

**Forum laïcité-diversité. FAL 72. Le Mans. 2 décembre 2009****Pédagogie interculturelle ou pédagogie de l'altérité ?**

**Bernard Bier**  
**Chargé d'études et de recherches**  
**INJEP**  
**bier@injep.fr**

**En introduction,**

Parler d'éducation (ou de pédagogie) aujourd'hui appelle un déplacement de l'approche jusque là dominante en France, celle d'une formation initiale scolaro-centrée dans une logique de transmission des adultes vers les jeunes (celle qu'on retrouve d'ailleurs dans l'approche durkheimienne de l'éducation). Si l'on part des temps du vécu des enfants et des jeunes, des transformations de leurs sociabilités et pratiques, de la place de la socialisation et des expérimentations entre pairs, du rôle des technologies de l'information, mais aussi de la nécessité pour tout un chacun de se former tout au long de la vie dans une société en mutation permanente, il nous faut parler en termes d'éducation formelle (la formation scolaire initiale), non formelle (la formation intentionnelle telle que donnée dans les centres de loisirs, clubs sportifs, etc.) et informelle (l'éducation non intentionnelle, qui se fait au travers de nos actes, pratiques), qui oblige à penser les espaces de vie et d'interactions dans la cité. Au-delà il faut y intégrer l'enjeu aujourd'hui incontournable pour chacun et pour la société de l'éducation et formation tout au long de la vie, qui est aussi un enjeu de développement territorial.

Force est de constater que la notion d'interculturel connaît une fortune diverse selon les pays et les époques, mais qu'elle reste marginale dans la société française et ses instances éducatives.

Par contre la notion de diversité, voire de diversité culturelle, connaît, elle, un incontestable succès politico-médiatique et apparaît même dans des textes juridiques essentiels, au moment où « la gestion des flux de population » (terminologie en elle-même parlante) se rigidifie partout en Europe, où la loi de l'hospitalité semble de plus en plus étrangère à nos contrées, où le débat sur l'identité nationale surgit en lien avec l'immigration. Mais aussi, notons qu'il y a (enfin !) reconnaissance officielle des faits de discrimination par la loi elle-même.

D'un point de vue d'éducateur, d'un point de vue de pédagogue, d'un point de vue de citoyen, comment fait-on ?

**I. En France, l'interculturel est une préoccupation marginale**

C'est une question peu traitée du fait du poids d'une certaine conception de la République : société « une et indivisible », ne mettant aucune médiation entre un Etat incarnant l'intérêt général et le citoyen, et qui en conséquence bannit les corps intermédiaires (Loi Le Chapelier de 1791), suspects de corporatismes et de développer les intérêts particuliers de la communauté (le clan, le village...) opposés au projet sociétair. D'où en conséquence le long combat en vue de la liberté associative tout au long du 19<sup>ème</sup> siècle. D'où vraisemblablement le poids de cet héritage « culturel » dans la résistance (d'ailleurs sélective) de beaucoup

aujourd'hui à l'apparition dans l'espace public de certaines formes identitaires émergentes (identités sexuelles, identités religieuses, identités d'origine...) qui seraient censées mettre en danger l'ordre républicain.

Dans le champ de l'école et de l'éducation populaire, cette question a pris quasi exclusivement la forme de la lutte ou de l'éducation contre le racisme.

Certes l'interculturel (ou la question culturelle ?) a eu un temps droit de cité dans l'Education nationale lors de la mise en place en 1973 des ELCO (Enseignements des langues et cultures d'origine), mais les ELCO concernaient avant tout les enfants de migrants, dans le cadre d'une politique de retour au pays, et étaient portés par des enseignants extérieurs à l'Education nationale, issus des pays des migrants eux-mêmes. Il ne s'agit en aucune façon, sinon par abus de langage, d'interculturalité, laquelle implique pour le moins la rencontre du « différent ». Ici certaines populations étaient renvoyées à ce qui était considéré comme leur identité culturelle indéfectible, c'est-à-dire à du « même » ?

Une exception : les démarches mises en place par l'OFAJ (Office franco-allemand pour la jeunesse) et l'OFQJ (Office-franco-québécois pour la jeunesse ; avec l'OFQJ on s'inscrit dans une autre tradition politico-historique (faut-il dire culturelle ?), l'OFAJ a son origine dans la volonté de réconciliation franco-allemande.

D'où ces quelques questions :

- la question de l'interculturel ne concernerait-elle que les immigrés ?

N'émergerait-elle qu'en lien avec des risques ou des souvenirs de conflit ?

- qui vise-t-elle vraiment ? qui est concerné ?

- qui sont les autres ? Dans une certaine conception, l'autre serait celui qui serait étranger à l'universel (républicain) incarné par la France. Cette vision appelle à regarder l'autre comme à part, quasi « exotique », ce qui n'est pas sans le rendre « curieux », voire attractif « à distance » (en forçant le trait, on pourrait rapprocher les « zoos humains » des expositions coloniales d'hier de certaines formes de pratiques touristiques d'aujourd'hui).

## II. L'exemple et les enseignements de la pédagogie contre le racisme

### *De quelques approches et de leurs limites*

Un certain nombre de propositions sont faites à ce sujet (empruntées pour partie à Jean-Paul Tauvel « L'anti-racisme à l'école : sortir des incantations rituelles », *Migrants Formation* n° 109, juin 1997). Chacune d'elle a ses présupposés, ses atouts, mais aussi souvent ses limites. On pourrait en esquisser une typologie :

- l'approche républicaine : elle pose la race comme catégorie non pertinente (puisque non fondée scientifiquement) et affirme ne reconnaître que des individus - ou mieux des citoyens. Elle s'appuie sur le rappel de la *doxa* républicaine. Selon cette logique, mettre en place une éducation contre le racisme pourrait avoir un effet performatif, en créant ce que l'on prétend dénoncer.

### Mais

d'une certaine manière cette posture entraîne une euphémisation ou une occultation du phénomène et une pédagogie - quand pédagogie il y a - qui ne cible pas le processus lui-même, mais se veut essentiellement une pédagogie de la citoyenneté. Cette pédagogie occulte à la fois ce que peuvent être des identifications légitimes d'individus ou de collectifs et les

processus d'ethnisation qui traversent notre société, lesquels interrogent les formes mêmes de la citoyenneté.

- l'approche rationaliste ou intellectuelle (proche de la précédente) : elle se fonde sur le primat de la connaissance (l'histoire est fortement mobilisée, la génétique aussi) et de la raison pour donner à voir le caractère inacceptable car erroné et meurtrier du racisme.

#### Mais

occultant la dimension des affects, elle ne peut guère les mettre au travail. Renvoyant à la méconnaissance, à la « déraison », à l'« obscurantisme » de l'autre, elle risque fort d'occulter ce qui en chacun de nous peut conduire à la représentation stéréotypée, à la stigmatisation de l'autre.

- l'approche morale (ou moralisante) : elle se fonde sur l'histoire des racismes et sur leurs effets et les pose comme radicalement condamnables, incarnation du Mal, incarnés par quelques groupes ou individus.

#### Mais

cette approche binaire empêche d'entrer dans une analyse contextualisée, en termes de complexité et de processus. Faisant de la culpabilisation un de ses moteurs, elle peut aussi conduire à une euphémisation de l'expression du racisme.

- l'approche psychologique (ou psychologisante) : au rebours des précédentes, elle s'appuie sur la mise à jour de processus infra- ou inter-psychiques et permet d'éviter l'extériorité dans l'approche du phénomène. Elle impose d'être bien conduite car touchant à l'intime et pouvant être par-là profondément perturbatrice.

#### Mais

elle risque aussi d'occulter en quoi le racisme et l'antisémitisme sont des constructions socio-historiques, inscrites dans des rapports de domination, et fruit d'interactions.

- l'approche inter-culturelle : elle postule la connaissance et la rencontre des « cultures » comme moyen d'échapper au racisme.

#### Mais

elle appellerait pour le moins une clarification conceptuelle et méthodologique, tant son histoire a montré qu'elle s'accompagnait parfois de pré-supposés souvent contestables et pouvait être porteuse de dérives essentialistes, c'est-à-dire qu'elle pouvait assigner les groupes humains (les « races », les peuples, les nations) à des traits naturels, immuables, « éternels ». Avec leurs cortèges de stéréotypes sur tel ou tel peuple...

#### ***Dans ses modalités et ses limites***

On peut penser que certaines démarches mises en œuvre dans ce champ se révèlent peu efficaces, inefficaces, voire contre-productives :

- les séances d'information, les exposés théoriques : ils restent dans l'ordre intellectuel et leur effet est fugace, car ils ne travaillent pas à partir des situations et des affects ;

- les actions symboliques (avec les enfants, voire leurs parents) à l'initiative d'une institution (école, fédération d'éducation populaire, collectivité) : elles sont ponctuelles alors qu'il faudrait un travail sur la durée, et leur répétition rituelle (« la semaine de... ») peut conduire à une dilution du sens ;

- les actions réalisées dans l'« entre-soi », entre (ou pour) personnes déjà convaincues, ou dans des cadres qui ne permettent pas de partir des situations-problèmes concernant chacun de nous. Cette approche ne permet pas de mettre au travail les actes, propos ou représentations racistes. L'extériorité des participants au phénomène du racisme est supposée aller de soi, le « raciste » c'est l'autre.

A noter qu'à la classification raciste/non raciste et à son risque d'essentialisation des individus, nous préférons parler d'actes, propos ou représentations racistes.

- Ajoutons qu'aucune évaluation n'est faite de l'impact sur le public de ces interventions.

### **III. Les pédagogies de l'interculturel**

#### *Des figures idéal-typiques*

On pourrait en dégager trois :

- les démarches pédagogiques visant à favoriser la découverte des pratiques et cultures de l'autre, ou à faire découvrir à l'autre nos pratiques ;

- les démarches visant à s'engager dans un travail de déconstruction de nos propres représentations, stéréotypes, et à développer en chacun et en soi une posture d'ouverture à l'altérité ;

- les démarches visant à travailler sur la construction de la citoyenneté, le « vivre-ensemble ».

Chacune de ces approches est porteuse de présupposés (sur soi, sur l'autre, sur la société et sur la Cité), qu'il faudrait expliciter.

Quand on n'est pas *a priori* dans une posture pédagogique (éducation formelle et informelle), mais dans le travail quotidien d'animation ou d'actions des structures culturelles ou socio-culturelles, on est le plus souvent dans un dépassement ou un mixte des ces trois postures. Voir à ce sujet la production du séminaire co-organisé par l'INJEP en 2009 avec des chercheurs et des acteurs du champ culturel et socio-culturel (associations et collectivités) : cf. Bernard Bier et Clélia Fournier, *Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ?*, 2009, Cahier de l'action, INJEP).

#### *De quelques questions*

- Doit-on mettre en place une éducation à l'interculturel ou une éducation interculturelle ? Faut-il parler de, expliquer, argumenter ou faire vivre des situations ? Faut-il choisir entre approche intellectuelle, privilégiant les connaissances et l'analyse ou approche plus sensible du vécu ? On peut penser que les deux sont complémentaires et indissociables, car s'enrichissant l'une de l'autre, chacune d'entre elles étant insuffisante.

- Le contact de l'autre (de l'étranger, du distant...) suffit-il ?

Ce contact peut aussi engendrer le rejet, le conflit ou le renforcement des stéréotypes, d'où le fait que nombre de porteurs de ces pédagogies insistent sur la nécessité du travail en amont et en aval.

Ajoutons que

- le contact trop bref dans des contextes particuliers (une semaine de séjour interculturel) a quelque chose d'artificiel ;
- l'autre à distance a du charme (parfois celui de l'exotisme), mais quand la distance s'abolit et qu'il devient votre voisin, le regard peut changer, s'inverser ;
- faut-il nécessairement aller loin pour trouver du différent. Peut-être faut-il aussi travailler sur le rapport à l'autre dans la proximité ?

- A l'inverse de la posture pédagogique précédente, mais de manière non contradictoire et plutôt cumulative, faut-il toujours des médiations ? Des expériences, des pratiques, le développement de certaines postures (dans le contact avec l'autre) suffisent à trouver le contact avec l'autre et abolir les craintes et les peurs.

### III. Pour des pédagogies de l'altérité

#### *L'approche par la culture : limites et dérives*

- La culture, de quoi parle-t-on ? Au-delà de la définition consensuelle de la culture comme un ensemble (ou un système) de pratiques, de valeurs, de croyances qui fait lien dans un groupe, des questions se posent :

Les sociétés sont-elles « unes » ? Toutes les sociétés ne sont-elles pas entrées dans la rencontre d'autres sociétés, d'autres groupes, de la modernité ?

Ne sont-elles pas traversées par des histoires, des différenciations, des conflits, des « sous-cultures », du social, du politique, de la rencontre avec d'autres cultures ?

Les individus n'ont-ils pas des trajectoires de plus en plus variées ?

Peut-on réduire une société, un peuple, une nation à une identité culturelle ?

- A cela s'ajoute le fait qu'on parle à tort de rencontres de cultures. Il n'y a que des contacts entre individus et groupes socialement situés, dans des relations et des interactions multiples. Roger Bastide souligne (article « Acculturation », *Encyclopédia Universalis*, ed. 2006) : « *Ce ne sont pas des cultures qui entrent en contact, mais des individus porteurs de cultures différentes ; cependant ces individus ne sont pas des êtres indépendants, ils sont en interrelations dans des réseaux complexes de communication, de domination-subordination, ou d'échanges égalitaires ; ils appartiennent à des institutions qui ont des règles d'action, des normes, et une organisation... Nous nous trouvons en présence d'un tout où il n'y a pas abstraitement les uns en face des autres, des noirs et des blancs avec leurs cultures propres, mais uniquement des systèmes de relations sociologiques entre des citadins et des ruraux, des prolétaires et des bourgeois, des évolués et des masses de couleurs, d'ethnies, de sexes et de générations différentes* ».

Ce qui nous conduit à penser comme Amartya Sen (*Identité et violence*, 2006, Odile Jacob), que la référence au « dialogue des cultures » n'est que la figure inversée (et complémentaire) de celle sur le « choc des cultures », aussi peu pertinente et aussi dangereuse en ce sens qu'elle crée l'idée que les cultures sont figées et sont ce qui sépare dans le monde contemporain (occultant de surcroît toutes les autres grilles de lecture des conflits dans le monde, entre autres ce qui relève des inégalités socio-économiques).

- La notion de culture d'origine, si souvent évoquée entre autres dans le discours sur l'immigration ou dans le champ éducatif, n'est guère plus pertinente (cf. *supra*). En outre, à l'évoquer, on risque de favoriser « l'incarcération civilisationnelle » (A. Sen) et l'assignation à origine (cf. le passage sur les questions posées à Mamadou à l'école, relatées par Jean-Louis Sagot-Duvaurox, dans *On ne naît pas noir, on le devient*, 2004, Albin Michel).

De même il est simpliste voire inepte de parler de « jeunes entre deux cultures » : il est plus juste de parler de jeunes entre un passé complexe (la société d'origine est divisée et les parents en situation de migrations réinventent la société quittée) et un présent tout aussi complexe (pour le jeune migrant ou fils de migrants, la société française, c'est celle de l'école, celle du quartier, celle de la télévision, celle du club sportif, dont on sait qu'ils sont pour le moins hétérogènes). En fait, les « identités » comme les « cultures » se construisent dans l'histoire, évoluent, se recomposent ; elles portent les individus autant qu'ils les portent et les font évoluer dans des évolutions et trajectoires complexes où les hommes ne sont pas déterminés mais acteurs. La notion de culture d'origine nie cette activité de construction en faisant croire en un développement culturel naturel et univoque.

- Enfin il n'est pas inutile de pointer la persistance du regard colonial, parfois pourtant riche de bienveillance et bien intentionné, parfois beaucoup moins. Il y a l'exemple de l'assignation à origine évoquée plus haut, qui fait que le jeune noir sera toujours celui qui vient d'ailleurs.

Il y a aussi le discours progressiste et féministe qui veut qu'une femme (européenne ?) ne soit en aucun cas limitée à son rôle de mère ou de cuisinière, mais qui mobilise dans les écoles et les maisons de quartiers la femme maghrébine pour faire le couscous, sans songer un seul instant qu'elle puisse avoir d'autres compétences (regard parfois intériorisé par les intéressés elles-mêmes). Que dire aussi de ces plaquettes promotionnelles de certaines collectivités ou institutions d'Etat qui nous montre quasi exclusivement le jeune « black » ou le jeune « beur » (terminologie à interroger !) de banlieue comme sportif ou comme rappeur, pensant d'ailleurs que cela aura un écho chez eux... Le poids des représentations ! On pourra interroger les effets d'un tel regard.

D'où la nécessité pour l'ensemble des éducateurs, des travailleurs sociaux comme des responsables politiques de se saisir de cette question, afin d'apprendre collectivement à entrer dans la complexité, c'est-à-dire à acquérir et développer un regard critique sur soi, les autres et ses propres pratiques : ce fut en quelque sorte le projet émancipateur de l'éducation populaire - dans son principe.

De la même manière, certains discours sur les voies obligées de ce que doit être l'émancipation féminine qu'on a vu fleurir au moment de « l'affaire du foulard » (et qui perdurent aujourd'hui encore) participe de cette même conception qui a conduit la 3<sup>ème</sup> République à mettre en place, dans le même temps l'école pour tous et la politique coloniale de la France (rappelons que Jules Ferry un moment cumula les deux portefeuilles ministériels).

### ***Et la diversité ?***

Sur la diversité, on pourrait faire des remarques semblables.

Elle est pour le moins floue (de qui et de quoi parle-t-on ?), elle peut être une manière de masquer des enjeux de classe sociale ou d'euphémiser certains discours ou certains termes (on ne parle plus de maghrébins ou de noirs !), tout en assignant à diversité (la diversité c'est toujours l'autre).

Que penser du fait qu'une ministre de la République comme Rama Yade soit majoritairement renvoyée à sa couleur et non au fait qu'elle est diplômée de l'IEP et ancienne administratrice au Sénat !

Dans le même temps, certaines personnes peuvent, à certains moments, vouloir qu'une réalité d'expérience partagée soit dite et non pas occultée (Je renverrai ici au remarquable ouvrage de Pap Ndiaye, *La condition noire. Essai sur une minorité française*, 2008, Calmann-Levy - repris depuis en Folio). Nier cette expérience, c'est les nier aussi en tant que sujet. (cf. Bernard Bier, Joëlle Bordet, *Jeunes, racisme et construction identitaire*, 2009, Cahiers de l'action, INJEP).

Parler de diversité comme d'un tout (comme parfois de discrimination) est aussi une manière de nier la spécificité de telle ou telle expérience et ce qui s'y joue en termes de rapports de domination et d'inscription dans une histoire singulière.

Et Michel Wieviorka concluait justement son rapport remis à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (*La Diversité*, 2008, Robert Laffont) par une première recommandation, incitant sur ce sujet « à la plus grande prudence, tant le terme lui-même est vague et sa valeur axiologique faible ».

### ***Pour une approche par l'altérité***

L'altérité a l'avantage de prendre en compte sans exclure l'ensemble des différences et des identifications, de manière dynamique, multiple... Quid par exemple de la question du genre ? des minorités sexuelles ? de la domination économique et sociale ?...

Reconnaître l'autre appelle déjà la connaissance (« la co-naissance », dirait Claudel). Mais elle va plus loin : elle appelle aussi à re-connaître l'existence de l'autre comme sujet de parole et d'énonciation, au rebours de son infantilisation (l'in-fans, celui qui étymologiquement n'a pas la parole), comme alter ego, autre moi, qui seul permet aussi la distanciation réflexive sur « soi comme un autre » (P. Ricoeur).

Il s'agit là non d'un Autre abstrait, mais d'un autre inscrit dans des collectifs hérités ou choisis. On sait que cela heurte une certaine conception de la République (d'un communautarisme républicain ?) qui s'est construite contre les collectifs. D'où la méfiance à l'égard des communautés souvent identifiées de manière polémique et binaire au communautarisme. Cette dernière approche marque la persistance des logiques de domination (en l'occurrence néo-coloniale) ; elle nous semble particulièrement bien posée dans la définition que Philippe Mangeot donne du communautarisme dans le *Dictionnaire de l'homophobie* (dir. L.-G. Tin, 2003, PUF) : « le mot communautarisme est la signature lexicale de tout discours visant à discréditer la politisation des questions minoritaires ».

On retrouve ici la question épistémologique et politique de la catégorisation et des processus d'énonciation. Comment penser les autres comme libres de définir qui ils sont (des alter égaux en quelque sorte) ? Comment permettre de penser les identités ou identifications multiples de chacun, que la pensée binaire exclut ?

.Une reconnaissance mal comprise, si elle n'est pas reconnaissance d'une intersubjectivité à égale légitimité, et de l'égalité politique y compris dans le pouvoir de catégorisation et d'énonciation, risque de conduire à la réification et à l'enfermement dans des identités figées. Ce dont témoigne le caractère ambivalent du discours sur la diversité culturelle.

On voit à quel point cela pose la question du politique : celle de la place des citoyens, des familles, des enfants et des jeunes, celle de la reconnaissance de leur « expertise d'usage », et en particulier dans le champ éducatif qui est au cœur de notre réflexion.

### **Conclusion en cinq points**

- Penser dans les logiques de l'éducation formelle, non formelle, informelle, qui a le mérite de prendre en compte les logiques de transmission et de savoirs, les logiques d'accompagnement et de construction de compétences et les logiques expérientielles. Et multiplier les approches !

- Interroger nos catégories de pensée. A la fois sur le plan psy, personnel (ce que fait l'autre en nous et pour nous) mais aussi comme construit politique, idéologique d'Etat. Lire à ce sujet (indispensables !) : Gérard Noiriel, *Le creuset français*, 1988, Le Seuil ; *A quoi sert l'identité « nationale » ?*, 2007, Agone ; et Abdelmalek Sayad, *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*, 1999, coll. « Liber », Le Seuil, et *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, 2006, Raisons d'agir. (2 vol.).

- Prendre les phénomènes individuels et collectifs dans leurs dynamiques de processus : les trajectoires sont multiples, parfois erratiques, les dynamiques identificatoires complexes, et le rôle des professionnels, des institutions est de favoriser ces processus, ces passages. En aucun cas de les entraver.

- En tant que professionnels, ne pas réduire nos pratiques à de la technique, mais les poser systématiquement dans leurs dimensions éthiques (les valeurs) et politiques. On peut à ce sujet interroger nombre de formations et référentiels de compétences qui en morcelant l'activité occultent ces dimensions ;

- Quelque part réhabiliter le politique « démocratique », cela a à voir avec l'éducation populaire.