même, donc différent de tous les autres, unique. L'identité est d'emblée contradictoirement ce qui referme sur soi et ce qui ouvre sur le non soi. La tradition philosophique n'a cessé de se heurter à ce problème et de tenter de le résoudre.

### Une question ancienne en philosophie: le même et l'autre

Les modes de pensée antiques continuent d'alimenter les réflexions sur ce qu'est l'identité. Avec Parménide on peut encore voir dans la permanence et l'indivisibilité de l'Un la marque de l'être; avec Héraclite on peut reprendre l'idée que tout coule et s'interroger sur le sens qu'il y a à parler d'identité pour un corps dont les éléments se renouvellent sans cesse... Au delà des changements on peut situer le soi, comme le fait Leibniz, dans la mémoire: d'où la question débattue avec quelque humour par Théophile et Philalèthe dans les

*Nouveaux Essais* sur ce que deviendrait une âme d'homme tombée dans un corps de pourceau, ou, comme se demandait Locke, l'âme d'un prince tombée dans un corps de savetier (*Essai Philosophique concernant l'entendement humain*, 2<sup>e</sup>ed. 1694, Ch. XXVII, cité par Ricoeur, 1990, 151). S'agirait-il du même homme sous une autre apparence? Oui si l'âme avait souvenance de sa vie antérieure, non dans le cas contraire. Mais malgré tout, il reste un problème car un homme devrait être composé d'une âme et d'un corps d'homme. La question de l'identité apparaît donc si difficile qu'il faut faire appel au fantastique pour pouvoir la résoudre. Quoi qu'il en soit, le principe unificateur du moi n'est pas le corps, mais l'âme, qui assure une continuité par l'intermédiaire de la mémoire. Il semble ainsi que derrière les problèmes encore actuels on voit se profiler des vestiges vivants de questions philosophiques...

La notion d'identité demeure en effet un problème philosophique par excellence et l'ensemble des savoirs positifs ne peut mettre fin aux interrogations. Lalande retient trois sens du mot "identique" qui commandent trois sens du mot "identité": A) est dit *identique* ce qui est unique quoique perçu, conçu ou nommé de manières différentes : ex l'étoile du matin, identique à l'étoile du soir, le Lac Léman, identique au Lac de Genève); B) un individu est identique à lui-même en ce qu'il est le même à divers moments de son existence; C) deux ou plusieurs objets de pensée, tout en étant numériquement distincts, peuvent être considérés comme présentant exactement les mêmes propriétés ou qualités<sup>1</sup>.

En fait ces trois sens pourraient se ramener à deux. Les deux premiers correspondent à l'identité comme fermeture sur soi de la chose identique (qu'elle soit vue de divers points de vue, ou qu'elle soit perçue à travers le temps), le troisième sens correspond à l'identité comme relation, points communs entre divers individus d'une même espèce. Au sens fort du terme il ne peut y avoir véritable identité au sens C, si l'on s'en tient à la pensée de Leibniz sur les *indiscernables*. En effet, deux individus ne sauraient être parfaitement semblables, non seulement parce qu'ils ne pourraient sans se confondre occuper un même espace et un même temps, mais parce qu'il existe un principe interne de distinction, ou d'"individuation", qui permet de concevoir des unités individuelles, différentes les unes des autres. Mais si l'identité *stricto sensu*, entre deux êtres distincts, est impossible, un sens plus faible du terme est toléré et usité, pour rassembler des êtres qui partagent des caractéristiques semblables. Derrière les différences qui séparent les individus, certaines ressemblances sont ainsi concevables, qui font de ces individus des êtres partageant une *identité collective*....

L'identité semble donc être de l'ordre du même. Mais on pourrait introduire aussi la subtile distinction que fait Paul Ricoeur entre une *identité-idem* et une *identité-ipse*, la première insistant sur la *mémeté*, ou permanence de quelque chose qui ne change pas, et la seconde sur l'*ipséité*, ou le maintien de soi (Ricoeur, 1990). Mais l'identité ne peut se concevoir en dehors de ce qui lui permet d'avoir un sens, le rapport à l'autre. Un être est identique à lui-même en tant qu'il se distingue des autres ; une identité collective peut se définir par ce qui rassemble plusieurs individus à travers des caractères semblables, qui en même temps les

distinguent ensemble d'autres individus ou autres groupes d'individus. La conception universaliste elle-même, qui définit une identité du genre humain, à travers l'unité de tous les hommes, ne trouve de sens que par contraste et distinction des humains d'avec les autres vivants.

### Universalisme ou différencialisme quel idéal pour l'éducation?

La réflexion sur l'éducation hérite de toute cette tradition et de cette complexité. L'idéal de respect des identités au sens de spécificités particulières – des individus ou des cultures – peut sembler s'opposer à un idéal d'universalité où l'on ne parlerait d'identité qu'à propos de l'espèce humaine dans son ensemble, pour affirmer que tous les êtres humains sont semblables. Mais symétriquement, défendre la diversité, c'est aussi affirmer la multiplicité d'identités.

Le contraste et l'articulation de l'identité et de la diversité sont troublants pour les choix éducatifs qui peuvent se perdre dans les méandres des relations et des contradictions. Ce dilemme a été souligné par Pierre-André Taguieff à propos du racisme. L'opposition entre *universalisme* et *différencialisme* est ce qui est à l'oeuvre, dans le racisme et l'anti-racisme. On peut en effet concevoir deux types de racisme: l'un, *différencialiste*, qui nie l'unité du genre humain et souligne les différences, pour ne valoriser que les caractéristiques du groupe d'appartenance; l'autre *universaliste*, qui nie les spécificités culturelles au nom d'une affirmation de l'unité du genre humain. Face à cela, l'antiracisme repose sur une opposition inversée: les idéaux universalistes conduisent les anti-racistes à s'insurger contre le premier type de racisme (différencialiste), et les idéaux différencialistes les conduisent à s'insurger contre le second (universaliste) (Taguieff, 1998: 104).

On retrouve un dilemme de ce type en éducation. En un certain sens l'identité s'oppose à la diversité. En un autre sens elle la rend possible. Les idéaux éducatifs se perdent donc dans le jeu des concepts. Faut-il valoriser les différences, ou au contraire les aplanir pour rendre possible l'éducation égale pour tous?

Or comme le souligne une prise au sérieux de son étymologie, l'éducation est une conduite, un accompagnement, qui aboutit à une conversion, une transformation. Elle est en tous cas une intervention. L'existence des différences, et donc de la diversité, induit alors plusieurs types d'attitudes théoriques et pratiques.

Si la diversité est conçue comme une richesse, il ne s'agit pas, en éduquant, de se contenter de la constater. Il faut aussi la préserver – comme on veut préserver la biodiversité, il faudrait préserver une *humanodiversité* ou une *pédodiversité* – la préserver dans ce qu'elle a de dynamique et en tant qu'elle est source de possibles, signe d'une richesse inépuisable.

Mais si l'unité et l'égalité demeurent des valeurs, préserver les différences doit s'accompagner d'une ouverture sur ce qui *unit*, c'est-à-dire sur une universalité de *droit*...

Paradoxalement, le droit aurait pour mission de donner sens à ce qui est de l'ordre du fait. Non supprimer la diversité, mais en cerner la richesse en ne préservant que ce qui demeure unique et incommensurable. La vraie diversité, la vraie différence serait alors autre chose que la simple inégalité, puisque l'inégalité n'est opérante que lorsque l'on peut introduire le *plus* ou le *moins* dans ce qui par ailleurs se ressemble et peut être soumis à la comparaison. La volonté de supprimer les inégalités ne reviendrait pas à supprimer la diversité, mais à ne garder de la diversité que ce qui échappe au plus ou au moins. Et ouvrir sur l'universel n'est pas imposer une image dominante, mais précisément permettre de reconnaître la diversité comme valeur: les identités, comme particularités, peuvent garder un sens universel dès lors qu'elles sont conçues comme ce qui exprime la richesse de l'humanité, et qui en cela rassemble les hommes.

### Identités individuelles et culturelles

La diversité qui fait que les hommes sont tous différents génère le concept d'identité, au sens d'identité individuelle: chaque individu est unique et a son identité propre. Or les hommes se rassemblent aussi autour de caractéristiques communes conçues comme ce qui définit une *identité culturelle*. Dans ce dernier cas, l'interrogation sur l'identité se redouble du fait que la notion de culture est elle-même plurivalente.

La tradition philosophique fait de la *culture* ce qui s'oppose à, ou ce qui est susceptible de maîtriser la *nature*. A l'autre bout de la chaîne sémantique, la culture dite *générale* est un ensemble de connaissances que tout honnête homme est censé devoir posséder, et qui sont reconnues comme ce qui exprime le meilleur des aptitudes créatives de l'homme. L'usage ethnologique du terme de culture tel qu'il s'est développé depuis la fin du XIXe siècle et le début du XXe, a jeté quelque trouble sur ce qu'il convient ou non de faire entrer dans la culture. En effet, pour l'ethnologue, toute activité humaine est culturelle, qu'elle soit destinée à assurer la survie quotidienne ou qu'elle s'élève vers des productions symboliques. De sorte que la coupure entre une *culture générale*, orientée surtout vers des activités productrices de sens, et une culture au sens ethnologique englobant activités de survie et comportements quotidiens, perd de sa pertinence. C'est ainsi que les groupes humains vont pouvoir se caractériser par des traits culturels qui englobent à la fois le domaine classique de la culture générale (connaissances, productions artistiques...) et des activités ou productions telles que l'habillement, la cuisine, le mode d'habitat, les diverses techniques productives, les comportements sociaux etc.

L'identité culturelle d'un groupe humain pourrait alors se définir comme un ensemble de représentations et de pratiques, considérées comme exprimant les caractéristiques particulières de ce groupe, dont certaines peuvent éventuellement être communes avec celles d'autres groupes, mais dont la configuration particulière est unique, signe de reconnaissance de ce groupe, permettant de l'*identifier* et de le différencier des autres, en un mot, exprimant son *identité*.

Au même titre que les différences individuelles peuvent poser problème à l'idéal d'une éducation égale pour tous, les différences culturelles ont donné lieu à des débats qui posent la question de l'universalité des valeurs à transmettre. Depuis la première moitié du XXe siècle, l'ethnologie a contribué à mettre en garde contre l'ethnocentrisme, et à montrer les faiblesses théoriques d'une hiérarchisation des cultures. L'idée de *primitivité* par exemple – ou simplement d'infériorité – est devenue caduque et inopérante. Mais pour pertinente qu'elle soit, la critique de l'ethnocentrisme ne résoud pas les problèmes de rapports entre les cultures, elle en déplace les données.

1) S'il n'est plus question de juger globalement une culture pour la désigner supérieure à une autre, on peut se demander quels sont les fondements et les effets d'une position purement relativiste, qui au nom de l'acceptation de l'autre, est amenée à justifier certaines pratiques condamnées ailleurs. Ce problème est sous-tendu par deux autres questions: a) peut-on, au sein d'une culture, faire le tri entre des caractères culturels dont les uns apparaîtraient acceptables et les autres non, sans défigurer cette culture? b) au nom de quoi devrait-on accepter ou rejeter certains traits culturels? Autrement dit, l'une des questions posées par la notion d'identité culturelle est celle des fondements d'une universalité des valeurs, face à une position relativiste pour laquelle aucune culture ne peut en juger une autre, et associée à une position globaliste, ou *holiste*, pour laquelle on ne peut séparer un élément culturel de l'ensemble dont il fait partie, sans le défigurer.

2) La question de l'identité culturelle est alors liée à celle de l'unité et de la globalité: doit-on avoir une vision holiste d'une culture, au point d'estimer que, au sein d'une culture, aucun trait culturel n'est séparable de l'ensemble? Cette entité appelée *identité culturelle* a-t-elle une existence réelle qui aille au-delà du concept qui désigne quelques caractéristiques d'un groupe humain?

3) Enfin, le groupe humain correspondant à une certaine identité culturelle n'est pas toujours de même extension ni de même nature: l'habitude de l'emploi du mot culture a conduit à parler aussi bien de culture occidentale, différente d'une culture dite orientale, ou à évoquer la culture européenne, incluant les cultures ibérique, française, germanique etc., ou encore à se pencher sur les cultures occitanes ou bretonnes, jusqu'aux cultures masculine ou féminine, culture jeune, culture d'entreprise... Certaines de ces cultures se croisent, certaines sont des sous-ensembles des autres, d'autres n'ont peut-être qu'une existence fantomatiques. Les individus plongés dans ces cultures se voient attribuer des traits culturels variés, dont certains sont peut-être contradictoires.

C'est à ce titre que les identités culturelles peuvent devenir contraignantes au point que toute attitude individuelle soit interprétée à travers le prisme d'une identité culturelle considérée comme plus prégnante que les autres. Ainsi, tel comportement sera dit être typiquement occidental, ou typiquement masculin, ou bourgeois etc. De sorte que les identités culturelles ont parfois pour effet de faire taire l'identité individuelle.

L'éducateur est confronté à ces contradictions, s'il veut faire surgir ce qu'il y a de meilleur en chacun, sans ignorer les traditions culturelles auxquelles il est pertinent de se rattacher, mais sans que ces traditions deviennent un enfermement dans une identité close, qui fasse obstacle tant à l'individualité qu'à l'expression de ce qui est aussi universellement humain.

Alain Touraine, voit dans certains mouvements culturels créateurs d'identités collectives (femmes, écologistes, religions...), une source d'affirmation des identités individuelles. Le sujet n'est pas nié mais "absorbé" "dans la logique naturelle d'un ordre supérieur", où peuvent se développer les conflits, mais qui sont avant tout des mouvements d'affirmation et de libération. (Touraine, 1997, 136). Mais là encore, ce qui est revendiqué reste une identité abstraite, et la question d'une articulation entre l'identité, la reconnaissance de la diversité, et la recherche de l'universalité, n'est pas résolue.

### Questions à partir de quelques pensées fondatrices

On a ainsi moins affaire à un couple diversité/identité qu'à un trio Identité/diversité/universalité. La pertinence de ce trio dans le domaine éducatif, et la façon dont il peut être pensé, pourrait être testée par la confrontation avec quelques pensées fondatrices.

- 1) Que peut signifier le projet de Comenius d'"enseigner tout à tous"?
- 2) En quoi Emile peut-il devenir un véritable individu ayant sa personnalité tout en représentant l'essence même de tout être éduqué?
- 3) Comment l'éducation, lue comme une moralisation (Kant) ou une socialisation (Durkheim) permet-elle de concilier individualité et idéal universel?

### *Enseigner tout à tous?*

On connaît les termes dans lesquels Comenius, dans la dédicace de sa *Grande Didactique*, exalte le principe d'une éducation universelle: "Nous avons l'audace, nous, de promettre une *Grande Didactique*, je veux dire un traité de l'art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible". Il s'agit, continue Comenius, de l'enseigner vite, solidement, avec plaisir pour tous. Et il conclut sur l'idée que ces principes "tirés de la nature immuable des choses" permettront d'établir "un système universel, valable pour l'institution d'écoles universelles" (Comenius [1652], Trad.Piobetta, 1952).

En quel sens est-il possible d'envisager d'enseigner tout à tous? Le chapitre IX de la *Grande Didactique* donne quelques éclaircissements sur ce point. Le *tous* d'abord, désigne "tous les enfants, les garçons et les filles, ceux des riches et des pauvres, des nobles et des roturiers, des grandes cités et des petites villes, des villages et des hameaux", qui "doivent être admis dans les écoles sur un pied d'égalité". Pour parler en termes actuels, la revendication d'égalité porte sur le sexe, les catégories économiques et sociales, les origines géographiques (§ 1). Mais Comenius va plus loin encore lorsqu'il introduit la question des "intelligences faibles et bornées" qui non seulement ne sont pas un obstacle, "mais au contraire une obliga-

tion urgente de cultiver tous les esprits "(§ 4). L'argument repose sur l'idée que plus un enfant est faible intellectuellement, plus il a besoin d'éducation, et qu'il n'est pas d'esprit si disgrâcié que la culture ne puisse améliorer. Et même, dit Comenius, les faibles et les sots ne feraient-ils aucun progrès intellectuel que leurs moeurs en seraient adoucies.

On voit ainsi que l'idée d'enseigner tout à tous ne peut signifier simplement "la même chose pour tous", et encore moins, "la totalité du savoir". En effet, Comenius envisage la diversité des esprits, qui ne peuvent assimiler le savoir au même rythme. Certains sont très lents au début, mais réussissent à force de travail, d'autres sont précoces mais s'épuisent. Mais la volonté d'impliquer tous les individus dans l'éducation demeure une exigence indiscutable: "Pourquoi, dans le domaine des études, voudrions-nous que soient seulement admis des esprits d'une seule espèce, je veux dire les précoces et les agiles. On ne doit exclure personne des bienfaits de l'éducation" (§ 4).

En un premier sens "enseigner tout à tous" signifie donc, n'exclure personne de l'éducation. Mais si les différences individuelles impliquent qu'on ne peut offrir un même contenu de connaissances au même rythme à tous; comment comprendre le "tout à tous"? Comenius donne deux pistes pour interpréter cette formule lapidaire. Tout d'abord, il s'agit de s'interdire d'orienter trop précocement les individus vers des savoirs spécialisés: "nous ne savons pas à quelle profession chaque être humain est appelé...Faisons donc comme le soleil qui éclaire toute la terre, qui la réchauffe et la vivifie pour que tout ce qui peut vivre, fleurir et fructifier, vive, fleurisse et porte des fruits" (§3). Ensuite, il s'agit de cesser de vouloir interdire aux femmes de faire certains types d'études comme les sciences et la médecine, au prétexte que les femmes seraient frivoles. Le seraient-elles vraiment, dit Comenius, cela ne retire rien à l'exigence d'égalité d'instruction: "plus nous leur apprendrons à réfléchir, moins elles seront frivoles, car la frivolité est généralement la conséquence du désœuvrement de l'esprit" (§5).

Ainsi, enseigner "tout à tous" est une déclaration visant à empêcher tout enfermement dans un type d'études en fonction d'un type de personnalité. On a ici un exemple d'aspiration à une universalité éducative, qui demeure respectueuse des différences. Comenius ne prétend pas ici construire tous les individus sur le même modèle, il prétend au contraire empêcher que la démarche éducative repose sur des *a priori* en matière de choix de profession et en matière de personnalité. Si dans d'autres textes, comme la *Panorthosie* (Comenius, [1657] 1957:197-199) l'universalisme de Comenius s'approche davantage d'une uniformisation, ce n'est pas le cas dans ce passage de la *Grande Didactique*. L'exigence d'égalité et d'universalité peut donc être compatible avec la prise en compte des différences, qui n'est pas ici à proprement parler un *respect des différences*, puisqu'il s'agit de faire évoluer celles qui sont obstacle à l'instruction et au bonheur.

### **Emile, individu ou élève essentiel?**

Dans son traité d'éducation, Rousseau ne se pose pas le même type de questions quant

aux différences entre individus et quant au désir d'universalité, puisqu'il n'envisage l'éducation que dans le rapport duel de l'élève au gouverneur. Mais l'articulation entre l'universalité et l'identité est néanmoins présente dans le statut même de l'élève choisi/construit par Rousseau.

L'élève fictif aurait pu rester impersonnel et abstrait. Or, on voit au fil de l'ouvrage, un personnage qui prend de la consistance, qui devient presque une *personne*. Analysant la genèse de l'*Emile*, Peter D. Jimack a montré comment l'évolution des manuscrits révèle cette approche de plus en plus individualisée de celui qui finira par être un véritable personnage de roman.

Emile, conçu dès le départ comme un élève non ordinaire, "remarquable", est élevé autrement que les autres, si bien qu'il faut un "régime exprès pour lui" (Rousseau [1762] 1969, 265). Et arrivé au livre IV, Rousseau en fait un portrait qui semblerait devoir l'éloigner de tous les autres enfants: "Moi, comparant mon élève aux vôtres, je trouve à peine ce qu'ils peuvent avoir de commun. Nourri si différemment, c'est presque un miracle s'il leur ressemble en quelque chose" (Rousseau [1762] 1969, 637).

Cette particularisation d'Emile n'entame pourtant en rien sa fonction représentative de tout élève. On est confronté à l'image d'un enfant gratifié en quelque sorte d'une identité personnelle, et qui peut aussi prétendre à l'universalité. Emile, en effet, représente l'élève dans son essence. Deux raisons au moins permettent de soutenir ce paradoxe. La première repose sur le statut de l'*Emile* comme Utopie. Rousseau, construit son élève de telle sorte que la perfection de la situation permette de voir se développer, comme en une expérience de pensée, l'éducation idéale dans son essence même, sans que des difficultés banales et inintéressantes viennent perturber la pureté du raisonnement. Les obstacles rencontrés dans l'éducation d'Emile doivent être ceux liés à la nature même de l'acte éducatif et non à ceux, parasites et artificiels de la société, ou de la situation particulière que créerait par exemple une mauvaise santé (Drouin-Hans, 1994). La seconde raison, liée à la première, consiste à lire l'*Emile* comme une étude de cas, menée avec tant de détails, qu'elle explore tous les méandres de l'éducation, et qu'à ce titre elle peut accéder à quelque généralité.

C'est précisément parce qu'Emile a pu devenir, sous la plume de Rousseau, une véritable personne, qu'il peut prétendre représenter l'élève dans son essence, au même titre que Montaigne dans ses *Essais* représentait "l'humaine condition". On a ainsi une nouvelle dimension de l'identité individuelle, qui, si elle est profondément ressentie, peut être représentative de l'humanité dans son ensemble. Et symétriquement, ce qui rassemble tous les hommes dans une même dignité, c'est bien cette possibilité d'avoir chacun son identité propre, d'être unique et irremplaçable.

### Concilier individualité et idéal universel?

Ce caractère unique et irremplaçable de tout être humain est aussi ce qui fonde une pensée éthique. L'un des impératifs kantien, qui commande de toujours considérer autrui comme



une fin et jamais seulement comme un moyen, pose en même temps la valeur de tout être humain. L'éducation comme moralisation est une conduite vers le respect de la valeur d'autrui, ce qui suppose à la fois la reconnaissance d'autrui comme unique et comme représentant à part entière de l'humanité. Mais l'identité individuelle, dans cette perspective, semble se dissoudre dans une pure forme: ce n'est pas l'identité en elle-même, dans son contenu particulier, qui détermine le respect, mais le respect est dû à tout homme parce qu'il est porteur d'une identité.

Si l'on retrouve des traces de kantisme dans la pensée sociologique de Durkheim, dans la mesure où l'éducation visant à la socialisation passe par une éducation morale, la perspective qui est la sienne inclut une dimension instrumentale du respect. Le respect de l'autre est ce qui rend possible la vie en société. L'éducation comme intégration sociale n'exclut pas la morale, mais elle se situe sur un autre plan, qui inclut la prise en compte des conséquences des actions individuelles sur l'équilibre social, et qui ne peut se contenter de la bonté de la volonté. Autrement dit, le respect d'autrui n'est plus une fin en soi, mais un moyen pour rendre possible la vie sociale qui est inhérente à l'humanité. Dans sa fameuse définition de l'éducation Durkheim fait intervenir l'idée d'une maturité pour la vie sociale: cette maturité est à construire, la vie sociale en est la fin. Et la vie sociale se présente sous le double aspect de "la société politique dans son ensemble" et le "milieu spécial" auquel chacun est destiné (Durkheim [1922] 1968, 41). L'éducation consiste à faire en sorte que chaque identité particulière se réalise et s'épanouisse en s'intégrant dans cette double identité collective. L'identité individuelle n'est pas ce sur quoi Durkheim fait porter son attention, mais en suggérant que plusieurs types de "milieux" constituent la société globale, il ouvre la voie à une pluralité d'identités collectives. L'intégration sociale n'exclut donc pas une certaine diversité.

L'éducation a pour fonction de préserver la diversité des identités au nom de ce qui définit l'homme en général, c'est-à-dire de ce qui en fait un être moral et un être social. La diversité des identités peut être un des moyens par lequel peut s'affirmer l'idéal d'universalité de l'humaine condition, tant il est vrai que si le genre humain devait s'acheminer vers une unité indifférenciée cela serait une violence faite à l'humanité de l'homme.

## Conclusion

La difficulté est donc de penser l'universalité de l'homme – dans ses droits, dans sa dignité – et d'y inclure l'essentielle diversité qui le constitue. Cette diversité qui est de fait, devient aussi un droit, dans les limites des différences qui ne portent pas atteinte à la liberté et à la dignité. L'anthropologue et philosophe libanais Sélim Abou a bien montré quels pièges pouvaient se trouver sous la revendication apparemment légitime du *droit à la différence*: "Le droit à la différence, absolutisé ou mythifié, se retourne contre ceux en faveur de qui il est en principe édicté. Il se mue en droit à l'*enfermement*, puisqu'il définit l'individu par son identité socioculturelle, aux dépens de son identité humaine et de l'aspiration naturelle à l'universel qu'elle recèle ; en droit à l'*oppression*, puisqu'elle le soumet, sans appel ni recours, au diktat

du droit positif ou coutumier de sa société, au mépris du droit naturel et des Droits de l'Homme qui en sont l'expression actuelle ; en droit à la *mort* enfin, lorsque pour sauvegarder l'intégrité d'une culture "primitive", on prétend tenir la population correspondante à l'écart de tout projet de développement" (Abou, 1994, 48).

Le danger symétrique est de faire passer pour universel ce qui est le propre d'une culture historiquement et géographiquement située. C'est ainsi que l'on a pu critiquer le modèle implicite de l'homme prétendument général, mais qui en fait se restreindrait à l'adulte mâle, blanc, bourgeois, occidental, hétérosexuel...(Jaini Vaitsman, 1997-98, 555). La véritable universalité ne peut en effet être celle-ci. Elle n'est pas de fait, mais de droit. Et face à cette réalité, l'éducation ne peut être qu'un jeu de funambule.

## Notes

1- Lalande précise que dans le troisième cas il ne peut s'agir de "touts concrets" à moins qu'ils soient identiques au sens A.

## Bibliographie

ABOU, Sélim, 1994. "L'universel et la relativité des cultures", in Halperin, J. et Levitte, G. (Dir.) *L'Idéal d'humanité. Données et débats*. Paris, Albin Michel.

BARBIER, Jean-Marie, 1996. "De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation". *Education Permanente*, 128: 11-26.

BOURGEOIS, Etienne, 1996. "Identité et apprentissage". *Education Permanente*, 128: 27-35.

CAMILLIERI, Carmel; KASTERSZTEIN, Joseph; LIPIANSKY, Edmond Marc; MALEWSKA-PEYRE, Hanna; TABOADA-LEONETTI, Isabelle, VASQUEZ, Ana, 1991. *Stratégies identitaires*, Paris, PUF.

COMENIUS, Jan Amos, [1657] 1952. *Didactica magna*, (Trad. Piobetta) Paris, PUF.

COMENIUS, Jan Amos [1657] 1957. *La Panorthosie (extraits)*, in *Hommage de l'UNESCO à l'occasion du 300e anniversaire de la publication des Opera Didactica Omnia, 1657-1957*. Paris, pp. 197-199.

DROUIN, Anne-Marie, 1990. "L'étrange individualité de l'être", Aster, (Recherches en didactique des sciences expérimentales), n° 10, *L'immunologie, jeux de miroir*, Paris, INRP, pp. 83-95.

DROUIN, Anne-Marie, 1992. "Comenius, Utopie et modèle". *Actes du Congrès international pour la commémoration du 4° centenaire de la naissance de Comenius: Comenius (1592-1670), "Educateur de l'humanité"*. Université de Bourgogne, Dijon, 21-23 mai 1992, pp.80-87 [Brochure dactylographiée].

DROUIN, Anne-Marie, 1993. "L'utopie créative ou la pensée modèle", Aster, (Recherches en didactique des sciences expérimentales), n° 16, *Modèles pédagogiques 1*, Paris, INRP, pp. 201-219.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1995. "Emile, ou du bon usage de l'utopie". In Michel Soetard (Ed.). *Faire*

*autre en éducation: L'Education Nouvelle, L'Emile et le Christianisme.* Les Cahiers universitaires et professionnels angevins. Série Etudes et Recherches.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1996. "L'Ethique à l'école". *Article introductif in Jean-Michel Lecomte (Dir.). Ethique et éducation.* Dijon, CRDP (Coll. du CNDP, Documents, actes et rapports pour l'éducation), pp.5-16.

DROUIN-HANS, Anne-Marie, 1998. *L'Education, une question philosophique.* Paris, Anthropos (Poche Education).

DUBAR, Claude, 1996. "Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité". *Education Permanente*, 128: 37-44.

DURKHEIM, Emile, [1922] 1968. *Education et sociologie.* Paris, PUF.

GALATANU, Olga, 1996. "Analyse du discours et approche des identités". *Education Permanente*, 128: 45-62.

JIMACK, Peter D. *La genèse et la rédaction de l'Emile de J -J. Rousseau. Etude de l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution.* Institut et Musée Voltaire, Les Délices, Genève, 1960.

KAES, René (Dir.) 1998. *Différence culturelle et souffrances de l'identité.* Paris, Dunod.

LEIBNIZ, [posthume 1765]. *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, II, ch. XXVII, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.

LEVI-STRAUSS, Claude, 1977. *L'Identité.* Paris, PUF (Coll. Quadrige).

RICOEUR, Paul, 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris, Seuil.

ROUSSEAU, Jean-Jacques [1762] 1969. *Emile, ou de l'éducation.* Paris, Gallimard (Pléiade).

TAGUIEFF, Pierre-André, 1997. *Le Racisme.* Paris, Flammarion (Coll. Dominos).

TOURAINÉ, Alain, 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble: égaux et différents.* Paris, Fayard.

VAITSMAN, Jainei, 1997-1998. "Igualdade e diferença". Debate. *Historia, Ciencias, Saude. Manguinhos.* Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz.

