

POUR UNE ÉTHIQUE ET UNE CLINIQUE DE L'ALTÉRITÉ ET DE LA RENCONTRE, DE L'INDÉTERMINATION ET DE L'ÉLABORATION DE SOI

Jean-Yves ROCHEX (*)

Lutter contre les processus de ségrégation sociale, ethnique ou sexuelle au sein de l'école nécessite une analyse rigoureuse. Celle-ci implique le rejet des approches unilatérales et des discours réducteurs sur la violence institutionnelle ou sur la nécessaire reconnaissance des identités, qui risquent de contribuer au développement de ce qu'ils dénoncent.

Loin d'épouser le discours manifeste des élèves, de les enfermer dans leur expérience immédiate ou des identités figées, le rôle de l'école est au contraire de les aider à s'en déprendre pour entrer dans un processus lent et difficile d'élaboration du rapport au monde et à soi, et de leur permettre d'accéder à une culture commune.

Cette contrainte du travail intellectuel est la condition de leur émancipation et de la transformation de l'institution.

(*) Équipe ESCOL, université Paris VIII.

*Malheur à toi,
si tu oses décider qui nous sommes !
(Peter Handke, Par les villages)*

La prise en considération de la dimension de l'ethnicité dans les travaux portant sur les processus sociaux de différenciation et de ségrégation scolaires est sans doute une des caractéristiques importantes de l'évolution de la recherche en éducation, particulièrement en sociologie de l'éducation, durant les dernières décennies. Évolution dans laquelle s'inscrivent certains des articles de ce numéro, et qui a permis d'importants apports à la connaissance et à l'interrogation non plus seulement des flux et statistiques scolaires ou des curriculums prescrits et réels, officiels et cachés, mais aussi à celles des pratiques ordinaires qui, émanant des diverses catégories de protagonistes sociaux, contribuent à des degrés divers à ces processus. Reste que l'on peut, sans méconnaître l'importance de ces apports, interroger les effets de cette prise en considération de la dimension de l'ethnicité dans les productions et discours scientifiques et leur vulgarisation (1), voire la tendance de nombre de leurs auteurs, inscrits dans une perspective de « dévoilement » des « fonctions » inavouées de l'institution scolaire et de ses modes de fonctionnement, à épouser unilatéralement le discours et le point de vue des « victimes », ou même à s'en faire plus ou moins ouvertement les porte-parole, par exemple en reprenant à leur compte les thématiques de la « nécessaire » reconnaissance des cultures et des identités, voire en affirmant sans autre forme de procès que l'école comme l'hôpital, la médecine ou la psychiatrie, seraient des « institutions abrasives », « ennemies des immigrés et de leurs enfants » (2). C'est à interroger cette posture ou cette tentation, sans bien sûr pouvoir le faire de manière exhaustive dans le cadre de cet article, que je voudrais m'attacher ici, en prenant appui sur les recherches que j'ai menées ou auxquelles j'ai contribué dans nombre de collèges et de lycées dits « difficiles » et situés « en banlieue », recherches qui montrent combien il est abusif de parler de manière générale de l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration, des jeunes de milieux populaires, ou des « cités de banlieue, dans une problématique postulant l'homogénéité de cette expérience, alors que l'on y rencontre bien plutôt une grande diversité, non seulement de résultats et de parcours scolaires, mais de mobilisations, individuelles et collectives, de modes d'interprétation des situations et contenus d'apprentissage et d'investissement dans la scolarité (3).

Nombre de chercheurs, d'observateurs et analystes, insistent sur le fait que ce qui domine le discours de la majorité des jeunes issus de l'immigration sur les institutions, et plus particulièrement sur l'école, c'est le sentiment d'y être victimes de la discrimination et du racisme, d'y être « cassés », privés de langage, de toute possibilité d'y faire entendre leur expérience de vie. Il y a certes là des éléments majeurs de constat et d'analyse qui méritent d'être pris en considération, tant la déception, le ressentiment et l'agressivité manifestés par les élèves les plus en difficulté à l'école (lesquels sont cependant loin d'être tous issus de l'immigration, de même qu'ils sont loin d'être tous les élèves issus de l'immigration ou habitant les quartiers urbains déshérités) sont pour une large part à la mesure de l'indifférence et du mépris, réel ou supposé, qu'ils ressentent de la part de l'institution scolaire et de ses agents. Il existe bien une violence propre aux situations sociales mais aussi scolaires qui sont faites à ces élèves, et il convient, pour travailler à la faire reculer, de mieux la décrire et la comprendre, depuis les modes de constitution des classes jusqu'aux rapports interpersonnels et aux processus de prise de décisions en matière de discipline ou d'orientation (4), en passant par la conduite de la classe, la conception et la mise en œuvre des situations et activités d'apprentissage. Ce travail apparaît d'autant plus nécessaire que cette violence est le plus souvent à l'œuvre à l'insu de ceux-là mêmes qui s'en font, à leur corps défendant, les agents ou les relais.

Mais peut-on pour autant s'en tenir à des approches unilatérales de ce genre ? Il me semble qu'un point de vue plus complexe et contradictoire est absolument nécessaire, non seulement si l'on vise à comprendre et à transformer les réalités de l'institution, mais aussi si l'on vise à entendre le discours des jeunes concernés au-delà de son contenu manifeste et à travailler avec eux à ce qu'eux-mêmes puissent, en l'entendant ainsi, s'en déprendre pour mieux l'élaborer. Il me semble qu'un travail de recherche ou de réflexion sociale et politique sur le fonctionnement et le devenir de l'institution scolaire se doit évidemment d'entendre le point de vue et le discours des élèves, mais ne peut les épouser sans autre examen, ni les prendre comme disant le vrai de cette institution. Si ressentiment il y a de la part des élèves, il est toujours second, et produit non seulement d'une violence et d'une déception, mais d'une impuissance. En d'autres termes, la pertinence du discours critique – parfois même très violemment critique – de ces jeunes à l'égard de l'institution scolaire ne doit pas nous aveugler sur ce qu'un tel discours peut également comporter, pour une large part à leur insu, de rationali-

sation, de manières de « s'arranger » avec leur refus ou leurs difficultés à s'inscrire dans une dynamique d'apprentissage qui est nécessairement travail d'élaboration de soi, de son expérience du monde, de son rapport au langage et à autrui, voire ce qu'il peut comporter de revendication de ce refus (5), en un processus qui inverse le stigmate et/ou l'impuissance pour en faire un emblème d'affirmation identitaire. S'il y a bien « ethnisation » des grilles de lecture des réalités scolaires et des jugements, formulés plus ou moins ouvertement, auxquels elles donnent lieu, une telle inquiétante évolution n'est pas le seul fait de l'institution et de ses agents. On la trouve également à l'œuvre dans les propos et les attitudes des élèves portés à revendiquer moins une origine ou une histoire qu'une identité « ethnique » ou de quartier, reconstruite et mise en avant de manière emblématique, imaginaire, pour affirmer une différence, une spécificité, une appartenance à un groupe et à ses modes de vie, et refuser ou récuser toute convocation à un travail d'élaboration de cette identité, de cette différence et de cette spécificité, qui prene le risque de l'échange et de la rencontre avec l'autre, différent de soi, et de l'altérité symbolique qui seule les rend possibles.

Gardons-nous des causalités, et encore plus des mises en accusation, unilatérales et univoques, plus propices aux outrances pamphlétaires qu'au travail, théorique et clinique, que requièrent les situations auxquelles nous avons à faire face. Il est à mon sens urgent que nous apprenions collectivement, théoriquement et pragmatiquement, à mieux faire la part entre les exigences et les critères de normativité propres au travail intellectuel, aux différents domaines, contenus et activités d'apprentissage, et les exigences et les règles qui tiennent aux contraintes et aux modes de fonctionnement, plus ou moins légitimes, de l'institution scolaire, mais aussi à ses abus, manifestes ou cachés, et au risque toujours présent que le souci de permettre à tous les élèves de conférer un caractère normé à leurs activités et à leurs conduites ne s'efface derrière des exigences abusives de normalisation des comportements ou de la pensée. Autrement dit, veillons à ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain selon la formule consacrée, à ne pas confondre normatif et normalisant. Une chose est de débusquer et de critiquer, sans complaisance aucune, ce en quoi l'institution scolaire, ses modes de fonctionnement, les pratiques et les représentations de ses responsables et de ses professionnels, la définition de ses contenus et de ses manuels, ses modes de faire institutionnels et pédagogiques, participent des processus par lesquels se produisent et reproduisent inégalités, discriminations et ségrégations sociales, ethniques et sexuelles. Une autre est de penser ou de laisser

croire que tout projet d'enseignement, toute visée de faire que les élèves s'approprient des savoirs et des techniques intellectuelles constituant des éléments de culture commune au travers d'activités réglées participe inéluctablement et nécessairement d'une entreprise illégitime ou du moins suspecte d'imposition d'un arbitraire culturel. La critique sociologique, pour nécessaire qu'elle soit, doit à mon sens résister à la tentation du relativisme absolu ; elle ne doit pas occulter le fait que les contenus cognitifs, scientifiques et culturels ne sont jamais réductibles ni à leurs origines, aux configurations socio-historiques qui les ont vu naître, ni aux « points de vue » de ceux qui les ont conçus ou qui les transmettent (6), que leur développement, comme leur appropriation, ne relève pas seulement de déterminations socio-historiques extérieures, mais aussi de l'« effectuation d'un projet intérieurement normé », selon l'expression que Georges Canguilhem emploie à propos de l'histoire des sciences (7).

C'est parce que leur développement et leur apprentissage sont également régis par des normes et des critères qui ne dépendent ni des seuls situations et contextes, ni des seules personnes, parce qu'ils constituent, comme nous le rappelle Henri Wallon, « un matériel qu'il n'appartient pas à chacun d'inventer à son propre usage » (8), que leur appropriation peut en retour permettre au sujet de s'émanciper des limites et de l'étroitesse de son histoire, de son expérience et de ses appartenances en s'éprouvant dans des significations et des activités partagées et permettant de faire échange avec autrui. Telle est la fonction sociale, au sens anthropologique et non seulement sociologique, de l'école (9) ; telle est également sa fonction symbolique ou subjective, l'une et l'autre fonctions étant attestées dans l'étymologie du mot élève. Restent bien sûr à penser les conditions de possibilité, à décrire et analyser les conditions de réussite ou d'échec d'un tel processus d'émancipation, d'une telle dialectique entre l'impersonnel et le personnel, ce à quoi contribuent les recherches qui visent à mieux comprendre, tant du point de vue des processus sociaux que de celui des pratiques pédagogiques, culturelles et institutionnelles ou des processus (inter)subjectifs, ce qui se joue dans les rapports entre expérience scolaire et expérience familiale, entre élève et enfant ou adolescent. Le constat et l'analyse lucides des logiques politiques, sociales et institutionnelles qui contrecarrent et obèrent l'appropriation et l'exercice critique des savoirs et des techniques intellectuelles, et de leurs effets différentiels selon les diverses catégories de population, doivent selon moi être au service d'une visée de démocratisation sur le plan social et politique, d'engagement et de

transformation de soi sur le plan de la construction personnelle. Si l'institution scolaire et ses professionnels doivent bien évidemment prendre en considération les élèves tels qu'ils sont, et non tels qu'ils devraient être à leurs yeux, ce n'est pas seulement, ni même d'abord, pour les « reconnaître », mais pour travailler à y déceler et à y mettre en œuvre la dimension du possible, du devenir et de la transformation sans laquelle tout projet d'enseignement, de formation (au sens de la *Bildung*, dont la problématique a pour ainsi dire disparu au profit de celle de « l'épanouissement »), ne peut qu'être mis en échec, voire se révéler une hypocrisie et une supercherie sociales et politiques (10).

Ce travail sur les conditions de possibilité ou d'impossibilité de l'appropriation et de l'exercice critique des savoirs et des techniques intellectuelles (au sens large du terme) et du processus d'élaboration de soi et de son expérience qu'ils requièrent et permettent tout à la fois ne saurait selon moi se limiter au nécessaire travail d'interrogation critique de l'institution scolaire, de sa « culture » et de ses modes de fonctionnement, sans interroger également ce qui, chez les élèves, et particulièrement chez les élèves qui sont les plus touchés et les plus meurtris par l'échec et la ségrégation scolaires, ainsi que par la dégradation considérable des conditions de vie et des perspectives d'avenir des milieux populaires, résiste à l'apprentissage, à l'engagement et à la transformation de soi qu'il requiert et permet.

De ce point de vue, les travaux que l'équipe ESCOL conduit depuis une dizaine d'années sur les situations et difficultés d'enseignement et d'apprentissage dans les zones d'éducation prioritaires, dans les établissements et quartiers dits « sensibles » ou « difficiles », montrent que nombre des élèves qui y sont scolarisés éprouvent d'importantes difficultés à reconnaître (dans les deux sens du terme) le caractère normé et le registre spécifiques aux différents domaines, contenus et processus d'apprentissage, et sont dès lors fréquemment portés à penser, ou du moins à ressentir, que tout ce qui est discriminant ne peut être que discriminatoire ou, en d'autres termes, que toute évaluation et sanction de leur activité et des résultats auxquels elle aboutit est une remise en cause, une atteinte à leur personne, au groupe – social ou « ethnique » –, à la « cité » ou au quartier dont ils se revendiquent. D'où un sentiment, voire des accusations de racisme et de discrimination qui ne sont pas toujours fondés, et qui en disent parfois autant sur les élèves concernés, et sur leur rapport au savoir, au langage et à l'école, que sur celle-ci, ses modes de fonctionnement ou les agissements de ses professionnels. Face à ce type de perception et aux réac-

tions qu'elle suscite, il est particulièrement difficile, mais absolument nécessaire, de travailler à « épurer » autant que faire se peut les critères et les normes qui permettent de faire la part entre ce qui, d'une activité d'apprentissage, est pertinent et réussi, et ce qui ne l'est pas, de toute tentation ou toute exigence arbitraire (au sens de Bourdieu et non de Saussure) et normalisatrice, travail qui requiert de pouvoir décaper le vif des savoirs et des pratiques intellectuelles de la gangue des formes scolaires aliénantes (que celles-ci soient pensées comme « innovantes » ou « traditionnelles ») dans lesquelles ils sont trop souvent transmis et proposés aux élèves, mais aussi de celle des contradictions sociales et institutionnelles dans lesquelles ils sont trop souvent enkystés. Mais il est tout aussi nécessaire, et tout aussi difficile, de travailler non seulement à ne pas identifier les élèves à leur situation, à leurs conduites, ni à l'image et aux discours qu'ils donnent à voir d'eux-mêmes et de leur rapport à l'école, mais aussi de faire qu'ils puissent se déprendre de leur adhésion à ces images et à ces discours, de leur tentation de se protéger derrière eux pour ne pas prendre, pour refuser, le risque du travail de pensée et d'engagement dans les activités d'apprentissage qui leur sont proposées. Une telle exigence ne saurait évidemment faire fi de la réalité des élèves, mais encore faut-il pouvoir appréhender celle-ci, non pas à l'aide de catégories généralisantes et extérieures à leur activité cognitive et à leurs rapports au savoir, au langage et au monde, mais en travaillant à mieux élucider ce sur quoi achoppe cette activité, ce en quoi certains élèves résistent, pour une large part à leur insu et parfois sans qu'ils en sachent ou qu'ils en puissent rien, à l'apprentissage et au travail qu'il requiert. La notion de *résistance* ici employée ne signifie pas que l'on considère que ces résistances devraient être consacrées ou entérinées – ce serait renoncer à l'objectif de démocratisation de l'accès au savoir – ni, à l'inverse, qu'elles devraient être forcées ou réduites, comme l'on forcerait un barrage ou comme l'on réduirait une rébellion. Cela signifie qu'elles ne sont pas seulement des obstacles sur la voie de l'apprentissage ou de l'enseignement, mais que, à l'instar du concept de résistance dans la théorie freudienne, elles désignent et dessinent en creux le travail d'élaboration nécessaire pour les surmonter, et que leur élucidation peut nous permettre de dresser des perspectives à ce travail.

Pour me faire mieux comprendre, il me faut ici esquisser les grandes lignes des conclusions auxquelles nous ont conduits nos recherches (11). Notre travail visant à mieux comprendre l'expérience scolaire des « élèves en difficulté » (12) nous a montré à quel point l'opacité et les malentendus sociocognitifs qui pèsent sur l'interpréta-

tion des situations et activités scolaires conduisent fréquemment ce type d'élèves à ne pas ou ne guère pouvoir percevoir les différents domaines disciplinaires autrement que comme juxtaposition ou succession hétéroclite de tâches et d'exercices parcellaires dont la signification s'épuise dans leur effectuation, d'obligations formalistes et de rituels auxquels il est nécessaire de se conformer, et qu'ils ne peuvent parler et décrire autrement que de manière extérieure à ce qui en fait la logique propre, épistémique, au-delà de leur forme strictement scolaire ; comme s'il suffisait d'effectuer les tâches pour que l'apprentissage se réalise. La difficulté scolaire apparaît également très souvent solidaire d'un rapport d'évidence et d'adhérence au langage, au monde et à l'expérience que l'on en a. Pour ces élèves, le langage est fait de pratiques qui s'ignorent comme telles, qui s'oublent dans leur fonctionnement pour se fondre dans les actes, les événements et les situations ; il est instrument d'expression, voire de revendication identitaire ou de manifestation d'appartenance, mais ne peut être reconnu ni mis en œuvre comme objet légitime de pensée et d'apprentissage, devenant outil pour d'autres apprentissages et d'autres activités de pensée. Plus généralement, ce rapport au langage va de pair avec une conception selon laquelle il y aurait transparence du dit au dire, du réel, du monde et de l'expérience que l'on peut en avoir, aux formes – langagières, discursives, artistiques, etc. – qui nous permettent de signifier et de penser ce monde, ce réel et cette expérience ; il va de pair avec la méconnaissance que ces formes obéissent à des contraintes propres et sont le produit d'un travail spécifique, faute duquel nul ressaisissement ni de soi, ni du monde, ni de son mode d'être au monde, n'est possible ni pensable. Encore plus généralement, il va de pair avec une représentation du savoir et de la théorie non comme problème et comme produit d'une élaboration toujours partielle, mais comme expression, révélation ou découverte d'un « déjà là » qui ne demanderait qu'à se dévoiler et à apparaître à un regard ou à un esprit qui ne pourraient dès lors faire qu'y acquiescer. Concernant le travail de production écrite qui leur est demandé, la difficulté, voire l'impossibilité pour ces élèves, de reconnaître (dans les deux sens du terme) l'espace du texte comme espace de contraintes, mais aussi de possibles, et le travail d'écriture comme travail de négociation entre ces contraintes et ces possibles, vont de pair avec la difficulté, voire l'impossibilité de se mouvoir entre les différentes postures énonciatives requises par un travail d'élaboration par l'écriture (le *moi-je* de l'expérience vécue, celui du récit qui en est fait, le *je* qui analyse, commente, argumente, celui qui intervient de manière réflexive, par des

nuances, des modalisations, des commentaires entre parenthèses, sur la manière dont il mène par écrit ce travail d'analyse, de commentaire ou d'argumentation...).

Cependant, l'opacité cognitive et le malentendu, l'ambivalence et le ressentiment à l'égard de l'univers scolaire, de ses règles et exigences ne sont pas seulement liés aux difficultés d'apprentissage et à des résultats scolaires décevants, mais aussi, bien souvent, à une insécurité identitaire et subjective qui peut se manifester sous les formes du désarroi et/ou celles de la crispation. Le rapport au langage qui en fait essentiellement ou uniquement un instrument d'expression de soi et de reconnaissance identitaire y est fréquemment associé avec une représentation du « soi », de la personnalité ou du caractère, voire de l'aptitude à apprendre et à comprendre, comme étant le fait d'une « nature » ou d'un processus de « maturation », et non comme étant le produit d'une construction et d'une histoire toujours inachevées qui requièrent d'engager et de transformer de soi. Une telle représentation conduit, pour une large part à leur insu, les élèves concernés, soit à attendre de découvrir, de voir apparaître ou que leur soit révélée « leur » personnalité, en dehors de tout engagement dans des activités partagées avec autrui dans un registre symbolique qui transcende chacun des individus particuliers qui s'y inscrivent, soit à « vouloir » faire admettre le fait de soi et d'une identité qui ne voudrait et/ou ne pourrait pas prendre le risque du retour sur soi et du changement auxquels expose toujours la confrontation à l'altérité. Cette deuxième posture apparaît comme celle des élèves qui sont pris dans une logique d'affirmation, voire de crispation identitaire et, parfois, d'usage emblématique du langage (13) ou de l'apparence physique et vestimentaire ; ceux-ci « servent » alors principalement à manifester ou à revendiquer une appartenance à un groupe et une opposition à d'autres groupes. Qu'elle se présente « en creux », sous les figures du manque et du désarroi, ou « en plein », sous les figures de la revendication ou de la crispation, cette représentation s'accompagne le plus souvent d'une visée de certitude et de stabilité identitaire, d'une illusion d'immédiateté et d'évidence du rapport de soi à soi, comme s'il appartenait au sujet lui-même, en quelque sorte, d'« auto-fonder » sa propre identité et sa propre légitimité dans un rapport très peu différencié au groupe dont il se revendique. Une telle naturalisation ou « substantialisation » du moi, de l'appartenance, de l'identité ou de la personnalité sous-tend dès lors la quête et la demande d'une reconnaissance imaginaire, immédiate et sans altération de soi, qui obère plus ou moins gravement la possibilité de s'inscrire dans des rap-

ports d'échange et d'élaboration de soi par la rencontre et le partage d'activités avec autrui (si ce n'est avec un autrui qui serait son semblable, son presque double), et ne peut qu'aller à l'encontre de la mobilité et de la labilité subjectives qui sont tout à la fois produites et requises par ces rapports.

C'est dire que la responsabilité de l'institution scolaire – et plus généralement des institutions politiques et sociales – me semble moins être d'offrir aux jeunes en difficulté scolaire et sociale (quelle que soit leur origine ou leur revendication « ethnique ») un espace de reconnaissance d'une expérience et d'une identité qui n'auraient pas à s'éprouver dans la rencontre et le partage d'activités avec autrui (ou ne pourraient pas prendre le risque de le faire), que de leur permettre, dans cet espace et ces activités partagées, d'élaborer leur rapport au monde et à eux-mêmes. Le respect de ces jeunes, de leur histoire, c'est-à-dire non seulement de leur passé mais aussi des possibles que représente leur devenir, passe par cette exigence. La réalisation de celle-ci suppose certes de savoir entendre les mises en formes et les modes d'expression qui sont ceux des jeunes et/ou de leur famille, voire des traditions de leur groupe « ethnique », mais elle ne saurait s'y confiner, au risque d'assigner les sujets concernés à résidence dans une identité culturelle arrêtée, que celle-ci leur soit imposée et/ou qu'ils la revendiquent pour eux-mêmes. C'est la pluralité du travail de mise en formes langagières, discursives, conceptuelles ou artistiques de l'expérience du monde de chacun, c'est la confrontation de ces mises en forme qui, seules, peuvent produire ces effets de surprise, de césure, de déplacement, par où peuvent s'opérer le surgissement d'un sens et la ressaisie de soi qui sont à la source de tout processus de subjectivation. Telle est, ou du moins devrait être, la responsabilité du politique et de ses institutions, que de promouvoir un tel travail, y compris en ses formes et ses logiques conflictuelles, en ce temps qui est le nôtre où l'affirmation et la promotion de différences ou d'identités de plus en plus indifférentes aux autres apparaissent comme l'envers de la pensée consensuelle censée dire le vrai de l'ordre du monde et devant laquelle tout le monde est censé devoir s'incliner. C'est au contraire une éthique de la rencontre et de l'indétermination, tant du devenir personnel que du devenir collectif, qu'il nous faut promouvoir, ce qui requiert de récuser tout discours identitariste, toute tentative ou tentation de rabattre une histoire ou une psyché singulière sur une « culture » ou un groupe particulier : *« Son indétermination même donne à l'être humain une puissance d'ouverture et d'humanisation, de création, qui apparaît contredite par tout arrêt de son être en une iden-*

tité fixée. [...] L'identité s'aventure et ne se préjuge pas. Une fixation des identités qui se présente abusivement comme allant de soi, et comme la seule image possible, apparaît alors comme l'envers d'un effroi devant la plasticité humaine [...]. Le thème identitaire arrête dans du particulier à la fois l'humanisation et l'accomplissement de la singularité. Il nie à la fois l'humanité, comme puissance d'universalisation en l'être humain, et la singularité, comme creusement d'une expérience » (14).

Éthique de la rencontre et de l'indétermination donc, mais tout aussi bien, et en conséquence, enjeux d'égalité et d'émancipation, tant, comme nous le rappelle Jacques Rancière, le travail de l'égalité « ne peut jamais être simplement une demande à l'autre ou une pression exercée sur lui mais doit toujours être, en même temps, une preuve que l'on se donne à soi-même. C'est cela que veut dire *l'émancipation*. [...] S'émanciper, ce n'est pas faire sécession, c'est s'affirmer comme copartageant d'un monde commun. [...] Le chemin étroit de l'émancipation passe entre l'acquiescement aux mondes séparés et l'illusion du consensus » (15). Avertissement salutaire qui n'est pas sans faire écho à celui que formulait déjà, il y a plus de soixante ans, Henri Wallon, lequel me semble d'une actualité encore brûlante aujourd'hui, alors que l'immigration a succédé à la colonisation : « *Autrefois, lorsqu'un peuple européen arrivait dans un pays nouveau, il mettait tout à feu et à sang pour convertir les indigènes à ses idées, à sa civilisation. Maintenant, nous faisons exactement le contraire. Nous lui construisons des temples, nous favorisons ses prêtres, ses monarques, tout ce qui représente la tradition, tout ce qui peut rattacher ce peuple à son passé et tout ce qui peut l'empêcher de nous faire concurrence dans le domaine de la technique, de la puissance matérielle. Cette culture des peuples chez lesquels nous allons coloniser, nous la respectons pour mieux les faire différents de nous. C'est donc encore une culture qui divise* » (16). C'est dire combien les enjeux de culture, d'égalité et de démocratie devant lesquels nous sommes requièrent de penser que le défi politique de la transformation de l'école est bien moins défi d'« adaptation » à telle(s) catégorie(s) particulière(s) de population que défi de démocratisation et de refondation pour tous, lesquelles ne peuvent s'accommoder ni d'une tentation communautariste et relativiste, ni d'une installation satisfaite dans les formes consacrées de la culture scolaire et de sa transmission.

Jean-Yves ROCHEX

NOTES

(1) On peut ainsi s'interroger sur la part prise par la diffusion des catégories et des discours plus ou moins savants sur l'immigration, sur les « cultures d'origine », les identités culturelles » et leur supposée nécessaire « reconnaissance » dans « l'ethnisation » des jeunes et des groupes de jeunes des quartiers populaires urbains les plus défavorisés (cf. PIERROT (A.), « Pluralisme culturel et éducation », *Raison présente*, n° 122, « Avons-nous tort d'être universalistes ? », 1997).

(2) Propos entendus lors d'une journée d'étude consacrée à « l'apport ethnopsychiatrique à la médiation interculturelle », organisée par le FAS et la FCDR le 21 novembre 1997.

(3) Cf. CHARLOT (B.), BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992 ; ROCHEX (J.-Y.), *Le Sens de l'expérience scolaire*, Paris, PUF, 1995 ; BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, Paris, Armand Colin, 1998.

(4) Cf. sur ce point les travaux de PAYET (J.-P.), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1995 ; « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérivés d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, n° 101, 1992 ; « Expérience collégienne et origine "ethnique". La civilité et la justice scolaire du point de vue des élèves étrangers ou issus de l'immigration » (avec F. Sicot), *Migrants-Formation*, n° 109, 1996.

(5) Tel qu'on l'entend chez le renard de la fable dénigrant les raisins qu'il ne peut atteindre.

(6) Réfutant par avance, la réduction sociologiste dont son œuvre sera trop souvent l'objet, Marx écrivait dès 1859 que « la difficulté n'est pas de comprendre que l'art grec et l'épopée sont liés à certaines formes sociales de développement. La difficulté réside dans le fait qu'ils nous procurent encore une jouissance esthétique et qu'ils gardent pour nous, à certains égards, la valeur de normes et de modèles inaccessibles » (MARX (K.), *Contribution à la critique de l'économie politique*, traduction française, Ed. sociales, 1977).

(7) CANGUILHEM (G.), *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968.

(8) WALLON (H.), *De l'acte à la pensée, 1942*, réédition, Paris, Flammarion, 1970.

(9) A-t-on suffisamment mesuré, de ce point de vue, les rapports étroits, dans la plupart des sociétés, entre naissance de l'écriture et émergence d'une forme d'institution scolaire, l'une et l'autre se constituant à distance de l'immédiateté de l'expérience pratique et des usages pragmatiques du langage ?

(10) De ce point de vue, l'inflation contemporaine d'une vulgate « puérocentrée », visant à mettre l'enfant ou l'élève « au centre » du système éducatif, vulgate devenue aujourd'hui une sorte de lieu commun pédagogiquement correct (cf. RAYOU (P.), « L'enfant au centre : un lieu commun "pédagogiquement correct" », in DEROUET (J.-L.) (dir.), *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles-Paris, De Bœeck, 2000) me semble porteuse de deux risques, voire de deux dérivés, étroitement solidaires : le risque de sous-estimer l'objet et les exigences propres à l'activité, au nom de l'appel à la « créativité » et à « l'épanouissement » de l'enfant, du souci plus ou moins affirmé de rester « proche » de celui-ci, d'une adaptation empirique à ce que l'on connaît ou croit connaître de ses conditions de vie et d'expérience sociale, ou encore d'un relativisme de principe plus ou moins revendiqué ; celui de naturaliser, d'hypostasier le sujet et son « identité » comme s'ils étaient des entités, des états, qu'il conviendrait de « respecter » dans une problématique visant plus leur « expression » que leur transformation. À minorer ou à méconnaître ce qui le sollicite à sortir de lui-même et de son expérience et à élaborer ses émotions ne rend-on pas un fort mauvais service au sujet en ne lui

offrant pas l'occasion de se déprendre, de se désidentifier de sa situation, de ses appartenances, de ses actes ou de l'état présent de ses compétences et de sa personnalité, voire en l'y identifiant nous-mêmes, fût-ce à notre insu ?

(11) J'emprunte pour ce faire à BAUTIER (É.) et ROCHEX (J.-Y.), *L'Expérience scolaire des « nouveaux lycéens ». Démocratisation ou massification ?*, op. cit.

(12) Lesquels, rappelons-le, sont bien loin d'être tous les élèves issus des milieux populaires et/ou de l'immigration.

(13) Cf. sur ce point, BAUTIER (É.), « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-Formation*, n° 108.

(14) CORNU (J.), « Idée européenne et discours d'identité », in *L'Idée d'Europe et la philosophie*, CRDP de Poitiers, 1995.

(15) RANCIÈRE (J.), *Aux bords du politique*, Paris, Éditions Osiris, 1990, souligné par l'auteur.

(16) WALLON (H.), « Culture générale et orientation professionnelle », conférence prononcée au congrès de 1932 de la Ligue pour l'éducation nouvelle, repris in GRATIOT-ALPHANDÉRY (H.), *Lecture d'Henri Wallon. Choix de textes*, Paris, Éd. sociales, 1976.