

LA PRODUCTION SOLIDAIRE DE L'IDENTITÉ ET DE LA DIVERSITÉ DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF

Patrick Boumard

Universidade de Haute-Bretagne - Rennes 2

Je partirai de deux paroles d'enfant entendues récemment lors d'une observation à la cantine dans une école maternelle. Un enfant disait «donne-moi ma place». L'autre disait «donne-moi de la place». Le résultat est le même, à savoir que les deux enfants ont trouvé une place à la table du déjeuner. Mais le sens en est très différent. Dans le premier cas, il y a affirmation identitaire du moi qui pose le conflit comme valeur fondatrice de l'identité à construire, selon la formule nietzschéenne «le moi se pose en s'opposant». Dans le second cas, on a affaire à un positionnement qui trouve son sens dans l'interculturel. Il y a de la place pour les différences, où l'individu élabore le groupe en y participant, construit la règle en l'acceptant en tant que règle, ce qui se pense en termes de réflexivité ou encore dans la perspective de la sérialité sartrienne.

Deuxième remarque : l'éducation pose souvent le couple Identité/Diversité de manière fautive en le confondant avec individualité/hétérogénéité. L'institution scolaire, en France, a développé récemment tout un discours sur l'hétérogénéité, entendue en termes de sociologie culturelle, et entraînant une attitude d'observation analytique à laquelle elle a posé comme réponse une attitude d'intervention en termes de pédagogie, qui s'est nommé individualisation (de la formation). A travers la pensée systémique et une focalisation sur la dimension communicationnelle, l'hétérogénéité devient non plus un handicap à réparer (la remédiation), mais un avantage, un surcroît de sens. C'est l'émergence de l'interculturel.

Dans cette perspective instrumentale, le questionnement entre Identité et Diversité se délite, d'où la nécessité de la poser autrement, entre politique et épistémologie.

1. L'identité comme conquête de l'autonomie dans le monde de l'école

L'institution est toujours déjà-là sous la forme de l'institué, affirme l'Analyse institutionnelle en s'appuyant sur la phénoménologie d'inspiration sartrienne. La poussée émergente de l'être au monde, identifiée ici à l'instituant, pose l'Identité comme revendication, donc de l'ordre de la politique, alors que la problématique classique de l'Identité est au contraire par-

tie prenante de la métaphysique, en tant que questionnement ontologique qui s'origine dans la dialectique parméniennienne du même et de l'autre. L'Identité, dans le contexte institutionnel, est une construction contre (identité professionnelle, identité sociale, etc.).

L'approche institutionnaliste pose ainsi la question de l'identité à l'intérieur d'une épistémologie du conflit, largement issue des oeuvres philosophiques de Marx selon la lecture althussérienne, aujourd'hui passée de mode mais qu'il serait peut-être judicieux de ne pas jeter trop vite aux oubliettes par pur conformisme, en confondant structuralisme, systémique et totalitarisme. Dans l'histoire récente de la pensée française, par exemple chez des auteurs comme P.Bourdieu ou G.Mendel, le conflit est une valeur fondatrice de la réalité sociale, et on trouve la désoccultation de l'autorité comme «masque de la violence nue» (pour reprendre la formule de Mendel) à travers l'élaboration des identités multiples, par exemple dans les collectifs institutionnels. Les notions de champs et de nœuds élaborés par Bourdieu¹ veulent permettre de dépasser l'immédiateté et la singularité liées à l'identité, alors que dans des textes plus récents², cet auteur fait apparaître la dimension de l'interculturel comme carrefour entre identité et diversité.

L'institution éducative est par essence normative. Elle ne peut pas penser l'existence de conflits en son sein, et les réintrojecte sous la forme de la dénégation, comme j'ai essayé de la montrer dans plusieurs de mes ouvrages, nonobstant mes évolutions paradigmatiques³. Dans le champ éducatif, l'identité comme revendication est alors la seule attitude possible du point de vue des élèves, en tant que la critique des normes est l'expression de la liberté, pour référer à Kant qui pose que l'autonomie est fondée dans la relation entre la liberté et les normes.

Les travaux de terrain des équipes de recherche de mon laboratoire, concernant les populations à la marge (et non marginales), comme les jeunes issus de l'immigration maghrébine ou les Tsiganes, font bien apparaître la notion d'une culture «anti-école» que les ethnographes interactionnistes britanniques autour de P.Woods ont analysée depuis plus de dix ans.

Ainsi la relation classique entre centre et périphérie s'inverse. C'est la périphérie qui propulse vers le centre ses propres valeurs, dans un contexte d'agressivité envers l'autre. Je rejoindrais ici la formule de «comédie de la reconnaissance» proposée hier par notre collègue Rui Magalhaes. Le contexte social d'agression (et non pas de conflit au sens où je le posais plus haut) illustre assez bien son argumentation selon laquelle (si j'ai bien compris ses paroles) la conquête est le mot-clé pour comprendre le moi, et l'Identité est le mot-clé pour comprendre la conquête.

Ainsi, dans le «moment de l'élève» au sens du philosophe français Henri Lefebvre⁴, la revendication d'Identité passe par un refus de la diversité. Elle fonctionne sur le mode de la quête d'identité, mais toujours en termes de crise. Elle produit de la violence, voire de la barbare tout comme le réel s'il n'est pas pensé. Cette identité-là ne s'alimente que des fantas-

mes identitaires, c'est à dire du racisme comme recherche de l'authentique au sens de la pureté et figure imaginaire du moi.

C'est dans cette perspective que l'interculturel peut être considéré comme un analyseur essentiel de l'institution scolaire. Se réclamant de la phénoménologie husserlienne, A.Schultz⁵ remarque en effet que le monde de la vie quotidienne est d'emblée intersubjectif, et s'appuie sur une validation de la pertinence par et pour les acteurs eux-mêmes. L'interculturel suppose donc une conception du contexte comme ne pouvant être défini une fois pour toutes, hors de la situation où les acteurs ont à le connaître et à l'évaluer.

2. De l'hétérogénéité aux légitimités multiples.

La reconnaissance de la fonction heuristique de la diversité

Dans le contexte de l'institution éducative, l'identité revendiquée contre l'institué apparaît donc comme un piège normatif, et l'éducateur doit penser et agir en termes de diversité. Mais c'est le statut de cette diversité qui pose problème du point de vue pédagogique. En effet le glissement est toujours latent entre diversité et tolérance. Et comme le disait l'abbé Grégoire, figure importante de la Révolution française, la tolérance est l'expression de la suprême injustice, en tant qu'elle exprime une morale du mépris, fondée sur la négation ontologique de l'autre. Cette morale du mépris est solidaire d'une politique utilitariste, recoupant le débat entre Benjamin Constant et Kant concernant le droit de mentir et le devoir de véracité⁶.

On retrouve la question de la diversité comme pratique éducative chez les pédagogues les plus remarquables, tels Korczak et Freinet, ainsi que dans ce que j'appelle les «pédagogies critiques», à savoir la mouvance qui va de la Pédagogie institutionnelle à l'Autogestion éducative.

Revenons sur la question du statut de la diversité.

Selon qu'elle est accordée ou qu'elle est prise en compte, je proposerais de distinguer entre le pédagogue (du côté des techniques) et l'éducateur (du côté de la philosophie)

Je prendrai trois exemples:

Chez Korczak, le «droit de l'enfant au respect» ne doit pas être entendu comme la simple écoute d'une représentation irrationnelle (devant éventuellement être comblée par les didactiques disciplinaires), mais bien en son sens radical, i.e. comme expression de la différence dans sa valorisation ontologique, et à travers ses imperfections, comme le montrent les hésitations voire les incohérences de son héros, le jeune «roi Mathias».

Dans la même perspective, des éléments qui chez Freinet sont souvent référées à une pure technicité ou renvoyés à de l'idéologie militante, doivent au contraire, comme j'ai essayé de le montrer dans un petit ouvrage à l'occasion du centenaire de sa naissance⁷, être articulés sur une ontologie qui ne s'appuie pas sur des références marxistes, mais référée plutôt au

vitalisme optimiste de Teilhard de Chardin. On a donc là des pratiques pédagogiques issues de la diversité en tant qu'elle est immédiatement prise en compte parce qu'appuyée sur un substrat philosophique.

Dernier exemple, plus proche de nous dans le temps puisqu'il s'agit d'une expérience actuelle. Le lycée autogéré de Saint-Nazaire fonctionne depuis 1982. Il a donc derrière lui seize ans d'expérience. J'ai accompagné ce cheminement depuis son début et, à l'occasion d'un récent ouvrage qui fait le point sur l'histoire, la théorie et les pratiques des pédagogies auto-gestionnaires (selon moi, la forme radicale des «pédagogies critiques»)⁸, on remarquait lors d'un entretien avec les responsables de la police locale que la relation entre délinquance et déviance était l'inverse dans cet établissement expérimental de ce que les policiers rencontrent dans les autres écoles de la ville. A savoir qu'il y a beaucoup moins de violences (internes et externes: pas de dégradations de bâtiments, pas d'agressions, peu de bagarres entre bandes comme on en voit souvent). Mais en revanche, la déviance y est beaucoup plus développée. En particulier dans trois directions: l'absentéisme (il faut remarquer que la présence n'est pas obligatoire dans cette école et que la comptabilité policière ne peut prendre en compte ce paramètre). Deuxièmement l'extravagance vestimentaire (cheveux de toutes les couleurs, habits souvent marginaux). Enfin l'usage important de la marijuana et autres «drogues douces». Si le pédagogue oscille toujours, et quoi qu'il puisse prétendre concernant son autonomie, entre le moraliste et l'ethnologue, on voit bien sur ces derniers exemples que l'analyse critique passe par la reconnaissance et la prise en compte d'une diversité qui, au plan épistémologique, est étayée sur le paradigme de la complexité, et au plan praxéologique, met au premier plan la dimension interculturelle du phénomène éducatif.

En effet c'est la prise en compte de l'interculturel (comme praxis de l'éducateur et non seulement comme constatation de différences dans les pratiques des jeunes) qui seule permet de clarifier le paradoxe signalé plus haut dans la proportion inverse entre déviance et délinquance, alors qu'habituellement ces deux modes de comportements sont liés, voire confondus, aussi bien dans le contexte psychiatrique que dans les approches sociologiques⁹. L'interculturel permet en effet d'envisager et de reconnaître des légitimités différentes, voire contradictoires. C'est à ce point que la fonction de l'éducateur revêt aussi, explicitement, une dimension d'intervention, au sens que lui donne l'Analyse institutionnelle.

3. Du conflit au complexe

Eloge des valeurs faibles

L'intervention se pose donc comme une nouvelle modalité de l'éducation, en tant précisément qu'elle est au croisement du couple identité/diversité, lequel fonctionne selon une vectorialité différente selon qu'on l'envisage du point de vue des élèves ou du point de vue des enseignants. Mais comment intervenir dans le monde complexe du phénomène éducatif aujourd'hui? Nous pouvons douter que la dimension éthique suffise à définir l'éducation,

parce qu'on se trouve aujourd'hui devant des logiques éclatées, des «trous dans les systèmes de vérité» pour reprendre la célèbre formule de Feyerabend¹⁰, où s'engouffrent des productions non pas de contre-cultures, mais de micro-cultures qui se présentent comme auto-suffisantes et sans lien commun avec la culture de l'école, ainsi que l'ont déjà montré depuis longtemps les interactionnistes anglais¹¹, et que les travaux actuels de notre courant confirment largement¹². On se trouve affrontés à l'incommensurabilité des paradigmes offrant une représentation du monde, longuement analysée par Kuhn.

Le recours à l'ethnométhodologie comme prise en compte des indexicalités (non pas au sens linguistique classique depuis Bar-Hillel mais en tant que d'accomplissement de stratégies sociales à toutes fins pratiques) est alors très intéressant pour l'éducateur qui, dans le contexte interculturel, reconnaît la légitimité des points de vue des enfants.

On se trouve en effet devant des systèmes logiques de description du monde, chez les enfants, qui se présentent et s'exhibent comme cohérents, globaux, et non discutables. Plutôt qu'en termes de pure logique qui s'appuierait sur la notion de postulat, c'est une perspective de sociologie impliquée qui amène ici à utiliser la notion paradoxale de vérité locale, opaque et imperméable, fonctionnant en tant qu'ethnométhode à toutes fins pratiques. On comprend alors le désarroi des enseignants devant ce qu'ils interprètent souvent comme la «mauvaise foi» des élèves, l'impossibilité de la discussion argumentée rationnellement ou la labilité des argumentations de la temporalité courte. C'est qu'on est ici dans le monde des commentaires incommensurables, où la focalisation traditionnelle sur le charisme du maître n'a plus de prise, et la valeur prétendue de la transmission du savoir encore moins, non plus que le supposé savoir qui fonde l'autorité de l'adulte dans une perspective lacanienne.

Je ne peux manquer à cet endroit de l'exposé, de rendre hommage au philosophe français J. F. Lyotard, qui vient de mourir il y a quelques jours. Si on doit constater que la post-modernité a eu un pesant effet de mode qui s'épuise un peu aujourd'hui, il n'en reste pas moins que ce courant de pensée a renouvelé la critique des idéologies hégémoniques¹³. Je distinguerai entre les temps post-modernes comme période concrète de l'histoire (contemporaine), la post-modernité comme nouveau type sociétal (dynamique de modernisation correspondant aux années cinquante selon Habermas), et le post-modernisme comme mouvement culturel qui travaille sur les oubliés de la modernité (les femmes, les homosexuels, les minorités ethniques... et les oubliés de l'école, pour ce qui concerne précisément notre propos). La pensée de l'exclusion retrouve ici la notion d'épuisement des avant-gardes, autrement dit l'épuisement du rationalisme occidental, avec ses thèmes récurrents de l'universel et du progrès. On retrouve également la thèse soutenue par le philosophe italien Gianni Vattimo¹⁴, avec la notion de pensée faible («il pensero debole»), comme alternative aux dogmes métaphysiques. Les valeurs faibles de Vattimo s'opposent alors aux valeurs fortes de la morale classique, lesquelles sont d'abord le soutien philosophique à l'imposition des normes, c'est à dire le totalitarisme, au sens développé par H. Arendt¹⁵.

On passe alors, en suivant les analyses de Lyotard¹⁶, du Grand Récit légitimateur des pensées et des pouvoirs (principalement le marxisme) aux petits récits des révoltés et des oubliés, auxquels nous avons affaire très précisément dans les situations interculturelles et dans cette culture anti-école qui envahit peu à peu le champ de l'institution éducative¹⁷. On retrouve cette idée, très adéquate à ce que nos travaux constatent dans les situations éducatives à travers ce que Lyotard appelle la pragmatique des récits, qu'il y a une multiplicité indéfinie des jeux de langage, au sens d'ailleurs où Wittgenstein a énormément travaillé sur ce thème. Selon Lyotard très proche en cela de cet auteur, chaque jeu exige d'être joué selon ses propres règles. Il s'agit pour le philosophe, et nous dirons ici pour l'éducateur, de maintenir le bon écart entre les jeux incommensurables du langage, en quoi on rejoint l'herméneutique et on pourrait référer à la notion d'identité narrative chez Ricoeur¹⁸. L'éducation se pense alors en termes d'interprétation, de commentaires multiples, de réinvestissement des constructions des identités sous l'angle d'une prise en compte des diversités.

Bien évidemment, dans la démarche que j'ai l'honneur de présenter devant cette assemblée, l'éducation ne se soutient alors que d'un recours aux épistémologies constructivistes, comme critiqués des théories déterministes mais aussi du paradigme structuro-fonctionnaliste représenté de manière la plus explicite par T. Parsons. Pour ce qui nous intéresse ici, le postulat épistémologique de référence est celui qui affirme que la connaissance organise le monde en s'organisant.

La connaissance est inséparable des interprétations diverses et des logiques de description. Elle est donc d'emblée plurielle, et pas seulement dans l'ordre de la diversité de ses productions. La pluralité tient au complexe déjà là et sur lequel il s'agit pour l'éducateur d'intervenir, articulant praxéologie et épistémologie. Les représentations, en tant que système de symboles, produisent alors dans leur jeu et dans leur interprétation permanente le sens toujours négocié de la situation, à partir de ces définitions contradictoires et pourtant en interactions permanentes dès le premier moment, nécessairement conflictuel comme l'avait déjà montré le premier auteur de l'École de Chicago à avoir consacré un ouvrage à l'école, W. Waller¹⁹.

Le sujet ne connaît pas les choses en soi, mais l'acte par lequel il produit les interactions, qui se présentent, et c'est particulièrement évident dans le champ éducatif, comme productions solidaires de l'identité et de la diversité. Nous posons la spécificité du champ éducatif par rapport à d'autres lieux de la réalité sociale parce que l'émergence récente (en France en tout cas) de nouvelles données sociologiques et culturelles ont rendu intenable à la fois le discours classique d'identité (de l'école envers ses acteurs), la revendication identitaire (de certains de ses acteurs envers l'école), mais aussi la réponse pédagogique de la diversité (qui stigmatise l'autre dans une simple relation de dépendance tolérante de la part d'un même qui n'a plus d'autre ressource que d'auto justifier sa reproduction).

A l'inverse, les travaux actuels du courant français d'ethnographie de l'école portent sur l'articulation entre norme et déviance dans le cadre de la société scolaire, selon une perspective constructiviste où s'articulent sans cesse identité et diversité. Nous partons des récits multiples (retrouvant le thème de Lyotard évoqué plus haut) qui sont des visions du monde solidairement indexicales (identité) et communicationnelles (diversité) et fondées sur des élaborations permanentes de symboles (c'est à dire de l'ordre du langage, entendu non pas tant comme structure linguistique mais comme production d'un ordre social reposant à la fois sur l'élaboration de règles et sur la flexibilité de ces règles).

Pour conclure, j'oserais une nouvelle référence à Lyotard en posant que la question de l'articulation entre l'identité et la diversité ne peut se réduire à la dimension politique (rébellion contre l'autorité sous forme d'affirmation de l'identité), ni même à un questionnement épistémologique (qu'en est-il du statut des sujets différents dans la production de la connaissance scientifique de la réalité sociale multiple ?). La thématique du présent colloque se situe en premier lieu dans la sphère de l'ontologie. Il s'agit de l'être avec la différence qui se dit toujours et produit la réalité en s'y inscrivant. L'ontologie ne parle plus seulement de l'être au monde des phénoménologues, mais elle désigne «l'être avec des phrases qui n'est pas un être-comme, ni un être-ensemble, ni non plus un être-sans»²⁰.

Notes

- 1- Bourdieu P., *Réponses*, Paris, Seuil, 1992.
- 2- Bourdieu P. (dir), *La misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- 3- Cf. Boumard P., *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock, 1978; *Tu seras ministre, mon fils*, Paris, B.Barrault, 1985; *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*, Paris, PUF, 1997.
- 4- Lefebvre H., *La somme et le reste*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1989.
- 5- Schultz A., *Le chercheur et le quotidien*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1987.
- 6- Kant, *Sur un prétendu droit de mentir par humanité*, 1797.
- 7- Boumard P., *Célestin Freinet*, Paris, PUF, 1996.
- 8- Boumard P. & Lamihi A., *Les pédagogies autogestionnaires*, Vauchrézien, Ed I.Davy, 1995.
- 9- Lapassade G., *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens-Klienksieck, 1991; Boumard P. (dir), *L'école, les jeunes, la déviance*, Paris, PUF, à paraître 1998.
- 10- Feyerabend P., *Adieu la raison*, 1987, trad. fr. Paris, Seuil, 1989.
- 11- Woods P., *Sociology and the school*, Londres, RKP, 1983.
- 12- Boumard P et D'Armento V. (dir), *Strategie della cultura anti-scolastica*, Lecce (Italie), Pensa Ed., 1998.
- 13- Lyotard J.F., *La condition post-moderne*, Paris, Minuit, 1979.

- 14- Vattimo G., *Le avventure della differenza*, 1980.
- 15- Arendt H., *Le système totalitaire*, Paris, Seuil.
- 16- Lyotard J.F., *Au juste*, Paris, C.Bourgois, 1979.
- 17- Cf. Lapassade G., *Guerre et paix dans la classe (la déviance scolaire)*, Paris, Armand Colin, 1993.
- 18- Ricoeur P., *Le conflit des interprétations*, Paris, Seuil, 1969.
- 19- Waller W., *The sociology of teaching*, 1932; réed. New York, J.Wiley, 1967.
- 20- Lyotard J.F., *Les fins de l'homme*, Paris, Galilée, 1981.