

## L'ÉCOLE : PENSER LA DIFFERENCE

**Florence GIUST-DESPRAIRIES**

Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education

Université Paris 8

On se souvient sans doute du débat encore récent concernant la question de la parité homme-femme dans la représentativité politique. Peut-être se souvient-on moins qu'à travers les arguments avancés contre cette parité, se dégageait le caractère inadmissible de toucher au principe universel de la République qui postule la citoyenneté une et indivisible. Comme le rappelait Julia Kristéva dans un article publié dans "*Le Monde*" sur ce sujet (23 Mars 1999), le principe universaliste descend en droite ligne de l'UN, unité de l'intellect et de l'être qui, depuis la métaphysique de Platon, a constitué le fondement de la citoyenneté et d'une citoyenneté universelle, comprise comme égalité des citoyens. L'enjeu du débat portait donc sur le sens de cette égalité : en incluant la reconnaissance de la différence n'allions-nous pas perdre, renier notre modèle universaliste ?

Cet enjeu traverse l'école aujourd'hui de façon cruciale et il n'est peut-être pas vain d'examiner l'universalisme, non comme un idéal posé, mais à travers le malaise vécu, en d'autres termes, d'examiner ce qui, dans l'école, non insuffisamment regardé, peut se révéler comme un usage peu symbolique de cet universel. Cette question touche nos sociétés contemporaines caractérisées par l'emballage des processus générateurs d'altérité. Les acteurs de l'école, eux, sont particulièrement touchés par ce qu'ils vivent comme un excès d'étrangeté qui prend la forme d'une pluri-culturalité difficile à contenir. Mais ce que nous voudrions suggérer c'est que la menace vécue face aux caractéristiques actuelles dans les classes tient aussi au fait que derrière l'élève c'est un ensemble de représentations concernant le statut de la différence et de l'autre qui pose problème.

Examinons les contenus particulièrement touchés : Le savoir savant, au cœur des principes de l'école républicaine et de la formation, est questionné par le changement de public qui rend inadapté l'exercice d'un savoir ignorant de la spécificité des élèves. Le passage d'un métier marqué par une mission issue d'une volonté générale à une professionnalisation où chacun décline le sens à partir de ses logiques propres crée des incertitudes sur la légitimité des contenus et celle du type de relations pédagogiques. Si la démocratie avec son objectif égalitaire de l'accès de tous au savoir fait partie de l'idéal enseignant, l'adaptation que nécessite la massification d'un public adolescent hétérogène entraîne un certain désenchantement : la démocratisation amène dans les établissements scolaires des jeunes moins disposés à partager les référents des enseignants et porteurs de demandes insuffisamment ajustées à celles de leurs professeurs. Conséquence de la démocratisation, la sélection n'est plus accomplie par la société mais directement par l'école, la sanction scolaire devenant directement une sanction sociale. La reconnaissance des enseignants s'est également affaiblie et si la demande sociale reste forte, elle prend de plus en plus la forme exclusive d'une pression sur les résultats. Cette dernière résulte d'un changement du modèle culturel ; l'école ne détient plus le monopole de la culture et de l'éducation civique, les médias apparaissent plus performants en information tout en étant moins contraignants que l'école mais pas moins légitimes. La relativisation et la remise en question du savoir par les publics scolaires constituent une source de souffrance importante pour les enseignants parce qu'elles affaiblissent leur pouvoir ; et au-delà parce qu'elles se présentent comme une attaque de ce qu'ils avaient investi dans leur construction identitaire.

Par ailleurs, cette pluri-culturalité qui fragilise les repères identitaires laisse les enseignants démunis face aux vicissitudes de l'existence qui sont introduites par le questionnement individuel des élèves. La demande de ces derniers est celle d'ajustements dans des arrangements reconduits et ils se montrent rétifs à se conformer à un ordre alors que les règles dans l'école s'imposent le plus souvent sous la forme d'impératifs. Parce qu'ils se montrent réticents à reconnaître un système supérieur et hiérarchisé, ils réagissent fortement aux contradictions qu'ils ne manquent pas de souligner comme, par exemple, le fait que la raison objectivée puisse être au service d'intérêts particuliers ou que des logiques discriminatoires s'appuient sur une affirmation égalitaire. Ainsi les représentations concernant les relations dans l'école et le rapport à l'ordre scolaire qui régulaient en partie le lien social n'entretiennent plus une suffisante correspondance avec l'expérience contemporaine. L'irruption dans la classe de nouveaux comportements, les demandes plus pressantes et plurielles des élèves ou, au contraire, leur démobilitation, fait éclater ce que les maîtres vivaient comme un suffisant équilibre et qu'ils avaient réussi à trouver dans la relation. Or, cette rupture du lien révèle sur quoi était basé ce lien : une relation d'autorité qui permettait au maître de se protéger de la différence, du conflit, de l'ambivalence et de la vulnérabilité et qui, ce faisant, permettait de soutenir l'image d'une altérité captée sur un mode idéal : l'autre à l'image de soi ou tel qu'attendu.

L'universalité comme principe organisateur ou régulateur se fonde sur l'affirmation d'égalité de droit entre tous les hommes, considérés comme semblables par delà leurs différences. Dans la réalité effective du lien social dans l'école, force est de constater que la reconnaissance de l'autre, à la fois comme semblable et comme différent, se fait le plus souvent en éliminant la deuxième partie de la proposition et l'attention qu'elle implique. Ce que nous observons dans l'ordinaire de la classe c'est que le malaise enseignant s'exprime par une dramatisation du conflit qui tient à une vulnérabilité particulière concernant la représentation de la différence et de l'hétérogénéité. Ce qui nous semble en jeu concernant la question qui nous occupe, c'est le passage entre un idéal de l'altérité et une altérité effective.

En effet, alors que l'idéal universaliste s'incarne dans une pensée de l'hétérogénéité avec pour visée de tenir la tension entre les trois niveaux de l'autonomie individuelle, des appartenances culturelles, et de la référence collective, tout se passe comme si, dans la réalité, il fonctionnait, cet idéal universaliste, comme un mythe de l'unifié, du même qui en assure son effacement. Cette homogénéisation porte sur la difficulté de prendre en compte la différence de l'autre comme autre mais aussi sur un autre niveau auquel on pense moins et qui pourtant fonde le premier, un certain déni de sa propre conflictualité.

Ainsi, force est de constater que le point de vue universaliste conduit bien souvent au refus de la différence culturelle et sociale, même si l'on feint de s'en accommoder. Ce qui change, c'est que l'altérité captée sur un mode idéal qui pense l'autre comme identique ne fonctionne plus ; s'y substitue une nécessité de faire avec l'autre dans des arrangements modestes, locaux, provisoires. La transcendance se déplace. Elle quitte la verticalité que lui donnait l'idéal pour s'instaurer dans un "entre-nous" dont on voit qu'il est autrement plus énigmatique et inquiétant. Ce changement convie les enseignants à une nouvelle disposition d'une grande exigence parce qu'elle requiert l'émergence d'une intériorité qui se concrétise par une forme de présence à soi capable de s'attester dans l'épreuve du manque autant que dans la conscience d'une certitude, dans la déprise autant que dans la maîtrise est de faire advenir de nouvelles figures de l'altérité dans l'école qui permettent de concilier les modes d'imposition sociale de l'instruction avec la prise en compte des processus intersubjectifs et culturels.

## **Florence GIUST-DESPRAIRIES**

Centre de recherche sur l'Imaginaire Social et l'Education  
Université Paris 8