



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Payet, J.-P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 205-215. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.012>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Jean-Paul Payet, 2006



## **L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle**

**Jean-Paul PAYET<sup>1</sup>**

Equipe de sociologie de l'éducation,  
FPSE, Université de Genève, Suisse

Dans les institutions de formation, la formation des enseignants à l'interculturel se heurte à une difficulté essentielle : comment revendiquer une place centrale dans le dispositif de formation sans dissoudre la spécificité des questions traitées ? Avec les étudiants, la principale difficulté est autre : comment faire avec une perspective individualiste qui idéalise les différences au nom de la réalisation de soi chère à la modernité ? L'article propose d'identifier quelques uns des enjeux majeurs d'une sensibilisation à la question interculturelle dans le contexte actuel.

La formation initiale des enseignants à l'interculturel se heurte à des résistances tenaces, tant de la part des institutions que parfois des apprenants eux-mêmes, futurs enseignants. Peut-être conviendrait-il pour mieux comprendre ces résistances – qu'elles soient réactives ou rationalisées – plutôt que de s'en indigner, de prendre conscience de la complexité du débat et de la fragilité de la posture interculturelle. Certes, le discours interculturel s'appuie sur les principes éthiques les plus fondamentaux – l'humanisme, la tolérance, l'hospitalité. Mais l'interculturel n'a pas le monopole de l'application de ces principes. L'indifférence aux différences, chère au modèle républicain, revendique également d'incarner la véritable tolérance, loin des stéréotypes et de l'enfermement du discours différentialiste, en mettant l'accent sur le devenir de l'individu plutôt que sur son origine et son appartenance communautaire. Si l'ouverture à l'autre, à l'étranger, à la différence se justifie, ce n'est donc pas sur une opposition purement éthique, car sur ce point elle ne constitue pas une posture stable, dénuée d'ambiguïtés, à l'abri des contradictions et des dérives. Sa mise en pratique est forcément à l'épreuve du réel et de sa complexité, de son impureté, de son irréductibilité à une vision manichéenne du monde et de la vie en société. Une telle conscience de la fragilité de la posture interculturelle constitue un préalable indispensable à la réflexion. Elle doit pourtant s'accompagner d'une autre vision,

---

1. Contact : jean-paul.payet@pse.unige.ch



moins philosophique et plus politique, qui consiste à penser la question de la pluralité dans un contexte de modernité radicale, travaillé par des processus contradictoires d'individualisation et de communautarisation.

### De l'ambiguïté de l'interculturel ...

De l'ouverture au rejet, de la confiance à la méfiance à l'égard de l'autre, il y a souvent une faible distance, celle qui sépare l'espace public soumis à la censure, et l'espace privé, privatif (les temps et les lieux de l'entre soi, les coulisses d'un milieu professionnel), sans que l'on puisse toujours qualifier cette dualité de duplicité, d'hypocrisie, de double langage. La bienveillance, qui au fond s'accommode d'un rapport structurel d'infériorité, n'est-elle pas la forme la plus répandue de gestion du stigmaté ? La compassion n'est-elle pas souvent bien-pensante ? Et la pitié, dangereuse (Zweig, 1991) ? On ne peut oublier cette phrase terrible du sociologue Erving Goffman (1975) : « Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmaté n'est pas tout à fait humaine »<sup>2</sup>. Suspendant l'indignation, elle dresse un constat clinique, loin des conventions sociales profondément ancrées du rapport à cet autre que la définition du normal stigmatise.

Le déni de reconnaissance des cultures est, ne l'oublions pas, au fondement d'une philosophie universaliste – qu'incarne de manière idéale et/ou typique le modèle républicain français (Payet & van Zanten, 1996). A l'inverse, la tolérance aux autres cultures, voire l'intérêt pour la connaissance de ces cultures, ne sont pas le monopole d'idéologies humanistes. Ces arguments ont souvent été avancés pour asseoir un rapport de force inégalitaire, une idéologie et une structure sociale implicitement racistes, à l'instar de régimes politiques qui fondent l'appartenance nationale et la citoyenneté sur une définition ethnique du peuple, ou ouvertement raciste, à l'instar du colonialisme ou encore de systèmes politiques ségrégatifs s'appuyant sur le respect des cultures pour mieux refuser toute idée de mélange<sup>3</sup>.

2. « Les attitudes que nous, les normaux, prenons vis-à-vis d'une personne affligée d'un stigmaté et la façon dont nous agissons envers elle, tout cela est bien connu, puisque ce sont ces réactions que la bienveillance sociale est destinée à adoucir et à améliorer. Il va de soi que, par définition, nous pensons qu'une personne ayant un stigmaté n'est pas tout à fait humaine. Partant de ce postulat, nous pratiquons toutes sortes de discriminations, par lesquelles nous réduisons efficacement, même si c'est souvent inconsciemment, les chances de cette personne. Afin d'expliquer son infériorité et de justifier qu'elle représente un danger, nous bâtissons une théorie, une idéologie du stigmaté, qui sert aussi parfois à rationaliser une animosité fondée sur d'autres différences, de classe, par exemple » (Goffman, 1975, p. 15). Rappelons que pour Goffman, le stigmaté n'a pas d'existence en soi, dans l'absolu, mais seulement dans une relation : « Le mot de stigmaté servira donc à désigner un attribut qui jette un discrédit profond, mais il faut bien voir qu'en réalité c'est en termes de relations et non d'attributs qu'il convient de parler » (Goffman, 1975, p. 13).

3. On trouve ainsi d'« admirables » rhétoriques de ce genre dans l'auto-justification du régime d'apartheid en Afrique du Sud. Voir également les usages historiquement situés et politiquement opposés de la notion de mixité (Varro, 2002).

On ne peut non plus se prévaloir d'une conception idyllique des relations entre cultures, au risque de la naïveté et de l'impuissance relativiste. La pluralité des valeurs, déduite de la diversité des cultures et de leur égale légitimité, pose un des défis les plus complexes à la démocratie. Faut-il une démocratie libérale qui valorise les droits formels des individus, mais ne reconnaît pas leurs attachements concrets, leurs ressources propres, particulièrement lorsque les univers vécus ne sont pas ceux de l'en-groupe ? Faut-il plutôt une démocratie communautariste qui reconnaît les droits de groupes culturels, au risque d'enfermer les individus dans des catégories toutes-faites et de favoriser l'emprise normalisatrice des communautés sur les projets de vie des individus ? Jusqu'où une démocratie pluraliste peut-elle aller dans la reconnaissance de spécificités sans perdre une cohésion commune ? Y a-t-il des valeurs et des principes sur lesquels on ne peut transiger, au prix d'une limitation des droits culturels ? Que la réflexion philosophique actuelle (Pourtois, 2002; Weinstock, 2002) porte sur le concept de délibération ne constitue pas un hasard, car le pluralisme tant espéré suppose des procédures de débat et d'intercompréhension qui restent largement à inventer.

On voit aussi les risques à maintenir le mot d'interculturel si, dans sa perception, il entretient l'idée d'un contact entre des ensembles culturels cohérents plutôt que contradictoires, stables plutôt qu'en constante évolution. Or, du point de vue individuel, la culture vécue relève moins d'une logique de cohérence que d'une logique d'efficacité (Schütz, 2003). Et, du point de vue collectif, les cultures sont tout sauf des entités fermées, car elles se définissent au contraire dans des jeux de frontières (Barth, 1995). Elles sont en contact les unes avec les autres, de manière accélérée du fait de la globalisation économique et culturelle et de l'accroissement des migrations. Les aspirations des enfants et des jeunes se ressemblent de plus en plus à travers le monde, même si leur expérience de vie et leurs horizons réels sont très différents. Ce constat n'est pas tant une prise de position universaliste – qui nierait par exemple toute spécificité socio-historique de la construction sociale d'une définition des âges de la vie – qu'un constat de la force du processus de modernité, en tant que rapport au monde, à l'autre et à soi. Pour ne parler que des migrants, tant les parcours migratoires que les interactions avec la société d'immigration introduisent une telle dynamique que la culture ne peut être appréhendée comme un ensemble déplaçable et transposable de façon simple et mécanique.

Infériorisation, naturalisation des cultures, aveuglement ou complaisance à l'égard des conflits de valeurs, enfermement des individus dans une appartenance communautaire : tous ces risques existent dans une formation à l'interculturel et ils pourraient être suffisants pour fonder un refus de ce domaine de formation. La demande sociale de connaissance des cultures (« dites-nous comment on fait chez les Z »; « dans les familles X, ça se passe comme ça ») produit parfois de telles dérives lorsqu'elle est traitée



sans précautions et sous couvert de bonnes intentions, qu'une attitude de prudence, voire de suspicion, s'impose.

Pourtant, pourquoi cette attitude de nécessaire prudence, de conscience des effets pervers d'une approche ciblée de la question interculturelle ne devrait pas conduire à réfuter l'importance d'une telle perspective dans la formation des enseignants ? Parce que les risques évoqués plus haut ne sont en rien propres au paradigme interculturel. Ils relèvent de façon générique de toute relation à l'autre, en tant qu'« étrange étranger ». L'attitude qui consiste à être indifférent aux différences a pour sa part trop souvent conduit au laisser-faire, et en définitive à l'aggravation silencieuse des différenciations sociales, des discriminations, des ségrégations. En refusant au nom de l'égalité de traitement d'évoquer la question de l'altérité au titre qu'elle se présente sous la dénomination de « cultures », on met souvent en œuvre une occultation des mécanismes inégalitaires qui imbriquent inégalités sociales et économiques et appartenance à des groupes minorisés en fonction de leur origine. De plus, on nie les souffrances d'individus sommés de s'intégrer à un universalisme abstrait qui n'aménage pas les conditions d'un accès progressif et néglige les ressources identitaires nécessaires pour « en être » (Khosrokhavar, 1992; Franchi, 2002).

Est-on alors conduit à l'impasse et à l'impossibilité de choisir entre les risques de l'ouverture interculturelle et ceux de la censure républicaine ? Le défi est de concevoir une formation qui alerte les futurs enseignants sans les alarmer, qui les amène à prendre du recul par rapport à leurs présupposés sans se culpabiliser, qui les encourage à se décentrer sans abandonner leur place, qui les introduise à la complexité sans les conduire à l'impuissance du relativisme.

### **... à la nécessité d'une approche complexe de l'interculturel**

Les excès d'un constructivisme radical ont conduit à remettre en cause l'idée même de cultures. Si l'abandon d'une définition essentialiste d'une culture constitue une réelle avancée scientifique et éthique, le déni de l'importance d'une variable culturelle dans le monde actuel relève d'une perspective totalement abstraite. La pluralisation des sociétés, l'individualisation, l'éclatement des références identitaires traditionnelles ne signifient pas un repli de la variable culturelle (ou ethnique, selon le vocabulaire anglo-saxon), une décroissance de son importance dans les rapports sociaux. C'est tout le contraire, en dépit du caractère paradoxal du processus : on assiste à un mouvement contradictoire et concomitant d'accroissement de la fluidité des appartenances et des attributions identitaires d'une part, de leur rigidification d'autre part. Si la vie sociale, particulièrement en milieu urbain, offre des opportunités d'assouplissement et de redéfinition des normes, si le régime démocratique impose une égalité de traitement, il n'en demeure pas moins que les situations-

clé (entretiens d'embauche, relations avec des administrations, situations d'accès à des biens et à des droits fondamentaux) démontrent la permanence des frontières ethniques dans les processus de communication. Les épreuves d'évaluation que produisent les sociétés bureaucratiques, rationalisées, supposent des compétences communicatives inégalement partagées et induisent des effets de connivence ou de soupçon (Gumperz, 1989; Payet, 1992, 1997).

Une autre raison de ne pas sous-estimer la variable culturelle dans la configuration contemporaine est que son dynamisme tient aussi à un usage important par les membres des groupes minoritaires eux-mêmes. Ce phénomène de mobilisation de la variable culturelle est d'une part défensif, selon la logique de la « fierté de la race » (Weber, 1975; Merton, 1965), d'autre part créatif, au travers de la logique de l'ethnicité réactive (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995), à savoir un processus de recreation dans lequel l'origine est l'objet d'un travail largement fictionnel<sup>4</sup>.

La nécessité d'un savoir sur les notions de culture, d'ethnicité, sur les rapports interculturels, les dynamiques de la migration, la pluralisation des sociétés étant établie<sup>5</sup>, il reste à opérer sa traduction en pratiques de formation. Générer à partir d'une position théorique un processus de transformation des représentations, équiper le futur professionnel en rôles, routines, attitudes, savoir-faire suppose de naviguer entre deux écueils opposés. Le premier écueil est que la sensibilisation à l'interculturel conduise à l'adoption d'une grille de lecture stéréotypée, inopérante pour traiter des contradictions qui émergent de toute action de reconnaissance. Le second écueil est que l'introduction à la complexité des relations interculturelles, interethniques produise un sentiment d'impuissance.

Pour ne pas en rester à un discours normatif, nous proposons d'identifier ici quatre balises qui encadrent une perspective réflexive sur la formation à l'interculturel. Ces balises ne sont autres que la mise en forme des tensions entre le commun et le différent qui travaillent cet objet de formation et qu'il convient de saisir (car les supprimer serait renoncer à la complexité) :

- *aborder l'approche en termes de cultures par une analyse en termes de pouvoir*. Ce qu'on appelle attitude culturelle est souvent le produit combiné du jugement du majoritaire, qui dépolitise la lecture de la relation inégale, asymétrique, en imputant la différence manifeste de l'autre à une essence culturelle, et de l'attitude du minoritaire, qui puise des ressources défensives dans un stock culturel, les deux actions se confortant l'une l'autre. La compréhension de la problématique domination/résistance (ou, également, discrimination / réappropriation) passe par la connaissance de processus génériques, de

4. Cette analyse est déjà celle de M. Weber, au début du XX<sup>e</sup> siècle.

5. Du moins le suppose-t-on pour la suite du propos, mais il faudrait bien entendu développer plus longuement chacun des arguments énoncés ci-dessus.



natures sociologique et psychologique, tels que la « prophétie créatrice » (Merton, 1965), la gestion des dilemmes, l'imputation, la projection, la défense du soi;

- *ne pas dissoudre la question culturelle dans un propos englobant sur la différence.* Dire ce que la question culturelle a de commun avec d'autres ordres de différenciation (la classe sociale, le genre, l'âge) ou de disqualification est indispensable. Mais il importe tout autant de dire ce que cette différenciation et cette disqualification ont de particulier (de la même manière les autres différences ont elles aussi leur part de singularité), pourquoi elle apparaît plus conflictuelle, comment elle est directement reliée à des représentations politiques autour de l'identité d'un pays, de l'unité d'une nation, de la fidélité à une patrie;
- *rechercher le commun dans le différent*, au travers d'une réflexion sur l'unité soi-autrui, normal-stigmatisé, ainsi qu'au travers de la mise en évidence de la construction historique des différences culturelles<sup>6</sup>. La démarche est similaire aux deux niveaux individuel et sociétal, en tant qu'elle privilégie l'analyse des processus sur celle des états, des relations sur celle des essences. Accéder à une représentation et à une compréhension historicisée de soi et du monde permet de remettre en cause l'évidence du présent, la dictature du phénoménal, la démission devant les faits, et d'ouvrir à des possibles, des opportunités, des innovations. Il s'agit de défaire la vision positiviste du « nous » et des « autres » qui a imprégné la première modernité;
- *identifier les limites de la reconnaissance*, en ne se dispensant pas de poser la question des conflits de valeurs, ce qui suppose une conception active et critique de la citoyenneté plutôt qu'une conception morale (Mac Andrew, 2001).

Ces balises qui dessinent un mouvement constant d'aller-retour entre le singulier et l'universel, le différent et le commun, nécessitent un dispositif de formation de haute volée théorique en même temps que de grande efficacité pratique. Car il s'agit au fond de sensibiliser les apprenants à l'ethnocentrisme, de les rendre conscients de leur propre place (souvent de majoritaire) dans les rapports interculturels – la culture, l'ethnicité, en l'occurrence, ce ne sont pas seulement celles de l'autre (Payet, 2002) –, d'agir sur leurs représentations et de les doter de ressources pour agir. Elles dessinent également une formation transversale et pluridisciplinaire. Toutes choses qui s'accommodent fort mal avec le statut actuel d'une formation conjoncturelle et périphérique. Si la demande sociale et institutionnelle est en effet souvent marquée par l'urgence et par l'inquiétude – « *dites-nous comment faire avec ces élèves ? avec ces familles ?* » –, la place de ce domaine dans la formation est, au final, souvent marginale.

6. Par exemple, en rappelant la matrice commune des trois grandes religions monothéistes que sont le judaïsme, le christianisme et l'islam.



Mais, à attendre un consensus large sur cette question de la relation à cet autre qu'est le migrant ou sa descendance – il semble plutôt que la diabolisation de l'immigration a encore de beaux jours devant elle et que s'éloignent aujourd'hui les conditions propices à un dialogue moins passionnel –, on n'avance guère. La difficulté est cependant toujours là : comment alerter à l'importance de la question de la relation à l'autre sans s'enfermer (ou être enfermé) dans un plaidoyer spécifique ?

### **L'interculturalité comme problème vs comme horizon**

Il convient ici d'envisager la sensibilisation aux enjeux et à la dynamique du rapport à l'autre dans sa double dimension interindividuelle et collective.

Quel rapport à soi convient-il d'encourager chez l'apprenant pour qu'il soit en mesure d'établir un rapport à l'autre moins stéréotypé, plus sensible, ouvert à l'émergence, disponible pour l'échange ? L'empathie, la compassion, l'ouverture, la reconnaissance : tout cela nécessite une définition de « soi-même comme un autre » (Ricoeur, 1996), une connaissance de son « étrangeté intérieure » (Kristeva, 1988). D'où vient cette conception de soi ? D'une expérience du passage de la frontière, si mince, entre le normal et le stigmatisé (Goffman, 1975) ? D'une conscience du caractère incomplet de son identité et de l'état inachevé de sa socialisation (Berger & Luckmann, 1986) ? De l'éclatement du savoir tacite (Sennett, 2003) ? Est-ce au fond moins une question de sensibilité que de consistance, de présence à soi (Terestchenko, 2005)<sup>7</sup> ?

Si l'on raisonne dans le contexte de la formation initiale, force est de constater qu'une perspective complexe sur l'identité est rendue difficile par l'âge des apprenants. La récente sortie de l'adolescence a laissé des traces des conflits identitaires propres à cette période de la vie et les jeunes engagés dans une formation au métier d'enseignant sont soucieux de se constituer une identité stable plutôt que prêts à assumer l'idée d'une socialisation jamais achevée. Tant sur un plan personnel que sur un plan professionnel, l'heure est à la recherche de vérités, peut-être pas définitives, mais au moins « à moyen terme ». Une autre difficulté générationnelle<sup>8</sup> est liée non plus à l'âge seul, mais à la période historique. La valeur de l'accomplissement de soi dans la modernité radicale en Occident justifie un discours de très large ouverture à l'expression des différences. Dans ce contexte, interroger un consensus apparent peut donner l'impression d'aller à contre-courant, qui plus est d'une idéologie progressiste, et provoquer des malentendus sur le bien-fondé d'une

7. Ce qu'il conviendrait d'enseigner ne relèverait pas d'un humanisme version religieuse, mais nécessiterait un humanisme plus concret. Il faudrait appuyer le souci de l'autre sur une conception moins sacrificielle de l'altruisme et apprendre plutôt la résistance à l'idéologie, aux conventions, au conformisme (Arendt, 1991; Terestchenko, 2005).

8. En fait, il s'agit d'une difficulté inter-générationnelle, puisque formateurs et apprenants ne se réfèrent pas exactement au même arrière-plan normatif et expérientiel.





philosophie de la tolérance. Face à des dilemmes éthiques, les étudiants en formation initiale de ce début de siècle adoptent massivement une position relativiste, avançant l'argument selon lequel « cela dépend du caractère de la personne » – argument qui a pour effet de clore le processus réflexif. Mais comment briser l'illusion du discours ambiant d'ouverture aux différences, comment relativiser le consensus sur la tolérance et amener à saisir les logiques de différenciation et de discrimination, de naturalisation des différences, en dépit des bonnes intentions, sans perdre en chemin l'attention des apprenants baignés dans un monde qui hypertrophie l'apparence et la manifestation de soi<sup>9</sup> ?

Une autre lecture de l'attitude relativiste des « entrants » dans un monde déjà habité (Arendt, 1972) est celle de la protection de soi face à un environnement complexe et incertain. Devant le dilemme produit par la pluralisation des valeurs et l'incapacité du politique à proposer un modèle de résolution des conflits (par exemple en développant une culture du dialogue et de la négociation), l'attitude la plus répandue consiste à résoudre le problème éthique par la solution de la relativité des valeurs. Mais, transposé dans l'action, le relativisme a des effets redoutables en termes d'incohérence et d'injustice, car il autorise la plus grande soumission aux contingences et aux rapports de force, puisque ce qui décide in fine dépendra du hasard, du bon sens, des conventions, des traditions, de la force des choses.

En définitive, de quoi ont besoin les futurs enseignants en termes de formation interculturelle ? S'il s'agit d'aborder la relation avec des parents migrants et leurs enfants, nul est besoin de connaître les cultures des pays d'origine. Est-ce d'ailleurs possible ? De quelle culture s'agirait-il ? Nous pouvons dire ce qu'est l'histoire, ce qu'est une religion, ce qu'est une nation, ce qu'est un régime politique, ce qu'est une langue, ce que ce sont des modes de vie, mais une culture ? Aucune addition de ces différentes dimensions ne constituera une culture homogène dont la définition sera valable pour un ensemble important d'individus, correspondant à un intitulé « national » ou « ethnique »<sup>10</sup>. Certes, il y a bien des « climats », des « ambiances », des mentalités, mais un esprit, une âme propre à une culture ? La culture n'est-elle pas une réalité éminemment construite, et qui ne peut être éprouvée que dans une expérience<sup>11</sup> ? Etre suisse, sud-africain, chinois, brésilien :

9. Notons que la rhétorique individualisante sert aussi l'idéologie post-moderne de la responsabilité de l'individu.

10. En revanche, il existe bien des représentations collectives de soi et des autres, d'un pays et des autres, de sa culture et des autres cultures. Mais il s'agit d'une construction idéologique qui ne correspond que très partiellement avec la réalité vécue par les individus – même si des représentations erronées ont bien des conséquences réelles et deviennent alors « vraies », selon le processus de la prophétie créatrice (Merton, 1965).

11. On ne peut cependant totalement écarter la réalité d'une dimension culturelle du rapport à l'autre – par culturelle, nous voulons dire ici les fondements anthropologiques, socio-historiques de ce rapport à l'autre.

comment généraliser ? comment détacher une définition d'un contexte de relations dans lequel cette définition prend sens ? Si une formation aux cultures est nécessaire, c'est d'abord pour faire éclater l'idée de l'homogénéité d'une culture.

Alors, de quels savoirs les enseignants ont-ils besoin dans leurs relations avec des publics définis comme des « autres » ? Plus que sur les soi-disant cultures, ces savoirs devraient porter sur l'expérience de l'étranger, les dynamiques de la migration, les épreuves de l'intégration, les dilemmes et les points de vue lorsqu'ils doivent abandonner le confort de l'unicité pour intégrer la pluralité. Sous cet angle, on peut faire l'hypothèse que l'expérience de l'étranger et la structure de la relation étranger-autochtone ont des traits communs quelles que soient les nationalités et les « cultures d'origine » impliquées<sup>12</sup>. La figure de l'étranger (Simmel, 1991) est une figure universelle, même si elle se décline selon les contextes. Nul besoin de connaître les différences de conventions de la communication dans toutes les autres sociétés pour rencontrer des parents migrants. Il convient seulement d'être averti de l'existence de différences dans les façons de communiquer et d'être attentif au sentiment de précarité et parfois de désorientation qu'éprouve celui qui ne maîtrise pas parfaitement les conventions linguistiques et relationnelles dans un contexte social donné, et aux malentendus qui en résultent. Nul besoin d'être un ethnologue expert de tous les univers culturels représentés par les enfants de migrants. En revanche, être averti et attentif aux rapports de dissymétrie dans la relation entre institutions et migrants, aux sentiments vécus de mépris, d'humiliation, c'est selon le philosophe Margalit (1999), faire preuve d'une « société décente », c'est-à-dire une société dont les institutions n'humilient pas les gens.

L'écoute, la compréhension et la tolérance à l'égard des difficultés de l'étranger ne constituent pourtant qu'une partie de la question de l'interculturalité. Il est toujours plus aisé d'être tolérant vis-à-vis d'un autre en position de demander de l'aide, mais c'est d'un autre registre que de lui accorder une reconnaissance<sup>13</sup>. Si donc, sous le terme d'interculturalité, nous n'identifions pas seulement des relations problématiques entre une société, ses institutions et des migrants ou leurs descendants et s'il ne s'agit pas seulement de gérer des problèmes mais bien de réfléchir en termes de valeurs, qu'implique alors une conception de l'interculturalité en tant que valeur ? Ce dont ont ici besoin les enseignants, c'est bien autre chose qu'une sensibilité éthique à l'autre, le migrant désorienté. C'est d'un cadre institutionnel de la reconnaissance, lequel ne peut relever que

12. Les raisons et les dynamiques de la migration deviennent ici des variables plus importantes.

13. Je parle ici d'une reconnaissance véritable qui permette une accession au statut de bien commun, et non d'une reconnaissance factice qui ne transforme pas radicalement les relations et les places de chaque partie. Nous renvoyons à la discussion philosophique récente autour de la question de la reconnaissance, à laquelle contribuent des auteurs tels que Taylor (1994), Walzer (1997), Honneth (2000) et Ricoeur (2004).



du politique. Reconnaissance de la capacité et du droit des immigrés à intervenir dans leur propre définition identitaire, dans la construction d'une présence singulière, qui passe par un travail de mémoire (Boubeker, 2003). Reconnaissance de la migration comme composante d'une culture et d'une identité communes (de Certeau, 1985). Tant qu'une vision utilitariste, misérabiliste, infériorisante des populations immigrées et de leur descendance<sup>14</sup> prévaudra, tant que le bien commun sera un bien qui exclut a priori les nouveaux entrants<sup>15</sup>, l'interculturalité restera un domaine périphérique de la formation. Si la culture scolaire est réinterrogée dans la perspective d'une démocratie pluraliste, formant à une citoyenneté multi-dimensionnelle – locale, nationale, transnationale, mondiale – si l'horizon philosophique est celui d'une tension créatrice entre soi et le monde, entre l'individu et l'Histoire, alors les migrants et leurs descendants apparaissent sous un autre jour que celui de victimes, comme des témoins d'une éthique défailante de notre monde et des acteurs à part entière de la construction d'un bien commun affranchi d'une définition mono-culturelle.

---

14. Le stigmatisme groupal – attaché à une religion, un groupe ethnique – se caractérise en effet par sa capacité à se transmettre (Goffman, 1975).

15. Et parfois leur descendance pendant plusieurs générations.



## Références

- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- Arendt, H. (1991). *Eichmann à Jérusalem. Rapport sur la banalité du mal*. Paris : Gallimard.
- Barth, F. (1995). Les groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (Ed.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : PUF.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1986). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klinksieck.
- Boubeker, A. (2003). *Les mondes de l'ethnicité. La communauté d'expérience des héritiers de l'immigration maghrébine*. Paris : Balland.
- Certeau, M. de (1985, juin). L'actif et le passif des appartenances. *Esprit*, 155-171.
- Franchi, V. (2002). Ethnisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. *VEI Enjeux, hors série 6*, 25-40.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*. Paris : Minuit.
- Gumperz, J. J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Cerf.
- Khosrokhavar, F. (1997). L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité. In M. Wieviorka (Ed.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat* (pp. 113-170). Paris : La Découverte.
- Kristeva, J. (1988). *Etrangers à nous-mêmes*. Paris : Gallimard.
- Mac Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses universitaires de Montréal.
- Merton, R. K. (1965). *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Plon.
- Margalit, A. (1999). *La société décente*. Paris : Climats.
- Payet, J.-P. (1992). La connivence et le soupçon. Le dialogue école-familles à l'épreuve de l'ethnicité. *Migrants-Formation*, 89, 82-97.
- Payet, J.-P. (1997). Le « sale boulot ». Division morale du travail dans un collège en banlieue. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 19-31.
- Payet, J.-P. (2002). « L'ethnicité, c'est les autres ». Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés. *V.E.I. enjeux, hors-série 6*, 55-64.
- Payet, J.-P. & Van Zanten, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.
- Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Pourtois, H. (2002). Luites pour la reconnaissance et politique délibérative. *Philosophique*, 29/2, 287-309.
- Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Schütz, A. (2003). *L'étranger. Un essai de psychologie sociale*. Paris : Allia.
- Sennett, R. (2003). *Respect. De la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Paris : Albin Michel.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Etudes sur les formes de la socialisation*. Paris : PUF.
- Taylor, C. (1994). La politique de reconnaissance. In C. Taylor (Ed.), *Multiculturalisme. Différence et démocratie* (pp. 72-99). Paris : Aubier.
- Terestchenko, M. (2005). *Un si fragile vernis d'humanité : banalité du mal, banalité du bien*. Paris : La Découverte.
- Varro, G. (2002). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociale et culturelle*. Paris : Belin.
- Walzer, M. (1997). *Pluralisme et démocratie*. Paris : Esprit.
- Weber, M. (1975). *Economie et société*. Paris : Plon.
- Weinstock, D. (2002). Le pluralisme axiologique en philosophie politique contemporaine. In L. K. Sosoe (Ed.), *Diversité humaine : démocratie, multiculturalisme et citoyenneté* (pp. 67-82). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Zweig, S. (1991). *La pitié dangereuse*. Paris : L'GF.

