



HAL
open science

Éducation à la citoyenneté et diversité

Régis Cortesero, Hélène Balazard, Anaïk Purenne, Emma Lidbury, Solène Compingt

► **To cite this version:**

Régis Cortesero, Hélène Balazard, Anaïk Purenne, Emma Lidbury, Solène Compingt. Éducation à la citoyenneté et diversité. ENTPE (Vaulx-en-Velin). 2023, pp.43. hal-04594884

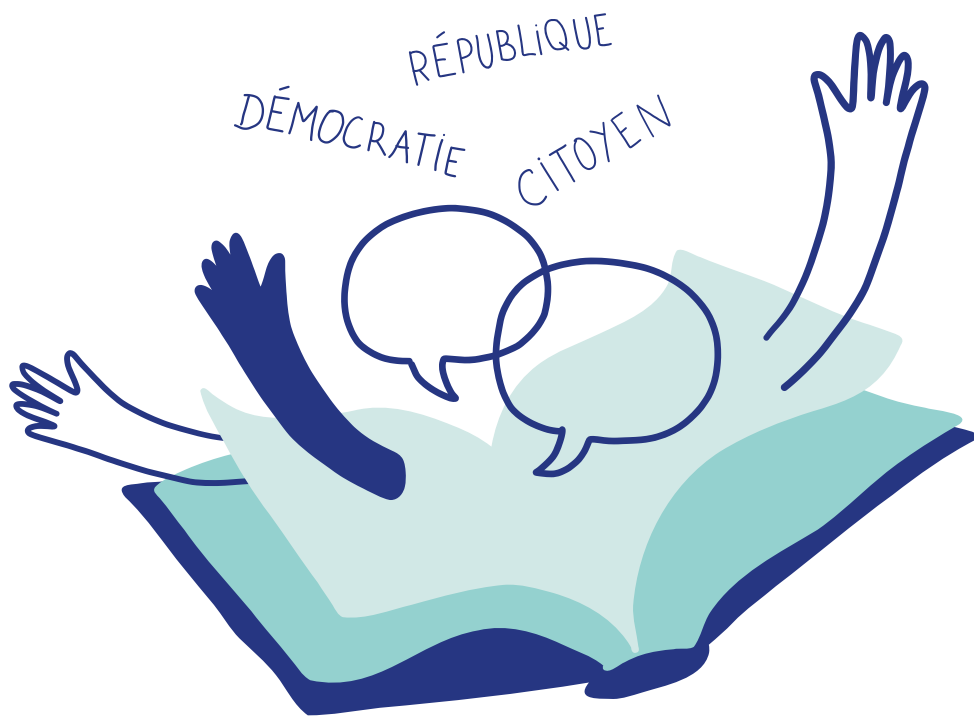
HAL Id: hal-04594884

<https://hal.science/hal-04594884v1>

Submitted on 31 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Éducation à la citoyenneté et diversité : revue de littérature

Chaire Unesco Politiques Urbaines et Citoyenneté

Ce rapport a été réalisé avec le soutien de la fondation Porticus

Auteur : Régis Cortesero, sociologue, maître de conférence invité ENSAP (École Nationale d'Architecture et de Paysage) Bordeaux, chercheur titulaire laboratoire PAVE (Profession Architecture Ville Environnement), chercheur indépendant, consultant, évaluateur, formateur (politiques de jeunesse, ville, éducation, pouvoir d'agir, impact social).

Coordination : Hélène Balazard et Anaïk Purenne, chargées de recherche en sociologie/science politique à l'ENTPE - Université de Lyon, Laboratoire EVS-RIVES, UMR 5600, coordinatrices de la Chaire Unesco « Politiques urbaines et citoyenneté ». Avec le soutien de Solène Compingt, consultante sur la participation citoyenne et le pouvoir d'agir.

Graphisme : Emma Lidbury, Tadaa.

Mars 2023

Cette revue de la littérature examine comment s'articulent les deux questions de l'éducation à la citoyenneté et de la diversité. La première s'entend au sens le plus large, comme une éducation politique, désignant tout projet ou toute situation éducative, formels, non formels, ou informels, dont la visée et/ou l'effet sont de donner forme à une certaine figure du sujet politique. La seconde est indissociable de la question des discriminations et du traitement défavorable réservée à certains groupes. La diversité s'entend comme la représentation explicite d'une différence supra-individuelle, susceptible d'occasionner une différence de traitement, positive ou négative, en raison d'une appartenance réelle ou présumée au groupe rassemblée sous le critère permettant de le catégoriser comme « autre¹ ». Dans les pages qui vont suivre, on emploiera indifféremment les termes de diversité, de différence, ou encore, s'agissant de traitements différentiels négatifs, de discrimination.

3

Il existe une éducation à la diversité, qui recoupe généralement l'éducation à l'anti-discrimination. Ce recoupement se comprend aisément dans le contexte des sociétés démocratiques orientées par un projet égalitaire : pour qu'une « différence » soit intégrée dans le champ de l'éducation à la citoyenneté, il faut que celle-ci soit perçue comme associée à des risques de traitement défavorable et discriminatoire. Dans le cas contraire, elle ressortirait simplement des sciences humaines et sociales, de l'économie, voire de la biologie. Nous faisons donc l'hypothèse que, dans le contexte de l'éducation à la citoyenneté, l'éducation à la diversité est toujours une éducation à l'anti-discrimination, car c'est le risque socialement perçu d'être discriminé en raison d'une « différence » qui justifie son inscription au programme de la formation du citoyen. Par extension, lorsque l'éducation à la citoyenneté n'est pas officiellement visée dans la conception et la mise en œuvre d'une situation formative (cas de figure qui dépasse le cadre de cette recherche), c'est l'inclusion de figures socialement discriminables dans le dispositif pédagogique formel ou informel, et ses effets sur les représentations et les pratiques des apprenants au sujet de cette différence, qui permettent d'identifier une situation d'éducation à la diversité.

1. La connotation positive parfois associée au terme « diversité » n'importe pas ici car il faut qu'un collectif ait préalablement été socialement institué et rendu visible par un acte de catégorisation pour que son intégration au « commun » et son articulation au « majoritaire » puisse être défini comme une « richesse » ou, au contraire, comme une « menace ».

Cette revue de littérature comporte quatre parties. La première propose, après avoir définie la notion de discrimination qui servira de fil rouge à nos développements, une typologie des référentiels politiques servant de fondement aux différentes représentations des problématiques de discrimination et de diversité repérables dans l'espace public français et, de façon plus partielle, international.

La seconde expose les points d'articulations entre ces conceptions politiques et celles de l'éducation à la citoyenneté, de manière à surajouter à la première typologie les théories et des pratiques pédagogiques que les acteurs sont susceptibles de mettre en œuvre, volontairement ou pas, dans le cadre de projets d'éducation à la diversité ou à l'anti-discrimination. La troisième partie revient sur le contexte français peu favorable à la lutte contre les discriminations.

La quatrième partie, enfin, s'intéresse aux conditions de mise en œuvre, de la part des acteurs dans et en-dehors du champ scolaire, de ces conceptions, en explorant les possibilités et les obstacles propres aux contextes institutionnels où ils opèrent, ainsi que les effets connus des différentes configurations pédagogiques qu'ils sont susceptibles d'adopter.

Ces différents développements permettront ainsi d'éclairer, à la lumière des résultats de recherche existants, les trois volets de notre projet de recherche : celui des référentiels, celui des systèmes d'acteurs, et enfin celui des pratiques et de leurs effets sur les jeunes.

Sommaire

1. Inégalités et discriminations : la diversité saisie au travers de ses référentiels politiques	6
1.1 Les discriminations : des inégalités d'un type particulier	6
1.2 Des approches plurielles et polarisées : un continuum	7
2. De l'instruction civique aux pédagogies radicales : le statut variable des inégalités dans les approches pédagogiques	12
3. Le contexte institutionnel français : un reflux des luttes antidiscriminatoires	18
3.1 De l'anti-discrimination à la lutte contre le « communautarisme »	18
3.2 L'école française inhospitalière à l'anti-discrimination	20
3.3 Le secteur associatif sous pression	23
4. Des pratiques à leurs effets sur les publics	26
4.1 La réception par les jeunes des interventions pédagogiques antidiscriminatoires	26
– Attitudes de résignation : découragement, repli, défaitisme, rage impuissante...	27
– Stratégies de contournement	27
– Capacité à s'orienter pour obtenir réparation dans une situation de discrimination subie	27
– Dispositions à l'action collective	27
4.2 Les effets des choix et des pratiques pédagogiques	28
– Des pédagogies actives plus efficaces mais rarement mises en œuvre	28
– Le poids de l'expérience, des apports, et du cadre	29
Bibliographie	36

1. Inégalités et discriminations : la diversité saisie au travers de ses référentiels politiques

1.1 Les discriminations : des inégalités d'un type particulier

6

Le flou relatif qui entoure la notion de discrimination se traduit par un enlèvement fréquent des débats publics à son sujet. Les travaux croisés des juristes, politistes, économistes ou sociologues permettent cependant de stabiliser une définition assez rigoureuse du phénomène (Lochak 1987 ; Tomei 2008). Les discriminations sont des inégalités d'un type particulier que l'on peut définir comme des inégalités de traitement tout à la fois considérées comme illégitimes et déclarées illégales (Rennes 2011). Toute discrimination apparaît dès lors comme le résultat d'au moins deux processus emboîtés :

- La qualification d'une différence de traitement comme inégalité injuste. Bien des différences de traitement n'apparaissent en aucune façon illégitimes ou injustes : les différences de salaires selon les niveaux de responsabilité et les niveaux de formation ; l'interdiction de la vente d'alcool aux mineurs, etc.

- Sa saisie par le droit, qui surajoute une *proscription légale et un ensemble de sanctions*, négatives (*hard law* : peines définies par les lois pour les contrevenants ; arsenal répressif mis à la disposition des administrations, etc.) ou positives (*soft law* : mesures incitatives de prévention des discriminations ou de promotion de la « diversité » au moyen de divers dispositifs relevant de l'action publique, de la subvention aux associations ou de l'initiative privée).

On retiendra donc l'hypothèse qu'une « différence » est susceptible de prendre place dans les représentations qui fondent les politiques antidiscriminatoires ou de promotion de la diversité dès lors qu'elle a fait l'objet de ce double processus : elle est perçue comme injuste par la société majoritaire et ce caractère injuste est entériné par le droit.

1.2 Des approches plurielles et polarisées : un continuum

Pas davantage que le débat public, le champ scientifique n'est cependant pas unifié autour d'un cadre d'analyse unique du fait discriminatoire et de la diversité.

Plusieurs typologies ont été proposées pour tenter de dresser un tableau d'ensemble des différents cadres théoriques en présence. Keating propose une approche référée aux traditions de la philosophie politique distinguant les « figures du citoyen » impliquées dans chaque approche (Keating 2014). Il distingue ainsi une citoyenneté libérale, communautaire, cosmopolite et enfin radicale. Plus proche des termes du débat public, Paul Touvel propose de distinguer une approche républicaine, une approche « morale », une approche rationaliste ou intellectuelle, une approche psychologisante, une approche « d'ouverture culturelle », et enfin une approche d'éducation à la citoyenneté (Touvel 1997). Pour Valtz-Laaroussi, un « paradigme fonctionnaliste humaniste » s'opposerait à un « paradigme sociocritique », alors qu'un « paradigme interactionniste » occuperait une position médiane (Vatz-Laaroussi 2007).

On propose ici l'hypothèse que toutes ces classifications peuvent être distribuées le long d'un continuum dont les deux bornes opposent :

- **une approche « colorblind »** (aveugle à la couleur et, par extension, à toutes les caractérisations identitaires susceptibles de relever du champ de l'anti-discrimination). Dans sa formulation la plus radicale, cette approche revient à nier l'existence des discriminations, ou à en relativiser lourdement l'effectivité. Une tradition républicaine « aveugle aux différences » illustre le versant politique de ce positionnement ; la tradition marxiste orthodoxe affirmant la primauté « en dernière instance » des

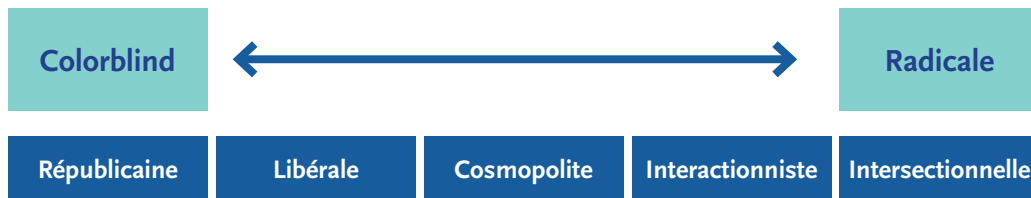
déterminations socio-économiques en constitue la possible expression scientifique. Dans cette approche, la question des discriminations est considérée comme périphérique à celle des inégalités. L'analyse de l'intellectuel anglais Walter Benn Michaels (Michaels 2009) en constitue un exemple devenu classique. Non seulement les discriminations lui apparaissent comme des inégalités « secondes » car périphériques à la logique de l'exploitation capitaliste, mais surtout les luttes antidiscriminatoires participent, selon lui, de cette logique même : elles correspondent aux demandes des populations minoritaires pour accéder à des positions plus favorables au sein des inégalités organisées par l'exploitation. Loin de fragiliser le « système » des inégalités, elle les renforce, en appelant simplement des modifications dans les principes de distribution des populations aux différentes places qu'aménage ce système.

- **Une approche « radicale »** qui envisage au contraire la production des différences comme le mécanisme privilégié de formation des inégalités et de distribution des « privilèges » dans la société. Dans son versant scientifique, cette position est principalement issue des travaux s'inscrivant dans les études de genre ou la théorie critique de la race (Delphy 2008). Dans l'espace public français, le pendant politique de cette approche relève notamment à la vaste constellation de mouvements se réclamant d'une approche intersectionnelle des rapports sociaux. La perspective défendue est alors strictement inverse de celle des approches « colorblind » : toute discrimination relève de rapports de domination opérant au travers de pratiques de production d'altérités. Toute hiérarchie sociale s'adosse à une activité de catégorisation qui produit

à la fois la différence et l'asymétrie entre les groupes ainsi définis. Les acteurs dominants instituent des « autres » et les identifient comme déviation par rapport à une norme centrale dont ils s'autodéfinissent, par là-même, comme l'incarnation. « L'Autre » est la production d'un acteur qui, par cette production, s'autodéfinit comme « le prototype de l'humain

en soi » (Guillaumin 2002). Opposant ainsi la « normalité » d'un « soi » à un « autre » déprécié, cette production de l'altérité fonde des asymétries de pouvoir et de reconnaissance qui régissent une distribution inégale de privilèges matériels et symboliques (Delphy 2008).

Sans viser l'exhaustivité, on peut mentionner quelques-uns des principaux paradigmes selon leur positionnement entre ces deux pôles. On précisera comment chacun d'eux décrit la relation entre inégalités et différences.



8

- **L'approche républicaine** ne connaît qu'une « communauté des citoyens » (Schnapper 1994) où les identités particulières ne constituent pas un fondement légitime de leur identité politique. L'option « *colorblind* » s'impose car la reconnaissance publique d'identités partielles risque de les faire exister par un effet performatif, et de compromettre la vocation universaliste et égalitaire de la Nation. Ici, les différences sont détachées de l'exigence d'égalité.

- **L'approche libérale**¹ se fonde comme l'approche républicaine sur une anthropologie intellectualiste et rationaliste, où l'individu existerait « avant » ses appartenances particulières, et où il endosserait la responsabilité de ses choix moraux. Dans cette perspective, les discriminations sont traitées comme des erreurs de jugement (stéréotypes), et il revient aux individus d'arbitrer entre leurs demandes fondées sur leurs particularismes et les exigences d'un intérêt général abstrait (Rawls 1997). Lorsque les pénalités

associées à ces identités particulières se cumulent au point de donner forme à des inégalités indues (i.e. non corrélées aux mérites individuels), les individus peuvent réclamer compensation, par exemple sous la forme de politiques de discriminations positives (Dworkin 2017).

Dans cette approche libérale aucun lien mécanique ne relie les discriminations et les inégalités car la perspective adoptée est essentiellement individualiste.

L'équipe de François Dubet dans l'ouvrage *Pourquoi moi ?* propose ainsi de distinguer la stigmatisation et la discrimination (F. Dubet et al. 2013). En affirmant la possibilité de stigmatisations sans discriminations, il dissocie la question des stéréotypes (raciaux, sexistes, etc.) de celle de la stratification sociale. Corrélativement, lorsqu'il décrit des cas de « discriminations sans stigmatisation », donc sans régime idéologique, il semble postuler que celles-ci sont le produit de simples « dysfonctionnements » sociaux ou institutionnels.

1. On emploie ici « libérale » au sens anglo-saxon, par opposition à « communautarien » qui renvoie pour l'essentiel à l'universalisme des lumières.

Cette perspective conduit à s'intéresser aux victimes plutôt qu'à tenter de saisir le type de fonctionnement social ou institutionnel qui produit leur situation de victimes. Dans un ouvrage plus récent, François Dubet s'attache à décrire les ressources de « résilience » de ces victimes (F. Dubet 2016). Enfin, du côté des « auteurs potentiels », ce regard peut conduire à privilégier le travail de « conscientisation » de stéréotypes définis comme représentations fausses et comme généralisations abusives (Krieger 2008), tout en appelant à une plus grande ouverture à « l'autre » et à la « tolérance » dans la continuité de l'affirmation de l'universalité des droits humains et de l'acceptation des autres dans leur diversité (Hammoud 2015).

- **L'approche cosmopolite** consiste à partir de l'*état de fait* de la diversité culturelle dans les sociétés et les cultures mondialisées. Comme chez Ulrich Beck, le cosmopolitisme n'est pas d'abord une option politique ou philosophique mais une situation empirique qui caractérise une société-monde qui désormais serait « cosmopolitisée » (Beck 2006). Devant ce constat, les paradigmes antidiscriminatoires peuvent s'adosser tour à tour sur un libéralisme revisité ou sur le multiculturalisme (« communautarisme » au sens anglo-saxon). Dans les deux cas, il s'agit d'accorder une valeur propre à la diversité culturelle et, au-delà d'un simple appel au respect, d'en appeler à la défense de cette diversité elle-même, considérée comme une valeur en soi. Il s'agit de viser « l'égalité dans la différence » (Touraine 2014), visée autour de laquelle les propositions concrètes demeurent cependant multiples, éclatées, souvent évanescentes, et contradictoires entre elles (pour un aperçu de ces débats, Kymlicka 2003). L'appel au cosmopolitisme, dans ces conditions, se traduit surtout par la promotion d'une « culture cosmopolite » considérée comme mieux adaptée au monde actuel que la perspective républicaine ou libérale classique. Souvent en extension de

la vision libérale, il s'agit alors de penser une individualité ouverte à la différence, assurée d'elle-même face à l'inconnu, se nourrissant de la diversité des cultures, et assumant en toute conscience l'arbitraire de ses propres choix de valeur tout comme le caractère local de son identité (Cicchelli 2012). **Les inégalités n'entretiennent un rapport qu'indirect avec ce paradigme, l'égalité visée relevant davantage du domaine symbolique de la reconnaissance, de la considération, du « respect » (Sennett 2003) plutôt que de l'égalité socio-économique.**

- **La perspective interactionniste** se fonde sur la prise en compte du caractère d'embellie social et intersubjectif de la formation du sujet individuel (Mead 2006). Ce paradigme tourne ainsi radicalement le dos à la conception libérale d'un individu « désencastré », qui existerait « en amont » de l'ensemble social et culturel qui lui donne sa consistance. Il n'y a pas d'identité individuelle qui ne soit à la fois sociale et définie par le système de relations qu'elle forme avec d'autres identités. Pas « d'Ego » sans « Alter », pas de « Nous » sans « Eux ». La relation précède le contenu des identités, et l'opposition entre « nous » et « eux » structure les relations intergroupes par-delà leurs caractéristiques culturelles intrinsèques (Poutignat et Streiff-Fenart 2008). Le « respect » ne suffit plus, dans ces conditions, à lutter contre les discriminations. L'abolition des stéréotypes ne peut suffire car la dynamique même de la perception de soi et d'autrui repose sur des actes de catégorisation (Berger et Luckmann 2018). Mais si les catégories ne peuvent être abolies, elles peuvent faire l'objet d'un travail de conscientisation, d'élaboration d'un rapport critique capable de déplacer les frontières entre les groupes, de rebattre les cartes de la géographie sociale du « nous » et du « eux ». Tout en favorisant la fluidité, la diversité des identités et des cultures doit faire l'objet d'une défense active, d'une « lutte pour la reconnaissance » (Honneth 2013 ; Taylor 2018), visant

à la fois à la sauvegarde de leur intégrité, car elles fondent la construction du rapport à soi des personnes, et l'établissement d'une égalité effective entre les groupes concernés, l'inégalité dans la sphère socio-économique induisant un déni de reconnaissance tout aussi préjudiciable que le mépris ou la stigmatisation (Fraser 2011). **Principe de non-discrimination et principe d'égalité se rejoignent car ils se superposent dans les faits, sans qu'on puisse pour autant les confondre analytiquement.**

- **L'approche intersectionnelle**, la plus proche du pôle « radical » de notre continuum prolonge la précédente en lui surajoutant deux principes.

– Le premier est celui du **caractère intrinsèquement hiérarchique du rapport d'altérité au fondement de toute identité.**

« Produire » l'autre est d'emblée un acte de pouvoir qui place cet « autre » dans une position subalterne : *« L'Autre, c'est celui que l'un désigne comme tel. L'un c'est celui qui a le pouvoir de distinguer, de dire qui est qui : qui est « Un », faisant partie du « Nous », et qui est « Autre » n'en faisant pas partie ; celui qui a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer »* (Delphy 2008).

De ce fait, il n'y a plus « superposition » entre inégalités et discriminations, entre injustice et stigmatisation comme dans la perspective précédente.

Les deux phénomènes, en réalité, ne font qu'un. Indissociables, ils sont deux aspects d'une même réalité.

Sociologiquement, il n'existe pas de différence de nature entre les inégalités qui séparent les classes sociales, les genres, « races » etc. Dans tous les cas, les processus à l'œuvre sont « analogues » et, empiriquement, les ouvriers, les pauvres ou les précaires... ne sont pas moins stigmatisés que les « racisés », les LGBT, les jeunes ou les vieux.

Les uns et les autres sont « assignés autres », exploités, dominés, opprimés en vertu de cette assignation (Guillaumin 2002).

– Le second principe est celui de la **constitution réciproque des axes d'oppressions** (Dorlin 2009). Il n'y aurait aucune hiérarchie entre les rapports de genres, de classe, de race etc. Tous s'articulent en un vaste système dont les parties sont interdépendantes. À l'opposé de la perspective « *colorblind* », **il n'est donc pas possible, ici, d'accorder la primauté à un critère d'inégalité.**

Ni la « tolérance », ni même la simple reconnaissance ne peuvent, dans cette perspective, venir à bout des rapports d'oppression que manifestent les discriminations et les inégalités. Le système formé par les relations elles-mêmes doit être déconstruit et défait : système à la fois patriarcal, capitaliste, postcolonial etc. La visée émancipatrice au cœur de cette perspective accorde une **importance centrale au conflit** car lui seul permet de déconstruire les rapports d'oppression : les inégalités et la domination structurant de part en part les rapports sociaux, le consensus est toujours la raison du plus fort devenue hégémonique. Le conflit révèle l'origine et la logique proprement sociale des conditions sociales minorées et minoritaires (Laclau et Mouffe 2014), au point que le conflit et la possibilité du conflit font figure, dans cette perspective de condition nécessaire (mais non suffisante) d'une société démocratique (Medina 2013).

On le voit, d'un pôle à l'autre, c'est, entre autres, la conception des rapports entre inégalités et discriminations qui se transforment. À « l'Ouest », les discriminations sont épiphénoménales et doivent s'effacer derrière les inégalités. Plus on s'avance vers « l'Est », plus le rapport entre discriminations et inégalités se renforce au point que les deux deviennent indiscernables dans les approches radicales et intersectionnelles.

Situer les référentiels qui fondent les projets d'éducation à la citoyenneté en fonction de leur approche de la diversité n'a rien d'un simple exercice rhétorique. Cela permet au contraire de dégager les représentations du lien politique qui les fondent, et les processus sociaux sur lesquels ils conduisent à agir pour faire reculer les discriminations. Et à la conception du lien politique correspond une certaine conception du sujet politique qui lui serait adéquat.

2. De l’instruction civique aux pédagogies radicales : le statut variable des inégalités dans les approches pédagogiques

12

Aux différents paradigmes antidiscriminatoires que nous venons de présenter correspondent des conceptions et des modèles pédagogiques distincts. Tous relèvent de l’éducation à la citoyenneté au sens le plus large, entendu comme étayage éducatif de la construction d’un certain rapport politique et critique au monde,

et d’une compétence à s’y mouvoir en tant que citoyen. Chacun cependant épouse des conceptions différentes de la façon dont les inégalités et les différences organisent ce monde et ce qu’elles requièrent du citoyen ; la vocation assignée à l’éducation ainsi que ses modalités pratiques se différencient selon ces mêmes lignes.



• «L’instruction civique»

Au pôle « Ouest » de notre continuum, celui qui se veut « aveugle à la différence » pour ne connaître qu’un citoyen abstrait, correspond un pastoralisme éducatif essentiellement soucieux de construire l’unité nationale et morale de la « communauté des citoyens »¹.

« L’instruction morale et civique »

introduite en France par la loi du 18 mars 1882 en constitue une forme presque idéal-typique. Les différences culturelles y sont activement combattues dans un contexte de conquête républicaine et laïque visant à réduire l’emprise de l’église catholique sur la formation des esprits. L’école est missionnée pour

1. On reprend la métaphore du pastoralisme à Fabrice Dhume qui importe dans le champ éducatif la notion « pouvoir pastoral » désignant, chez Michel Foucault, une institution guidant avec bienveillance les gens vers un savoir supérieur et un statut d’individu (Fabrice Dhume 2016).

réaliser l'unité culturelle de la Nation autour d'une conception universelle de la « Raison », supposant d'arracher les enfants à l'influence des communautés locales. L'enseignement y est purement vertical (pédagogie pastorale), l'enseignant incarnant le savoir universel lui permettant de guider « tel un berger » les jeunes esprits sur les voies du civisme et de la civilité (Prairat 2017 ; Foray 2016), afin qu'ils adoptent les règles de vie et de conduite compatibles avec la recherche de l'intérêt général (Dubet 2002).

À l'opposé, du côté de la vision radicale d'une société traversée par des rapports sociaux de domination et d'exploitation où inégalités et différences ne font qu'un, le modèle éducatif se veut transformateur de la société, il vise à former un citoyen orienté vers la justice sociale. Celui-ci « tente d'identifier les causes générales, structurelles et sociales des expériences ou comportements individuels abusifs. Il prend des initiatives désintéressées en vue d'éliminer ces injustices » (Lefrançois et Éthier 2015 cité par Ravez 2018).

- **L'éducation à la citoyenneté au sens « étroit »**, qui s'adresse au citoyen d'une communauté nationale, est au plus près de la figure de l'instruction civique. **Elle redouble le paradigme libéral dans l'espace éducatif.** Elle vise à la fois : l'obéissance aux lois et le respect des droits et des devoirs imposés par la communauté politique ; la formation d'un individu libre et responsable, conforme au paradigme libéral ; une compétence à participer aux formes institutionnelles de la vie démocratique (Ravez 2018). La « différence » et la question des discriminations s'efface derrière celle de l'égalité formelle des droits et des devoirs. Dans les sociétés marquées par l'importance historique des flux migratoires, cette éducation vise l'intégration autour des grandes valeurs de la société d'accueil (Vatz-Laaroussi 2007). Elle incorpore cependant une dimension d'éducation à la tolérance et au « vivre ensemble » (Hammoud 2015) en cohérence avec

la figure libérale du citoyen détaché de ses appartenances singulières : le racisme et le sexisme y sont traités sous l'angle de l'interdit, comme contraire à l'égalité formelle garantie par la loi (Bozec 2016). **La pratique pédagogique associée est principalement « pastorale »** : malgré une diversification des principes d'enseignement, l'essentiel se situe dans la transmission de savoirs formels, relatifs aux institutions et aux valeurs démocratiques (Bozec 2016).

- **La socialisation cosmopolite**, tout comme le paradigme qui lui correspond, prend note de la « cosmopolitisation du monde » qui confronte désormais l'individu « libéral » à une variété étendue de genres de vie et de modèles culturels. Elle dessine un programme éducatif qui place en son centre « l'autonomie individuelle et l'intégrité morale de l'être humain », qu'elle entend conjuguer avec une « exposition plus ou moins permanente à la différence » sans que ni l'une ni l'autre ne soit sacrifiée (Hansen 2008). À cette fin, la « socialisation cosmopolite » suppose que les individus fassent l'apprentissage des « dimensions transnationales du monde qui les entoure », afin de développer une identité « ouverte », une identité que l'autre ne menace pas (Cicchelli 2015). Vincenzo Cicchelli mobilise la notion de Bildung, qui condense à la fois l'idée de formation et l'idée de « pont » d'ouverture vers les autres, pour décrire le programme de socialisation que recouvre l'éducation cosmopolite. **La forme pédagogique la plus adaptée n'est plus le pastoralisme du professeur conduisant le jeune esprit de l'ombre vers la lumière, mais la rencontre de l'autre dans le voyage.** Le « voyage de formation », dont la tradition s'enracine dans les pratiques éducatives traditionnelles des classes dominantes, apparaît comme le levier privilégié pour se « construire soi en rencontrant l'autre » et non « contre » l'autre. De fait, **la pédagogie du voyage**, pédagogie expérientielle par excellence, est fortement soutenue par les institutions, dans la sphère scolaire (voyages

linguistiques dans le cadre des enseignements de langue (Ravez 2019), séjours Erasmus...) et en dehors (Erasmus +).

- **L'éducation interculturelle** apparaît comme un conglomérat aux contours flous, traversé de multiples courants adossés à des référentiels concurrents. Françoise Lorcerie a cependant proposé d'en circonscrire l'extension en définissant l'interculturalisme comme une réponse au double enjeu du multiculturalisme « de fait », lié à la composition démographique de la population, et à la « question multiculturelle », définie comme la construction de cette diversité démographique en question publique et politique (Lorcerie 2012).

Pour une part, l'éducation interculturelle surajoute à l'éducation cosmopolite une préoccupation renforcée pour la défense de la diversité des cultures dans le processus éducatif lui-même (Ravez 2019). Alors que le cosmopolitisme adopte le point de vue « d'Ego » confronté à « Alter », l'éducation interculturelle, plus proche en cela du multiculturalisme, s'adresse à l'ensemble des « autres » en présence, ainsi qu'à leurs relations. Il s'agira par exemple d'accorder une place, dans le système scolaire, aux langues et cultures d'origine des élèves issus de l'immigration, à l'image des ELCO (Enseignements de Langues et Cultures d'Origine) développés dans l'école française durant les années 70. Ceux-ci visaient, de façon parallèle à l'acculturation à la langue et la culture du pays d'accueil assurée par ailleurs par l'école, le maintien de la culture d'origine des enfants, en vue notamment de l'éventualité d'un retour des parents dans le pays d'origine. Conformément à un modèle appelant au dialogue et à la rencontre, l'introduction des « cultures d'origine » au cœur même du système scolaire français était censé produire des effets vertueux pour tous les élèves en favorisant l'ouverture à « l'autre » (Kerzil 2002). L'éducation interculturelle défend la diversité des cultures ainsi que leur égale dignité et la capacité des acteurs

à nouer entre eux un dialogue constructif et apaisé. **La pédagogie de la rencontre, cousine de celle du voyage**, vise alors à développer ces compétences interculturelles et à faire reculer les clichés et les a priori négatifs, aux moyens d'**activités interculturelles** plaçant les apprenant porteurs de cultures différentes en situation de coopération (Radhouane 2017). D'autres outils peuvent être mobilisés, comme les outils numériques rendant possibles des « **rencontres interculturelles via internet** » (Seurrat 2018). Hors du système scolaire, on peut aussi penser aux multiples « ateliers » censés favoriser la rencontre des cultures autour d'activités comme la cuisine, ou encore les expositions et manifestations culturelles souvent soutenus par les municipalités visant à permettre à une des communautés présentes sur un territoire de mieux faire connaître sa culture et ses traditions. Dans l'espace militant, ce modèle fut aussi celui sous-jacent, à l'affirmation dans l'espace public français des années 80 d'un « droit à la différence » par un mouvement comme SOS racisme dans ses jeunes années.

Cette approche standard de l'éducation interculturelle a cependant fait l'objet de critiques soulignant les risques de réification des cultures ainsi traitées. Certains auteurs, comme Abdallah Preteceille, ont mis en garde contre le risque d'une folklorisation des cultures d'origines dans le cadre d'une dérive culturaliste où les traditions sont traitées comme un patrimoine figé (Abdallah-Preteceille 2011). D'autres ont souligné que cette approche se préoccupe seulement de l'harmonie entre les groupes et de la lutte contre les préjugés mais délaisse les questions d'équité et d'égalité. Ces critiques ont conduit vers une redéfinition des fondements et des cadres de l'éducation interculturelle, autour d'un rapport plus dynamique à l'altérité, aux processus de catégorisation, d'acculturation, d'hybridation...

- Plus proche des perspectives interactionnistes et critiques, l'**éducation inclusive** propose de ne pas seulement « célébrer » la diversité, mais également de compenser les inégalités entre groupes et de viser l'égalité des résultats par la mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs et de la société. Il s'agit de viser l'égalité des *capabilités*, celles-ci désignant autant l'augmentation de la capacité des jeunes à réussir que les réaménagements institutionnels plus globaux nécessaires assurant non plus seulement l'égalité des chances mais l'égalité des résultats (Potvin 2014). Aux dispositifs propres à l'éducation interculturelle, cette approche surajoute une visée plus proprement politique de transformation du système scolaire et de la société, afin de les rendre plus « inclusifs », moins discriminatoires. Cet objectif peut **inclure la mobilisation de pédagogies critiques (cf. ci-dessous) afin de faire des enseignants et des élèves des agents de transformation de leur milieu. La perspective « transculturelle »** insiste davantage sur le caractère labile et construit des identités, et sur la dialectique mouvante des définitions du « soi » et du « nous » dans des flux d'interactions qui les actualisent et les transforment (Erfurt 2016). Une application possible de cette perspective consiste en des dispositifs visant moins l'apprentissage que le désapprentissage des codes culturels et des identités au travers de pratiques et de jeux de rôle visant leur déréalisation, permettant d'en faire apparaître le caractère relationnel et construit. Les expérimentations menées autour du concept de « pédagogie de l'ignorance », dans le secteur associatif en Belgique peuvent, par exemple, constituer une traduction pratique de cette perspective (Wildemeersch et Vandenabeele 2010).
- **Les pédagogies critiques** regroupent enfin un ensemble de conceptions et de pratiques pédagogiques articulées à une conception conflictuelle des rapports sociaux, accordant une place centrale aux phénomènes de domination et de

pouvoir. Ces approches ont en commun de ne pas séparer pratique pédagogique et pratique politique transformatrice, renouant avec la visée émancipatrice de l'éducation théorisée par Paulo Freire (Pereira 2019). Davantage encore que dans toutes autres perspectives, le « faire », l'expérientiel, la posture active de l'apprenant sont ici centraux car l'éducation elle-même est conçue comme une action de et sur la société. L'opposition avec l'éducation « pastorale » y est radicale car la hiérarchie entre « savoirs ordinaires » et « savoirs savants », entre enseignants et enseignés, est remise en question en tant que pratique de domination elle-même à déconstruire (Rancière 2014). Les processus d'apprentissage sont alors conçus comme le résultat de l'activité des sujets apprenants eux-mêmes, activité riche des savoirs déjà-là que la réflexivité pédagogique va permettre d'élargir ou de déconstruire. Enfin, contrairement aux velléités plus ou moins affirmées des perspectives précédentes de maintenir une « neutralité » politique de la pratique éducative, cette neutralité perd ici son sens car la société, elle-même n'est pas « neutre » : elle est le produit de rapports sociaux de domination et le « réel » est la forme figée, « refroidie » de ce rapport : « de là, écrit Freire, la *nature politique* de l'éducation et le caractère *politique* de la pratique éducative qui ne peut être neutre » (Freire 2006, p.85). À titre d'illustration, on peut proposer trois exemples d'approches pédagogiques directement articulées à cette conception.

–**La pédagogie critique de la norme** : développée dans les pays d'Europe du Nord, cette approche propose un ensemble de méthodes de formation et de conscientisation permettant aux participants de se dégager d'une vision seulement morale des discriminations en terme de « tolérance », pour développer une compréhension plus sociologique et structurelle des normes intériorisées, et largement inconscientes, qui commandent les distributions socialement inégales de biens matériels et

symboliques auxquelles donnent lieu les pratiques discriminatoires (Devieille 2019). La question est moins celle de la « fausseté » des représentations, que celle des rapports de pouvoir et de domination qui lient les différents protagonistes, et qui s'articulent à une distribution inégale de privilèges matériels et immatériels. **L'enjeu est précisément de faciliter une prise de conscience de ce système de privilèges en donnant à voir, par des exercices expérimentaux appropriés, la fiction du « neutre »**, cet emplacement qui n'est jamais nommé car censé incarner la norme, mais qui, en réalité, désigne toujours la place de celui qui jouit des privilèges différentiels que génère le système discriminatoire (cf. Janvre 2018 pour des descriptions très concrètes des ateliers et jeux de rôles mis en œuvre dans cette pratique pédagogique).

– **La pédagogie de la communauté :**

affirme que la forme et le moment de l'apprentissage sont des « moments politiques profonds ». La « communauté » formée par des étudiants et leur professeur, par exemple, constitue un « moment de constitution ontologique et politique de base » (De Lissovoy 2019, p.193). Elle devient **un espace d'apprentissage par le faire, ou un faire induisant un apprentissage**, dès lors qu'elle est instituée comme un « commun », comme espace qui appartient à tous et dont tous sont comptables (Hardt et Negri 2009). La situation pédagogique est co-construite et elle place chacun dans la position d'un sujet politique contribuant à part égale à cette co-construction, qui devient formellement équivalente à celle d'un ensemble social égalitaire et auto-régulé. Apprendre, dans ce cadre, est en soi une activité politique, préfiguratrice d'une politique de plus grande ampleur, parce que l'architecture pédagogique où survient l'apprentissage institue un sujet politique qui expérimente dans une pratique concrète l'incompatibilité entre la gestion d'un bien commun (et par extension d'une société) et toute

forme d'inégalité, de discrimination, de rejet du « différent ».

– **La pédagogie du conflit** est théorisée par l'épistémologue et philosophe portugais Boaventura de Sousa Santos. Elle prolonge une œuvre critique déconstruisant les mécanismes de l'hégémonie dans l'espace de la culture ou des savoirs scientifiques (de Sousa Santos 2011). L'objectif de la pédagogie du conflit est de restituer l'historicité de toutes les situations sociales et de tous les rapports sociaux par une confrontation des savoirs pratiques qui leurs sont usuellement appliqués. Ces savoirs contribuent à donner forme à la réalité car ils constituent une pratique sociale de connaissance, portée par un groupe social, et concurrent d'autres pratiques sociales de connaissance portées par d'autres groupes. Ces savoirs ne luttent cependant pas à armes égales et ceux qui donnent à la réalité la figure d'une fatalité et d'une nécessité hors de portée d'action humaine constituent les savoirs hégémoniques assurant la reproduction des injustices et des formes de domination qui organisent le présent. L'éducation doit alors replacer la conflictualité des savoirs en son cœur pour restituer au monde son visage de produit de l'initiative humaine. **Elle ne vise pas seulement la transmission des savoirs mais aussi leur déstabilisation, et la « salle de classe doit se transformer en champ de possibilités de connaissance au sein duquel il s'agit de choisir »**. Et pour choisir, il faut pouvoir mobiliser des « images déstabilisantes qui alimentent l'anticonformisme face au présent qui se répète, reproduisant les choix impardonnables du passé ». La « pédagogie du conflit » s'identifie ainsi à un programme visant à visibiliser la conflictualité des savoirs, leur absence de neutralité, afin de permettre à ses destinataires de mesurer la conflictualité du social. Elle institue l'apprenant en sujet de choix, en sujet éthique. Celui-ci apprend cette responsabilité elle-même, de nature profondément

éthique et politique, de choisir entre des « savoirs pratiques qui banalisent la souffrance humaine et des savoirs pratiques qui ne se conforment pas à celle-ci » (de Sousa Santos 2019).

De « l'Ouest » à « l'Est » de notre continuum, l'enjeu de la lutte contre les injustices et de la transformation sociale se renforce au point d'occuper tout l'espace dans les pédagogies critiques. Les pratiques pédagogiques associées s'inversent également : « pastorales » à « l'Ouest », elles deviennent constructivistes et expérientielles lorsqu'on se déplace vers l'Est.

Mais pédagogies actives et neutralité pédagogique ne doivent pas être confondues (Pereira 2018). Il s'agit d'un contre-sens fréquent s'agissant des pédagogies actives ou constructivistes : celles-ci sont fréquemment opposées au principe même d'un apport formalisé de savoir extérieur au sujet apprenant. Le cas des pédagogies critiques montre au contraire que la construction du savoir par un sujet

apprenant placé en situation d'autonomie ne s'oppose pas à la mobilisation de savoirs et d'apports de contenus. Les pédagogies actives positionnent et mettent en action un sujet apprenant face à des savoirs : savoirs déjà-là, dont il est porteur en amont de la situation pédagogique, et qu'il confronte à une situation problématique qui l'obligera à les revisiter ; savoirs autres, déstabilisateurs, qui le conduira sur la voie de leur déconstruction ; savoirs proposés par les formateurs eux-mêmes, enfin, et face auxquels l'activité du sujet doit être défendue. Comme l'affirmait vigoureusement Freire, aucun enseignement n'est jamais neutre, mais il revient à l'éducateur de veiller à maintenir grande ouverte la liberté des élèves de les accepter, de les refuser, de les discuter ou encore de les transformer. La « pédagogie du conflit » décrite à l'instant, traduit cette exigence d'un équilibre entre activité autonome de construction d'un savoir par l'apprenant, et apport de contenu formalisé.

3. Le contexte institutionnel français : un reflux des luttes antidiscriminatoires

3.1 De l'anti-discrimination à la lutte contre le « communautarisme »

Alors qu'elle a eu du mal à s'y imposer, l'anti-discrimination apparaît aujourd'hui en recul dans l'agenda des politiques publiques.

La reconnaissance des discriminations est tardive en France, en raison d'un attachement à la vision républicaine d'une citoyenneté désincarnée et « aveugle à la couleur » (Fassin E. 2006). Au début des années 1980, une prise de conscience du caractère multiethnique de la société française se fait jour, avec notamment la sortie de l'invisibilité des enfants d'immigrés lors des « marches pour l'égalité » de 1983 et 1984, l'introduction de la notion de « droit à la différence » dans le lexique politique hexagonal et une série de mesures destinées à faciliter l'accès à une citoyenneté pleine et entière par la gauche au pouvoir dans l'après 81. Mais cette parenthèse sera de courte durée, avec un retour rapide à la rhétorique de l'intégration plutôt qu'au « droit à la différence », renouant avec le modèle assimilationniste.

Dans ces circonstances, l'arsenal juridique anti-discriminatoire n'émerge

véritablement qu'à la faveur de l'exigence de transposition des directives anti-discriminatoires européennes (Guiraudon 2004). Une première série de mesures adoptées au début des années 2000 par le gouvernement Jospin va « jusqu'à un certain point infléchir la vision intégrationniste dominante » (Doytcheva 2015, p.50), comme la création du 114 (numéro vert pour recevoir les plaintes pour discrimination), des CODAC (Commissions Départementales d'Accès à la Citoyenneté), le vote de la loi du 16 novembre 2001 relative à « la lutte contre les discriminations » etc.

Rapidement, cependant, le référentiel de la non-discrimination recule au profit de celui de la « promotion de la diversité et de l'égalité des chances », tournant le dos aux inégalités systémiques. Celui-ci considère l'individu responsable de son « parcours » avec le soutien des pouvoirs publics qui l'accompagnent et lui apportent des ressources « d'insertion ». Progressivement, on observe ainsi une dilution de l'anti-discrimination dans le paradigme de l'insertion. En 2006, la « loi sur l'égalité des chances » conduit

à la dissolution du FASILD (Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la lutte contre les Discriminations) et la création en lieu et place de l'ACSE (Agence Nationale pour la Cohésion Sociale l'Égalité des Chances) : « ce changement d'appellation s'accompagne d'une minimisation de la mission de l'agence en termes d'intégration et de lutte contre les discriminations, alors qu'elle est appelée désormais à prendre en charge des problèmes comme "l'illettrisme" et le "service civique volontaire" » (ibid. p.54).

La substitution du référentiel de la « promotion de la diversité et de l'égalité des chances » à celui de la non-discrimination se manifeste également par la multiplication des critères d'intervention (âge, handicap, orientation sexuelle, appartenance syndicale, territoire etc.) dont la création de la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discrimination) en décembre 2004 constitue une première incarnation institutionnelle. En permettant une pluralisation des objets d'intervention, elle conduit dans les faits et dans l'action des pouvoirs publics à marginaliser les critères ethno-raciaux et religieux (Doytcheva, op. cit.).

Le développement du paradigme de la diversité gagne aussi le monde de l'entreprise. Il permet une mise à distance du droit et de la contrainte juridique au profit d'une approche de type « soft law », pariant sur les « vertus » des entrepreneurs, sur la mise en place de dispositifs incitatifs et l'échange de « bonnes pratiques » (Dobbin 2009). Le monde du privé peut s'y engager non plus par anticipation de sanctions juridiques, mais, de façon plus positive, selon des rationalités entrepreneuriales, managériales, commerciales, « d'image », auxquelles peuvent s'ajouter l'affirmation de « valeurs » (chrétiennes ou humanistes). Le principe de diversité se conjugue en effet à ces rationalités entrepreneuriales en plaçant le mérite des individus au premier plan (plutôt que l'injustice faite, par exemple, à un groupe social racialisé), et en mettant l'accent sur la liberté des entreprises (plutôt que sur la coercition légale).

Les entreprises vont rapidement user de cette liberté pour construire des « politiques de diversité à la carte », sélectionnant, parmi la batterie de critères ouverts par la référence générique à la « diversité », ceux qui leur semblent les plus consensuels.

Les critères « ethniques » et « religieux » s'en trouvent marginalisés. La pratique de l'Islam, en particulier, fait l'objet d'une véritable éviction du champ d'action des politiques de diversité. Par ailleurs, un tissu de prestataires se met au service des entreprises en proposant des dispositifs d'accompagnement de candidats « issus de la diversité ». Ces prestataires puisent leur principe d'intervention dans les méthodes de l'insertion et de la lutte contre les exclusions. De la sorte, ils accomplissent, comme l'ont fait les pouvoirs publics, un travail de recodage de la problématique des discriminations dans le lexique des « difficultés d'insertion » et du travail social. Ils renversent ainsi, en pratique, les termes de l'imputation de responsabilité contenue dans l'idée de discrimination.

Au terme de ces évolutions, l'anti-discrimination apparaît en net recul et la responsabilité se déplace vers les discriminés eux-mêmes, enjoins désormais de travailler à leur « employabilité » en échange de mises en contact et de cooptation vers des réseaux susceptibles d'accroître leurs opportunités d'emploi. Quadrature du cercle, ces dispositifs fonctionnent alors, également, comme des dispositifs de subjectivation, dans lesquels les publics sont incités à minorer, voire à nier, la part des discriminations dont ils seraient victimes, au profit d'une focalisation sur leurs seules capacités personnelles d'adaptation et d'acculturation à la « culture entrepreneuriale ».

Mis bout à bout, l'ensemble de ces dispositifs dessinent ainsi les principes d'un gouvernement libéral de l'altérité, où cette dernière est dépolitisée, où les recours légaux sont minorés et où le statut de victime se trouve disqualifié au profit d'une célébration de l'individu entrepreneur de son destin.

3.2 L'école française inhospitalière à l'anti-discrimination

Cette trajectoire de l'anti-discrimination au sein de l'agenda politique français se trouve amplifiée dans le cas des politiques scolaires. Alors que l'école Française est héritière d'une tradition républicaine visant la promotion d'un citoyen détachée de toute appartenance, un retournement se dessine dès le début des années 70 avec la prise en charge progressive d'un référentiel antiraciste qui va finalement céder le pas devant un retour de « l'éducation à la citoyenneté », revisitant le principe de laïcité comme une norme d'invisibilité imposée aux identités différentielles, ethniques et surtout religieuses. L'espace d'une possible éducation antidiscriminatoire s'en trouve considérablement limitée.

Le rapport de l'école française aux problématiques raciales et discriminatoires peut s'analyser en suivant la trajectoire croisée de deux thématiques structurantes des politiques scolaires : l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle.

La première est au cœur du projet originel de l'école républicaine, mais elle connaît un reflux historique important pendant les années de croissance, pour finalement réapparaître et acquérir une position centrale dans les politiques éducatives des années 2000 et 2010, où elle redevient un enseignement spécifique plutôt qu'une composante secondaire d'autres disciplines (Bozec 2016).

La seconde est contraire au modèle républicain originel qui interdit la prise en compte des cultures et des identités des élèves. Elle apparaît cependant dès le début des années 70 en réponse aux questions posées par la scolarisation des enfants de migrants. Elle prend, dans un premier temps, la forme d'un enseignement des langues d'origine assuré par des enseignants dépêchés par les pays d'origine dans le cadre d'accords bilatéraux.

Dans un premier temps, cet enseignement vise à préparer l'éventuel retour des jeunes au pays, mais cette perspective se transforme vers la fin des années 70 alors que la figure de l'immigration d'installation remplace celle de l'immigration de travail. Progressivement, l'interculturel s'installe alors au sein de l'école française, de manière discrète certes, mais selon la double modalité caractéristique de ce modèle : promotion et défense des cultures diversifiées dans l'espace scolaire et de sensibilisation des enfants du groupe majoritaire aux principes de tolérance et de dialogue requis par une société « multiculturelle ». La présence immigrée au sein de l'école est alors conçue, par le Ministère de l'Éducation Nationale comme un levier pour élaborer des actions interculturelles telles que, de 1978 à 1980, les Semaines nationales du dialogue entre Français et immigrés (Keyhani 2012 cité par Dhume 2016).

L'interculturel connaît un reflux tout au long des années 80 et 90, en tant que catégorie sémantique tout d'abord, puis en tant qu'ensemble de pratiques cohérentes de prise en compte positive de la diversité culturelle au sein de l'école. Si le terme est retiré du vocabulaire du ministère avec la fin du ministère Savary en 1984 (Lorcerie 2002), l'idée que les « élèves étrangers » seraient le « support » de pratiques éducatives visant « l'ouverture au monde » est consolidée dans les textes officiels au terme du ministère Chevènement, en 86 (Dhume 2016). Ce modèle tient lieu de référentiel antiraciste, dans un contexte où le « droit à la différence » s'affirme dans l'espace public sous la pression des associations antiracistes. Il alimente encore le corpus des textes officiels du début des années 90, où sera notamment mise en place la Semaine internationale d'éducation contre le racisme (*ibid.*).

Une autre catégorisation apparaît cependant durant ces mêmes années, à l'occasion notamment de la première « affaire du foulard » à Creil en 1989 : celle de la lutte contre le communautarisme.

Les ministres successifs vont reprendre à leur compte la rhétorique d'une « menace » associée à la présence des enfants issus de l'immigration maghrébine et de l'Islam à l'intérieur des murs de l'école, mais la tonalité dominante demeure celle de la recherche de l'apaisement (Bozec 2020). Dans le même temps, la politique de la ville, ainsi que le développement des réseaux d'éducation prioritaire, proposent de traiter ces questions non pas selon les catégories ethniques mobilisées dans le monde anglo-saxon, mais selon la très hexagonale stratégie de discrimination positive territoriale (Doytcheva 2007).

Le point de bascule survient en 1994 avec la circulaire dite « Bayrou » sur les « signes ostentatoires ». Fabrice Dhume l'interprète comme le moment d'un basculement où la question des discriminations dans l'espace scolaire se renverse : auparavant, le racisme et les discriminations étaient conçus comme des injustices extérieures à l'école, et celles-ci devaient préparer les élèves à ne plus subir ni commettre ces injustices. Désormais, la discrimination se manifeste dans l'enceinte scolaire et **ce sont les victimes d'hier qui en sont désormais tenues responsables** : la discrimination devient « l'auto-séparation de "certains élèves des règles de vie communes de l'école" », menaçant du même coup les « valeurs de la république » « via leur "appartenance religieuse ou communautaire" » (Dhume, op. cit., citant la circulaire « Neutralité de l'enseignement public. Port de signes ostentatoires dans les établissements scolaires » n°1649 du 20 septembre 1994).

L'histoire de l'interculturalisme scolaire « à la Française » s'arrête là et c'est une autre histoire qui s'ouvre, caractérisée par la mobilisation à nouveaux frais de la séculaire « éducation à la citoyenneté ». L'éducation civique se substitue à l'interculturel et annexe la question du racisme à l'école en la subsumant sous celles de

la défense de la laïcité et de la lutte contre le communautarisme. Si sa montée en charge contemporaine commence sous le ministère Chevènement, elle s'accélère véritablement dans les années 2000 avec la mise en place de l'ECJS (Éducation Civique, juridique et social) dans le cadre de la réforme des lycées en 2000, alors que dans ses intitulés ultérieurs la dimension « morale » sera au premier plan : « "instruction civique et morale" en 2008 puis "éducation morale et civique" » (EMC) en 2015 (Bozec 2016). Cette montée en charge accompagne la focalisation du débat public et éducatif sur l'Islam et sa supposée incompatibilité avec les « valeurs de la république ». Le vote de la loi contre le port du voile à l'école en 2004 constitue un moment charnière qui contraste avec les pratiques d'accommodements qui avaient prévalu à la suite de l'affaire de Creil en 89. La laïcité passe au centre du référentiel de cette nouvelle « éducation civique », mais endosse l'habit d'une « laïcité de combat » exigeant la neutralité religieuse dans les espaces publics (Chauvigné et Fabre 2017), contrairement à la laïcité d'accommodement, plus proche des textes fondateurs, qui entendaient garantir la liberté religieuse tout autant que la séparation de l'église et de l'État (Baubérot 2014). Cette « laïcité revisitée » tient lieu d'instrument de lutte contre les discriminations, comme l'affirme par exemple une circulaire de 1997 affirmant que « *l'idéal laïque (...) exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion* » (cité par Ravez 2018 p.16). Elle n'en demeure pas moins mobilisée comme la morale d'une communauté nationale et républicaine concurrente de celle d'autres communautés. Aussi Vincent Peillon, alors ministre de l'éducation nationale, en affirmant sa volonté de faire enseigner « une morale laïque », déclarait dans le *Journal du dimanche* en 2012 : « Si la république ne dit pas quelle est sa vision de ce que sont les vertus et les vices, le bien et le mal, le juste et l'injuste, d'autres le font à sa place » (cité par *ibid.*, p. 14).

Contemporain du basculement de 1994, ce recentrement du paradigme éducatif français autour de l'**éducation civique et l'enseignement de la morale laïque** fragilise la lutte contre les discriminations au sein de l'enceinte scolaire (qu'elle soit menée par les enseignants ou des intervenants extérieurs) et dans les pratiques pédagogiques pour plusieurs raisons.

- **Elle renverse le sens de l'accusation** : les populations pour lesquelles le risque discriminatoire est le plus fort sont désormais soupçonnées d'être complices des discriminations qu'elles subissent (par leurs comportements « séparatistes » et « communautaristes ») voire coupables, elles-mêmes de pratiques discriminatoires (l'Islam était considéré comme un vecteur de rejet et de discriminations sexistes envers les femmes). Au lendemain des attentats de 2015 contre la rédaction du journal satirique Charlie Hebdo, la chercheuse Béatrice Mabilon-Bonfils a mené une série d'entretiens avec des élèves de la seconde au BTS qui, déclaraient-ils, « ne se sentent pas Charlie ». Leur témoignage exprime, face aux injonctions du cadre scolaire à « se dire Charlie », le sentiment que cette nouvelle laïcité fonctionne comme l'instrument d'un déni de leur propre condition minoritaire. Elle est vécue comme un voile interdisant de dire l'injustice d'expériences quotidiennes et concrètes de relégation et d'humiliation (Mabilon-Bonfils 2015).
- **Elle empêche de discuter des discriminations et d'en faire un objet d'enseignement** : la parole des discriminés est désormais entachée d'un soupçon de communautarisme et de « séparatisme ». Nommer les différences, mobiliser les

catégorisations ordinaires de l'ethnicité, heurte ce modèle « aveugle aux différences » qui fait peser une *injonction de les taire*. De fait, l'école perd sa capacité de représenter un lieu de parole pour les discriminés autant que pour les intervenants (enseignants ou intervenants extérieurs) qui se doivent d'opposer les principes de neutralité de la morale laïque et du droit à toute expression manifestant l'appartenance à une identité stigmatisée (Beitone 2015).

- **Elle affaiblit la dimension antidiscriminatoire de l'institution elle-même : en effet celle-ci demeure inégalitaire.** Elle fonctionne comme un espace de sélection et de tri. Et elle est encore plus inégalitaire avec les jeunes issus de l'immigration, qui réussissent moins bien à milieu social contrôlé selon des études PISA. Une part de ces inégalités sont même imputables à des mécanismes discriminatoires internes aux pratiques de sélection et d'orientation scolaire (Dhume 2011). L'école trahit ainsi les principes égalitaires que revendique son enseignement civique et laïque. Pour les élèves et leurs familles, cette situation renforce le sentiment du « deux poids deux mesures » qui décrédibilise la (bonne) parole républicaine tenue par l'institution. Un élève de terminale ES confit ainsi à Béatrice Mabilon-Bonfils : « On a étudié les inégalités et même les inégalités à l'école... alors leur truc de morale laïque on n'y croit pas » (Mabilon-Bonfils, op. cit. p.44).

3.3 Le secteur associatif sous pression

Le secteur associatif et militant affronte également de plein fouet ce contexte peu propice au développement de projets éducatifs relatifs à la lutte contre les discriminations.

Rappelons d'abord qu'historiquement, si les mouvements d'éducation populaire s'emploient dans un premier temps à seconder l'entreprise scolaire d'édification du citoyen entrepris par l'État, ils deviennent rapidement des laboratoires d'expérimentations pédagogiques pour des courants de l'éducation nouvelle qui peinent à trouver des relais à l'intérieur de l'institution scolaire. De fait, ils ont longtemps constitué des univers alternatifs au monde scolaire, car non soumis à ces contraintes en matière de formation de la citoyenneté. C'est ainsi que, par exemple, les « pédagogies de plein air » sont gagnées par ces nouveaux principes pédagogiques, où le jeune et l'enfant sont positionnés comme producteurs de l'ordre politique local constitué par leur rassemblement (Houssaye 1998). On n'y apprend donc plus seulement les principes d'une « citoyenneté abstraite », dont l'exercice est renvoyé vers une lointaine majorité politique. Au plus près des pédagogies critiques décrites ci-dessus, l'apprentissage de la citoyenneté opère ici par sa mise en pratique immédiate.

Cet infléchissement demeure cependant modeste, et traditionnellement les mouvements de jeunesse restent en France rarement dirigés par des moins de 30 ans (Tetard 1997), de même que la citoyenneté active mise en œuvre dans leurs pratiques pédagogiques prennent en réalité la forme d'une « citoyenneté d'exercice ». Le pouvoir concédé aux jeunes reste cantonné à l'espace de l'activité organisée, maintenu en retrait des circuits décisionnels de la « vraie » société : il s'arrête aux murs du centre de loisirs et de vacances.

De fait, une pratique telle que « l'organizing de jeunesse » tel qu'il se pratique, par exemple, aux États-Unis, où des groupes de jeunes sont formés pour intervenir directement dans la cité (Talpin 2015), reste marginale en France (Cortesero 2014), où la jeunesse demeure un temps de minorité et de non-reconnaissance sociale et politique (Chevalier 2018).

Si la propension des acteurs de l'animation, de l'éducation populaire, du monde associatif, à expérimenter sur les terrains des pédagogies actives et expérientielles est plus forte que dans l'espace scolaire, les associations affrontent cependant de plein fouet le reflux du thème de la LCD dans l'action publique, et son remplacement par ceux de la citoyenneté et de la laïcité.

Nombre de travaux monographiques donnent ainsi à voir des projets, élaborés le plus souvent par des « jeunes de cités » et incluant un questionnement sur les discriminations, avec le soutien d'acteurs tels que des centres sociaux ou des conseils municipaux de jeunes, qui, très rapidement, rencontrent une opposition virulente de la part d'acteurs institutionnels locaux : élus, services préfectoraux, partenaires associatifs, professionnels du travail social ou de l'animation (Amsellem-Mainguy, Cortesero, et Porte 2018).

Ces travaux montrent également que les projets suscitant ces lourdes oppositions assument souvent un référentiel « politique » plutôt que moral, voisin de celui de l'intersectionnalité décrit plus haut, où les discriminations sont moins conçues comme des anomalies dans un mode de fonctionnement social guidé par un principe d'égalité, que comme un système assignant des populations différentes à des positions inégales en fonction de critères tels que le genre, l'origine ou le territoire.

À l'opposé, le référentiel plus moral que politique de la tolérance et de la lutte contre les préjugés semble prédominant au sein des institutions et dans les jeux partenariaux.

Trois exemples peuvent être mobilisés à titre d'illustration.

Le premier (Balazard et Rui 2018) concerne un collectif regroupant entre 2010 et 2015 une trentaine de jeunes habitants d'un quartier de la banlieue bordelaise, accompagné par l'équipe d'un Centre social. Ce collectif s'est explicitement créé pour porter dans l'espace public le débat sur les discriminations liées aux origines. L'encadrement de l'équipe du centre social, organisé selon un principe d'empowerment et de conscientisation, permet aux jeunes de prendre conscience, à l'issue d'une semaine d'ateliers et de débats, que leur expérience n'est pas singulière et qu'un cadre légal censé les protéger des discriminations existe. De là naît l'idée d'écrire un livre d'histoire « alternatif » capable de restituer la place et la contribution des minorités dans le récit national français. Soutenu par les institutions locales et nationales (mairie, police, éducation, ACSE, Pôle emploi...), le groupe bénéficie d'actions de formation lui permettant de monter en compétence et en réflexivité, et produira trois films dont l'un, « Décolonisons l'histoire », se substitue au projet de livre initial finalement abandonné. Une dynamique forte et riche est enclenchée, le collectif reçoit de nombreuses invitations pour participer à diverses manifestations et conduire une action de sensibilisation et d'information auprès de publics variés (scolaires, associatifs etc.). Cependant le vent finit par tourner. Les soutiens externes se retirent et les tensions internes au centre social font émerger des remises en cause associant tour à tour les jeunes à de dangereux rebelles ou à des jeunes gens manipulés par des enjeux militants qui les dépassent. La volonté des institutions de minorer, voire de nier l'importance des discriminations ethnoraciales joue un rôle important dans cette disgrâce. Dans une perspective de sortie

de crise, certains acteurs locaux invitent ainsi le groupe à travailler sur d'autres critères que la race... L'opposition entre approche morale et pastorale des discriminations, où celles-ci sont minorées au profit d'une invitation à rejoindre la figure universaliste d'un citoyen détaché de ses appartenances, et une approche politique et critique inscrivant les discriminations parmi les mécanismes de formation des inégalités, jouent également un rôle central. Les institutions se positionnent clairement à « l'ouest » de cette polarité, alors que les jeunes assument une approche politique. D'après les auteures, c'est la tentative du groupe de ne pas occulter le poids de l'histoire coloniale, ainsi que celui d'un hypothétique « racisme d'état », qui a « constitué le point limite pour une part des acteurs locaux, enrayant tout dialogue avec les institutions ».

Le deuxième exemple (Belgacem 2018) concerne les difficultés et la forte opposition municipale auxquelles se heurte un groupe de jeunes d'une ville de la Seine Saint-Denis, engagé au sein du Conseil Local de Jeune (CLJ). Une commission de ce CLJ décide de se saisir de la question des rapports entre les jeunes et la police, ainsi que celle des discriminations ethniques. Ici, le processus de conscientisation semble plus autonome, les jeunes se lançant eux-mêmes dans une démarche de documentation et d'enquête sur les pratiques policières et les discriminations ethniques. Ce groupe va se retrouver dans le collimateur des élus. D'abord indifférents (alors que le CLJ est censé éclairer les élus sur les souhaits de la jeunesse), ils tentent rapidement de discréditer le groupe, l'accusant d'être manipulé par des adultes mal intentionnés et de travailler contre les intérêts de la mairie. La publicisation du travail des jeunes, qui va notamment faire l'objet d'un article dans le journal Libération, contribue à la montée d'un mouvement d'hostilité du côté des acteurs politiques et institutionnels : le préfet manifeste son étonnement auprès du maire, et l'appareil municipal cherche aussitôt à renforcer son contrôle sur les activités du groupe.

Le déni du fait discriminatoire par les autorités sature cet espace de conflictualité, avec comme point d'orgue l'interpellation par un élu d'un des jeunes impliqués, lui assurant que « *La discrimination à l'embauche, ça n'existe pas (...), en Seine-Saint-Denis* ».

Le dernier exemple (Bordiec 2017) apporte un contrepoint aux deux premiers et donne à voir les stratégies d'effacement et d'évitement des questions de discrimination de la part de certaines associations. Celles-ci sont soumises à l'injonction institutionnelle de respecter les prescriptions normatives associées aux politiques d'éducation à la citoyenneté. Dans le cadre d'opérations impliquant des jeunes issus de quartiers populaires fortement marqués par le poids de populations issues de l'immigration, cette injonction semble particulièrement forte. Dans ce quartier d'habitat social d'un arrondissement du nord de Paris, où a lieu l'enquête au milieu des années 2000, la diversité et la citoyenneté sont intégrées à une politique plus vaste de « sécurité », qui décline au plan local un « contrat parisien de sécurité » et dont les termes sont arrêtés dans un « contrat de sécurité d'arrondissement (CSA) ». Dans le système d'acteurs noué autour de ce contrat, les associations de proximité, au contact direct avec les jeunes, sont conçues comme « acteurs de la prévention de la délinquance ». Dans cette architecture politique et normative, la promotion de la citoyenneté se définit alors comme celle de la « civilité » : le bon citoyen est celui qui ne commet pas « d'incivilité », alors que le CSA décrit le quartier comme « *populaire et parfois tumultueux* ». Pour mener à bien leur mission, les acteurs associatifs se voient remettre un « code de la civilité » où l'un des croquis présente un policier blanc protégeant des enfants blancs d'un grand noir menaçant. Les nombreux verbatim recueillis montrent que les acteurs locaux énoncent sans mal l'implicite du message où la population « colorée » est réputée constituer un danger face à une société blanche menacée mais protectrice. **À cette échelle très locale, on retrouve ainsi le déplacement de curseur observé dans les politiques scolaires : alors que l'anti-discrimination entendait**

auparavant protéger les populations de couleurs des préjugés les concernant en les rendant « actrices » d'une transformation plus large des « mentalités », sa dilution dans la « citoyenneté » transforme ces mêmes populations en facteur de danger pour elles-mêmes et pour les autres.

Ce sont leurs comportements qui sont désormais visés par ces politiques. Dans le quartier étudié par Sylvain Bordiec, des « opérations citoyennes » sont donc proposées afin, selon les mots du maire adjoint d'arrondissement, d'« *enseigner le respect comme l'élément fondamental de la vie en société* ». L'observation d'une « journée de la citoyenneté » par l'auteur montre alors comment les associations « jouent le jeu » et mobilisent « leurs jeunes », invités à participer à un match de foot avec la police, à un « rallye citoyen », puis à écouter les prises de paroles des élus sur le podium. L'échange de bon procédé permet aux institutions et aux associations une légitimation croisée, les premiers cherchant à améliorer leur acceptation par ces populations « turbulentes », les secondes se trouvant assurées de leur pleine intégration à la scène partenariale locale et à ses circuits de financement. Cependant, les jeunes impliqués (outre qu'ils n'écoutent guère les discours des élus) ne semblent pas retirer de tels bénéfices de l'opération. Cette jeune « clientèle » associative continue de circuler dans cet espace local plusieurs années après, en marge des modes dominants d'insertion sociale. On retrouve ici la distance entre la visée « citoyenne » et celle de l'égalité réelle, soulignée lorsqu'on a présenté les paradigmes antidiscriminatoires. Finalement, observe l'auteur qui a suivi la trajectoire de ces jeunes, ces opérations n'ont produit ni conscientisation ni insertion.

4. Des pratiques à leurs effets sur les publics

4.1 La réception par les jeunes des interventions pédagogiques antidiscriminatoires

Le racisme, le sexisme, le « rejet des différences », et les pratiques discriminatoires qui en découlent ne s'avancent que rarement au grand jour. Colette Guillaumin avait déjà analysé, à la fin des années 1960, le discrédit porté sur ces idéologies à la suite de la découverte des camps, puis des mouvements de décolonisation et d'émancipation féministes, sans toutefois abolir les pratiques qui les accompagnent, mais en les confinant dans la clandestinité, la dénégation et la mauvaise conscience (Guillaumin 2002). Déni et dénégation continuent d'entourer ces pratiques (Fassin D. 2006). Elles échappent au regard et à la conscience, parfois des auteurs de pratiques discriminatoires, souvent de leurs victimes (Cortesero 2018 ; Fassin D. 2006 ; Krieger 2008). De fait les travaux disponibles s'accordent souvent sur le constat d'une tendance à la minoration des discriminations subies de la part de ceux qui en constituent les victimes attitrées (Cuturello 2011 ; Poiret 2010). Les hypothèses capables de rendre compte de cette minoration sont cependant nombreuses et les résultats des recherches ne permettent guère de trancher sur ce

point : effet de la domination subie et intériorisée ? De la nécessité intime d'une « croyance dans le monde juste » permettant de « continuer de vivre et d'agir malgré tout » ? Résultat de la clandestinité des pratiques discriminatoires qui, masquées, ne peuvent être identifiées par leurs victimes lorsqu'elles s'abattent sur elles (Schmit 2014) ?

Plus encore, les travaux sur les « mobilisations improbables » de jeunes autour de discriminations subies semblent accréditer l'idée que le référentiel « politique » est plus à même de lever cette incertitude et de permettre aux jeunes de se positionner dans un espace opposant coupables et victimes (Amsellem-Mainguy, Cortesero, et Porte 2018). Cette tendance au déni constitue alors un obstacle lors d'interventions et de démarches éducatives visant à renforcer les jeunes sur le sens et les ressorts des discriminations dont ils sont l'objet. Lors d'une recherche-action avec des jeunes en mission locale visant à « problématiser avec les jeunes » et « faire émerger des pistes d'action » face aux discriminations, la chercheuse et chargée de projet en

mission locale Corinne Dossetto observe ainsi que l'essentiel de l'activité aura finalement consisté à « objectiver les situations » dans le cadre de groupes de discussion car, comme le déclare un participant, « **dire qu'on est victime de discrimination, c'est dégradant** » (Dossetto 2015).

Il est alors possible d'imaginer la diversité des évolutions possibles des jeunes confrontés à des interventions pédagogiques antidiscriminatoires. La littérature sur ce sujet permet de formuler quelques hypothèses¹ :

– Attitudes de résignation : découragement, repli, défaitisme, rage impuissante...

Toute une littérature s'attache à développer l'idée que, symétriquement aux phénomènes de dénis et de dénégation évoqués précédemment, le sentiment d'être discriminé porterait certaines victimes dans une posture de repli dans « l'entre soi » d'un groupe de pairs, et de désinvestissement du monde social extérieur, perçu comme essentiellement hostile. Ce repli conduirait à renoncer à jouer le « jeu » social, conçu comme vain et fondamentalement biaisé. Divers travaux ont confirmé à des niveaux divers, et de façon plus ou moins nuancée, l'existence de cette logique, principalement au sein des groupes de pairs des jeunes engagés dans la « culture de la rue » au sein des quartiers populaires. Une autre figure de l'attitude « victimaire » peut consister à valoriser une situation d'infériorité, à l'image du cancre scolaire, en se réappropriant le stigmaté comme élément d'une construction identitaire.

– Stratégies de contournement

Il s'agit de l'évitement pragmatique des situations potentiellement discriminantes, par exemple en créant son entreprise pour éviter les discriminations à l'embauche, en demandant un logement social pour éviter les discriminations dans le parc locatif privé, ou encore en mobilisant des réseaux personnels.

– Capacité à s'orienter pour obtenir réparation dans une situation de discrimination subie

Comme l'a montré l'enquête Trajectoires et Origines (TeO), les personnes déclarant avoir été victimes de discrimination entreprennent très peu de recours. Il conviendrait ici de vérifier si les jeunes qui participent à des dispositifs de pédagogie antidiscriminatoire améliorent leur connaissance des voies de recours et les utilisent effectivement, en se tournant vers des associations spécialisées ou vers les correspondants locaux du Défenseur des droits.

– Dispositions à l'action collective

S'observe ici une conversion de la compréhension des injustices en désir de changement social pouvant se concrétiser par l'engagement dans une action collective, par exemple avec d'autres personnes exposées aux discriminations, ou a minima par des discussions entre pairs sur les situations vécues.

1. Ce paragraphe est issu d'un document de travail réalisé en collaboration avec Thomas Kirzbaum. Voir aussi Talpin J. et al., *L'épreuve des discriminations*, PUF, 2021

4.2 Les effets des choix et des pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le domaine de l'éducation à la citoyenneté et de l'anti-discrimination ont cependant un impact bien réel sur les attitudes des jeunes qui y sont exposés. Les travaux disponibles montrent que les pédagogies expérientielles favorisent davantage la montée en compétence politique et citoyenne que les pédagogies frontales, dès lors qu'elles offrent aux jeunes une prise effective sur les processus décisionnels, et qu'elles dépassent le stade d'une simple « citoyenneté d'entraînement » factice et coupée des circuits décisionnels. Cependant, la simple mise en situation ne saurait suffire à susciter les changements d'attitude visées.

Les apports de contenus et la qualité du débat conduit par les animateurs constituent des paramètres centraux présidant au succès ou à l'échec d'un dispositif d'apprentissage tourné vers une meilleure conscientisation et une meilleure maîtrise des mécanismes sociaux et systémiques qui commandent les destinées individuelles.

– Des pédagogies actives plus efficaces mais rarement mises en œuvre

On a vu que les approches pédagogiques de l'anti-discrimination se positionnent le long d'un continuum opposant une approche « *colorblind* » visant à former un citoyen éclairé et rationnel détaché de ses appartenances d'un côté, et une approche « critique » remontant de l'expérience individuelle vers une prise de conscience des rapports sociaux (de classe, mais aussi de race, de genre, validistes, d'orientation sexuelle, etc.) de pouvoir et de domination qui s'entremêlent et assignent à chaque individu une place déterminée dans la hiérarchie sociale. Cette opposition recouvre également, on l'a vu, celle qui distingue, du côté de l'approche *colorblind* et de

l'instruction civique, une transmission verticale et descendante de connaissances depuis la parole d'un « maître » dépositaire du savoir et de la raison (pédagogie « pastorale ») d'un côté, et du côté opposé des formes d'apprentissage visant une prise de conscience des rapports sociaux reposant sur leur expérience concrète et sur le savoir que les concernés développent à leur sujet (pédagogies « actives » ou « inductives »).

Les travaux de recherche développés ces dernières années sur les pédagogies de la participation et de la citoyenneté permettent de mieux appréhender les effets concrets de ces différents cadres d'apprentissage.

Le premier constat qui en ressort est que si les pédagogies actives et inductives se sont développées, particulièrement dans le domaine de l'éducation non-formelle, celles-ci parviennent rarement à placer les jeunes dans des situations où un pouvoir réel et effectif leur sont concédés. La difficulté des organisations du secteur de l'éducation non-formelle à dépasser le « ghetto » de l'entre-soi juvénile comme seul espace d'expérimentation du lien politique, déjà soulignée au sujet de l'éducation populaire en France, reste entière.

À l'échelle européenne, c'est le principe d'une pédagogie descendante, résumé par la formule « *first learn, then participate* », qui paraît dominer : la participation, dans les pratiques pédagogiques, n'est pas considérée comme une fin en soi mais comme une « méthode » parmi d'autres (Walther 2012). L'espace scolaire est le moins ouvert à la participation, et même dans le cas d'une réelle ouverture institutionnelle, comme dans le cas des « conseils de délégués pour la vie lycéenne », les asymétries inscrites dans la « forme scolaire » et dans le « métier d'élève » pèsent de tout leur poids et

limitent le pouvoir réel des délégués (Becquet 2011). Enfin, au niveau des politiques locales, « les conseils scolaires aussi bien que les conseils de jeunes apparaissent assez éloignés des instances de décision plus générales (...), ils restent généralement un espace clos et ne garantissent pas de transmission vers les autres espaces de délibération ou de mise en œuvre » (P. Loncle 2009, 211-12).

Cette distance à la décision explique une part du bilan mitigé de ces dispositifs. Dans le cas de la ville de Rennes, la défiance des jeunes, qui bouderont le conseil local de jeunesse, exprime leur sentiment « qu'il y a peu à attendre de cette instance, qu'elle ne donnera lieu à aucun projet concret » (ibid.p.199). L'ajournement pédagogique de la citoyenneté est vécu comme une sorte de violence de l'institution et comme un déni de reconnaissance (Bier 2010). De fait, il apparaît davantage, dans certains cas, comme un facteur de *disempowerment* que d'*empowerment*. Ce dernier requiert des dispositions telles que la « confiance que les individus acquièrent de leur propre capacité d'influer sur les décisions politiques » (Schugurensky 2009, 213), que seule la mise en œuvre d'un pouvoir effectif permet de développer. En l'absence de cette prise sur le réel, les jeunes ne développent plus le sentiment de disposer d'un « pouvoir d'agir », mais au contraire celui de leur *incompétence* sociale.

Ils « apprennent » que de leurs orientations, visées et intentions, sont sans effet social ou politique. Ainsi, la superficialité et la déconflictualisation des rapports sociaux au sein des *empowerment projects* aux États-Unis ont finalement suscité apathie et dépolitisation (Eliasoph 2010). La déception de certains participants à des projets de budgets participatifs, lorsqu'ils ne sentent pas que leur action est prise en compte, induit une « politisation négative » empreinte de cynisme et « d'anti-politisme » (Talpin 2010). Le fait de se sentir non-reconnu comme interlocuteur légitime dans les dispositifs de participation à l'école augmenterait même la probabilité de se tourner vers des orientations xénophobes et nationalistes (Walther 2012)...

Symétriquement, ces mêmes travaux confirment que les savoir-faire et compétences nécessaires à une citoyenneté active s'acquièrent dans des expériences concrètes et contextualisées, articulées aux intérêts et préoccupations des jeunes. Ceux-ci font alors l'expérience concrète de leur « pouvoir d'agir » et développent des perspectives et des ambitions corrélées à ces possibilités réellement offertes (Walther 2012). La création d'un conseil local de jeunesse « doté de pouvoirs tout à fait réels » à Metz explique l'engouement des jeunes et son bilan globalement positif (P. Loncle 2009). Certaines expériences dans des projets associatifs concrets, à l'occasion d'un service civique, constituent d'authentiques leviers de socialisation politique, renforçant la connaissance des institutions et le sentiment de « pouvoir agir » par l'engagement associatif (Becquet 2011). Certains budgets participatifs s'apparentent à des « écoles de la démocratie » où, à partir d'une « expertise d'usage », les jeunes initient des « trajectoires de politisation », et acquièrent graduellement, des savoir-faire techniques, une compétence politique (Talpin 2010), ainsi que des attitudes propices à l'action démocratique : confiance dans sa propre capacité à influencer sur le cours des événements, respect de la parole d'autrui, tolérance face à la contradiction, acceptation des décisions collectives, etc. (Schugurensky 2009 ; Vitiello 2013)

– Le poids de l'expérience, des apports, et du cadre

Toutes les pédagogies actives ou inductives laissent une part active aux apprenants et donnent une large place au débat. Une erreur fréquente consiste cependant à identifier ces pratiques à une pure et simple mise en situation, où des « situations problèmes » se posent aux apprenants, ces derniers accédant au savoir en cherchant à les résoudre. En réalité il n'y a pas d'antinomie entre apport de contenu et apprentissages expérientiels. Au contraire, les travaux montrent que ces derniers ne peuvent devenir effectif qu'au moyen de cadres d'interprétation fournis par les animateurs

et les enseignants en amont, pendant ou à l'issue de l'expérience vécue.

1. On constate ainsi dans de nombreuses situations pédagogiques de sensibilisation aux inégalités, aux discriminations, aux stéréotypes, que **les animateurs/trices se trouvent fréquemment « débordés » par le débat, par les arguments des participants.** C'est par exemple le cas lors d'une expérience d'un dispositif basé sur des jeux de rôles et destiné à sensibiliser les étudiants en STAPS aux stéréotypes de sexe qui influencent leurs choix d'orientation universitaires et, plus généralement, la division sexuée du travail dans le champs des pratiques et des métiers du sport (Drivet, Ottogalli-Mazzacavallo, et Liotard 2019).

Lors des ateliers, essentiellement animés par leurs enseignants, les participants confirment fréquemment les stéréotypes plutôt qu'ils ne les déconstruisent : tous s'accordent par exemple pour attribuer les différences d'appétences (moindre pour les femmes s'agissant par exemple d'un sport comme le rugby) et de performances sportives entre hommes et femmes en sport à des différences physiologiques et biologiques. Les débats qui suivent la mise en œuvre des scénettes (qui positionnent les participants dans des rôles de défenseurs de la division sexuées ou, au contraire, les enjoint à défendre le principe) finissent par renforcer, par un jeu de validation mutuelle et collectif, les stéréotypes sexistes contre lesquels l'atelier entendait précisément lutter. Pour les auteurs de l'étude, ces échecs sont largement imputables à la qualité de l'animation du débat. Les enseignants ne disposent pas réellement de contrarguments à opposer aux participants, fondés sur des savoirs objectifs et scientifiques. Ils ne songent pas, par exemple, à mobiliser les travaux développant une approche anthropologique du dimorphisme de genre montrant que les différences physiologiques entre hommes et femmes tiennent une part de leur origine à des différences entre pratiques alimentaires liées à des assignations genrées de nature sociale (Touraille 2008). Et les auteurs de conclure

par **l'importance des connaissances scientifiques des animateurs**, qui les place en position de pouvoir contrargumenter, d'objectiver le caractère factice du stéréotype afin que cette facticité, si tant est que le dispositif pédagogique leur ait permis de l'apercevoir sur le plan expérientiel, fasse suffisamment sens aux yeux des participants pour qu'il puisse s'imposer et faire évoluer leurs représentations.

2. À l'intérieur des dispositifs pédagogiques, il semblerait donc que **le débat ne se suffise pas à lui-même pour conduire de manière assurée les participants vers un processus de conscientisation.** Deux raisons, au moins, expliquent ce constat.

L'apport de contenu, premièrement, apparaît nécessaire pour donner sens à l'activité pédagogique. Même lorsqu'il n'est contrôlé par aucun intervenant extérieur, comme dans les expériences d'auto-émancipation des ouvriers du début de l'ère industrielle analysées par Jacques Rancière (2012), la mobilisation de savoirs extérieurs apparaît comme un levier central : durant la « nuit des prolétaires », les ouvriers se retrouvent pour lire et commenter les écrits des socialistes utopiques. En distinguant plusieurs niveaux de conscience, entre lesquels doit progresser le participant d'une situation pédagogique « émancipatrice », Paolo Freire fournit une partie de l'explication (Freire 2006). L'apprentissage expérientiel suscité par les mises en situation et la mobilisation de l'expérience vécue des participants ne peuvent véritablement acquérir le statut d'un savoir sans cadre plus large permettant de lui donner une signification partageable, distincte de la subjectivité individuelle et du « ressenti ». Les savoirs « déjà-là » ne peuvent prendre en charge ces expériences nouvelles car ils ont été élaborés collectivement, au sein d'une communauté rassemblée autour d'une même condition sociale, pour donner un sens et maîtriser cette condition expérientielle antérieure, celle qui constituait l'ordinaire de la vie des participants avant qu'ils ne soient confrontés à la situation nouvelle dessinée par le dispositif pédagogique dans lequel ils sont à présent impliqués.

La « progression » des apprenants d'un niveau de conscience à l'autre survient lorsqu'un nouveau cadre d'interprétation permet de prendre en charge cette expérience nouvelle selon une logique d'élargissement, s'adossant aux savoirs antérieurs sans les annuler, en les dépassant pour les intégrer dans une perspective plus englobante. Dans la pédagogie freiriste, les opprimés disposent toujours d'un savoir déjà-là sur leur condition sociale, pouvant, dans les cas où la domination est la plus invalidante, prendre des formes infra-langagières : le *mal au dos* de l'ouvrier est déjà un savoir sur sa condition sociale, un savoir auquel l'intervenant extérieur n'a pas accès, qu'il doit donc apprendre de l'ouvrier, et qu'il ne peut annuler par un apport de contenu qui n'en rendrait pas compte. En revanche, ce seul mal au dos, livré à lui-même, n'indique pas quels mécanismes complexes, associés à la logique du capitalisme, sont à l'œuvre et situent ce mal au dos dans une dynamique sociale et politique plus globale.

Le geste pédagogique freiriste consiste en un **apprentissage réciproque où le pédagogue apprend de l'opprimé autant que ce dernier apprend de lui**, et où la forme du dialogue permet d'ajuster progressivement l'apport de connaissance proposé et le savoir subalterne dans une sorte de mouvement de dépassement dialectique. Par tâtonnements successifs, la rencontre doit tendre vers un point d'équilibre où le subalterne doit continuer à se reconnaître et reconnaître son monde et sa condition sociale dans le savoir nouveau ainsi élaboré en commun, tandis que le pédagogue doit respecter les exigences de rigueur et de véridicité propre aux savoirs qu'il transmet.

Les savoirs déjà-là ont cependant leur inertie propre. Ils renvoient à la production symbolique de la communauté subalterne par laquelle elle développe une capacité de « vivre avec » et d'atténuer la violence subie, ou encore, si l'on suit Michel de Certeau (de Certeau, Giard, et Mayol 1990), à des « tactiques » collectives mises en œuvre pour s'en protéger dans les cadres étroits définis par l'organisation

sociale oppressive où évoluent les membres de cette communauté.

C'est pourquoi les savoirs déjà-là relèvent, selon Freire, d'une conscience critique « adaptative » : ils correspondent à des inventions culturelles originales permettant de vivre dans les conditions imposées par le pouvoir, mais aussi de s'y soustraire, à l'intérieur des cadres qu'impose ce dernier, d'échapper de façon interstitielle à son emprise, au moyen de la ruse, du braconnage, de la dérision etc. C'est la raison pour laquelle ils sont plongés dans la clandestinité, qu'ils sont partagés entre des pairs tenus au secret, qu'ils sont maintenus à l'orée du dicible, qu'ils prennent la forme d'un « texte caché » de la domination (Scott 2019). S'ils prenaient d'emblée la forme d'une critique frontale, officielle, assumée, ils échoueraient à remplir leurs fonctions adaptatives et exposerait les membres des groupes subalternes à des dangers plus grands encore que ceux qu'ils affrontent du simple fait de leur condition.

Tout « l'art » du pédagogue critique consiste à tenir ces deux termes d'apparence contradictoire. Il doit d'un côté œuvrer à élever le niveau de conscience du sujet subalterne auquel il s'adresse en s'adossant à un savoir valide, rationnel, mais il doit aussi veiller à ne pas annuler celui de ce sujet, sans quoi celui-ci se retrouverait démuné pour affronter sa condition sociale et perdrait ainsi tout espoir d'émancipation. *In fine*, le savoir transmis est co-construit, et son appropriation par le sujet subalterne, qui exige sa « métabolisation », son intégration bénéfique à une expérience de vie la rendant plus maîtrisable, constitue par elle-même un principe de validation qui vient redoubler celui contenu dans les principes de rationalité et de rigueur conceptuelle et scientifique (sur les fondements épistémologiques de cette double validation, cf. Stengers 2017).

L'importance de l'apport de contenu dans ce type de pratique pédagogique transparaît par exemple dans une expérience d'ateliers de sensibilisation aux discriminations et aux stéréotypes genrés en milieu scolaire conduits en Suisse à destination d'élèves âgés de 8 à 10 ans d'établissements primaires du canton de Vaud en 2018 (Coppola, Colognesi, et Collet 2019).

Les ateliers, organisés selon les principes de la pédagogie de Paolo Freire, croisent la méthode du débat régulé et celle du jeu de rôle. Les élèves établissent une liste d'arguments pour ou contre.

Ils sont ensuite répartis en groupes et se voient attribuer des personnages fictifs assumant des positions prédéfinies, qu'ils doivent faire débattre afin de convaincre un public constitué de leurs camarades. L'expérimentation a consisté à tester plusieurs configurations : dans certains cas, les élèves avaient reçu une formation préalable sur les concepts et les mécanismes des discriminations et dans d'autres non. À l'issue de chaque atelier, les élèves ont passé un test en forme de questionnaire destiné à mesurer les évolutions de leurs représentations genrées. Les résultats sont sans appel : les élèves qui avaient reçu un apport de contenu ont vu leurs représentations sur les questions de genre se transformer grâce au jeu de rôle ; ceux qui n'ont pas bénéficié de cet apport de contenu ont peu évolué, et ont parfois même renforcé leurs stéréotypes genrés.

3. L'autre raison qui explique l'importance que revêt le débat a trait à ses cadres, à son organisation concrète, aux règles qui le régulent, aux présupposés qui le fondent.

Comme le suggère la « pédagogie de la communauté » décrite plus haut, ce cadre qui organise le débat possède en lui-même une portée pédagogique, en définissant ce qui peut y être appris et comment. Le milieu scolaire permet de mesurer assez précisément cet impact du contexte et des règles qu'il impose au débat sur les apprentissages de ceux qui en participent.

C'est à cette question que tente de répondre les travaux d'un politiste comme Thomas Douniès, à partir d'une enquête ethnographique réalisée en immersion dans des cours d'EMC (Éducation Morale et Civique) à destination de lycéens (Douniès 2019). Observant les échanges entre élèves et avec l'enseignant, l'enquête révèle l'intériorisation, par les enseignants, du principe de neutralité censée gouverner leurs pratiques pédagogiques. La réforme de l'EMC, pourtant, vise à susciter des pratiques pédagogiques plus actives et inductives de la part des enseignants, pratiques qui devraient les conduire à rencontrer le politique en classe, ne serait-ce que par l'expression des préférences partisanes des élèves. Or, si la pratique du débat fait bien émerger des questions ayant trait aux conflits idéologiques et sociopolitiques qui traversent l'espace public, les enseignants pratiquent une auto-censure : lorsque les élèves énoncent ces clivages, ils cherchent à les éluder en rabattant les questions sur des éléments plus techniques ayant trait à l'organisation de l'État ou des institutions, ou en fournissant des explications allusives ou lacunaires. Les questions partisanes sont perçues comme relevant du « privé », du « personnel », par opposition aux savoirs objectifs qui seuls ont droit de cité dans l'espace scolaire. De fait, l'explication et la prise en charge éducative des clivages qui organisent l'espace politique, par rapport auxquels les élèves se définissent ou pourront se définir politiquement, pas davantage que leurs enjeux sociopolitiques, ne sont proposés par ces enseignements. Ceux-ci, finalement, et malgré leur mise en œuvre sous forme dialoguée, sont rabattus vers le format disciplinaire de l'enseignement scolaire, adossé à des savoirs réputés « objectifs » (par exemple le droit constitutionnel), et exigeant une acquisition méthodique.

L'enquête permet de mesurer les conséquences et les résultats de cette « scolarisation de la socialisation politique ». Plutôt que d'induire une montée en compétence politique, ce passage au tamis de la forme scolaire produit plutôt une *déshabilitation politique*. Les élèves intériorisent leur

illégitimité à « parler politique », dès lors que cette parole politique est proscrite au sein d'un espace où ils sont pourtant invités à parler « du » politique. Le cadre du débat, ses règles implicites, leurs « signifient » leur incompétence, les informent d'une ligne de partage séparant ce qui est de leur ressort (l'acquisition de connaissances sur le fonctionnement des institutions), et ce qui est ne l'est pas (construire une opinion sur les débats et les enjeux qui organisent le débat public). Bref, dans les cours d'EMC, même réformés selon les standards de l'éducation active, l'élève n'apprend pas à devenir citoyen : il reste un élève, qui doit « apprendre avant de parler ».

Cette éviction des clivages et enjeux politiques n'annule cependant pas les influences extérieures. Celle des familles, par exemple, qui ont le champ libre dans cet espace laissé vacant par l'école. Les inégalités scolaires, en particulier, continuent de jouer à plein, car ce tamis de la forme scolaire conduit *in fine* à rabattre la figure du « bon citoyen » sur celle du « bon élève »². Dans les jeux de questions réponses avec les enseignants, les « bonnes » réponses renvoient à des connaissances formelles étudiées en cours. Les « bons » élèves (notamment les filles) expérimentent alors une habilitation politique qui dédouble leur habilitation scolaire, alors que les « mauvais élèves » sont politiquement disqualifiés par leur moindre maîtrise des savoirs et du jeu scolaire.

De la sorte, la forme scolaire, lorsqu'elle tente de faire une place à la socialisation politique, finit pas reconduire les inégalités face au politique, à renforcer le « cens caché » (Gaxie 1987), plutôt qu'elle n'ouvre l'espace politique ni ne favorise sa démocratisation. Résultat finalement guère étonnant si l'on se souvient que la forme scolaire, précisément, est antinomique de la forme démocratique : elle agence une hiérarchie inflexible entre maîtres et élèves, fondée sur le différentiel de compétence face à des savoirs scolaires réputés

rationnels et universels. L'élève ne saurait y avoir droit au chapitre dès lors qu'il est défini par sa distance à ces savoirs, son rôle étant de réduire cette distance en se pliant à la discipline imposée par l'enseignant (Vincent 2009).

4. Outre qu'il montre l'importance du cadre du débat, l'exemple exposé à l'instant permet aussi d'apercevoir **les difficultés posées par la question de la neutralité de l'animateur** dans le cadre des approches pédagogiques qui nous intéressent ici.

Dans l'espace scolaire comme ailleurs, cette question semble se poser sous la forme d'un dilemme qui opposerait l'autonomie laissée au sujet apprenant, qui exige de s'abstenir d'orienter l'enseignement, d'imprimer sur les savoirs transmis la marque d'un quelconque engagement personnel qui influencerait nécessairement celui que le reçoit, et la guidance éthique et politique nécessaire pour susciter chez l'apprenant une compréhension plus vaste et englobante de sa condition. Dans le premier cas, on risque de reconduire à l'identique les positions et opinions déjà-là des apprenants, comme dans l'exemple de la neutralité « scolaire » exposé à l'instant. Dans l'autre on risque de s'ériger en docteur de la foi, et l'enseignement donné pourra facilement être accusé de masquer un travail d'enrôlement idéologique et de manipulation.

Là encore, l'apport de Freire se relève éclairant. Celui-ci propose deux arguments pour dépasser ce dilemme.

Le premier a trait à la double autonomie de l'apprenant et de l'enseignant. Chez Freire, et chez d'autres pédagogues qui s'en inspirent comme Boaventura de Sousa Santos dont on a exposé précédemment la « pédagogie du conflit », cette question de l'autonomie se pose en terme éthique. L'autonomie désigne la position d'acteur que chacun peut endosser face au monde et aux savoirs. Il n'y a pas, chez Freire, de déterminisme univoque, mais plutôt une mise en tension du double processus

2. Cette observation rejoint les travaux sur les « conseil de la vie lycéenne », où les délégués manifestent aussi leur illégitimité par des attitudes de retenus face au personnel de direction et de la vie scolaire et aux enseignants (Becquet 2009).

de conditionnement (influence des forces sociales, héritage génétique et culturel etc.), et d'invention permanente de l'histoire individuelle et collective au moyen du langage, du savoir, des techniques, de jugements et d'appréciations sur ce qui est, et sur ce qui devrait être. Le futur n'est jamais certain car il est déterminé par des savoirs non encore élaborés et pour le moment inconnus, des techniques qui restent à inventer, des événements imprévisibles, encore inconnus et à ce titre inimaginables, des appréciations et des valeurs tendues vers le changement mais non encore formulées. Pour cette raison, aucun destin individuel ou collectif n'est écrit d'avance, même s'il est conditionné par les paramètres du présent. Dans ces conditions, chacun est assigné à une condition éthique et une responsabilité fondamentale. Chacun contribue à sa propre histoire autant qu'à l'histoire collective, en se positionnant sur le présent, en formulant des appréciations et en opérant des choix. L'histoire humaine n'a pas de « fin » et son indétermination constitue le siège de la liberté. La conscientisation, dans la pédagogie freiriste, désigne ainsi, non pas la révélation prophétique d'une vérité cachée, mais un « effort de connaissance critique des obstacles, c'est-à-dire de leur raison d'être » (Freire 2006, p.70). Elle consiste en un approfondissement de la « conscience du monde » (*ibid.*) et des conditionnements qui lui donnent forme. Parce que ces conditionnements découlent de l'action humaine et de l'ordre social et politique, l'approfondissement de leur connaissance les réinscrit dans l'histoire et démasque leur prétention à enfermer l'avenir dans la fatalité d'un destin inexorable. Ils peuvent être contournés ou combattus, laissant l'avenir ouvert, rétablissant l'indétermination du monde et la possibilité d'agir. Il n'y a pas dans ces conditions de façon « d'être au monde », de développer sa conscience « d'être là », qui ne s'accompagnent de positionnements, d'arbitrages entre des options possibles, qui ne s'accompagne d'appréciations éthiques porteuses d'une visée transformatrice. Chacun se trouve soumis à ce titre à une responsabilité, face à lui-même

et à autrui, qu'il peut choisir ou non d'endosser, mais à laquelle il ne peut pas se soustraire. Valider, de manière délibérée ou inconsciente, par la pensée ou par ses actions, le monde « comme il va », constitue en réalité une façon (conservatrice) de prendre position.

L'autonomie respective du formateur et de l'apprenant constitue, chez Freire, le corrélat de cette condition de responsabilité qui incombe à tous. **Le formateur est et doit rester un sujet de choix, manifestant sa condition de sujet dans son enseignement.** Celui-ci doit manifester les options qu'en conscience il a décidé de prendre.

De même, **il doit veiller à ménager l'autonomie de ceux auxquels il s'adresse. Il ne peut imposer un savoir.** Son devoir est de le proposer, de le soumettre à l'appréciation des apprenants, appréciation qui s'affinera dans l'échange et la discussion, entre eux et avec le formateur. Il doit ménager la possibilité que l'apprenant se positionne face au savoir transmis, il doit ménager sa liberté de rejeter ce savoir ou de le faire sien, et de se transformer lui-même en se l'appropriant. Et réciproquement l'enseignant apprend de l'usage que l'apprenant fait du savoir transmis. Cet usage comporte un savoir nouveau, il informe des potentialités contenues ou non dans le savoir transmis, exigeant de l'enseignant qu'il se remette en mouvement, qu'il reconsidère son savoir acquis à l'aune de ce savoir nouveau. « Toute pratique éducative, écrit Freire, requiert l'existence de deux sujets l'un qui apprend en enseignant, l'autre qui enseigne en apprenant » (*ibid.* p. 84).

Le second argument de Freire face au dilemme de la neutralité prolonge le premier en affirmant que **toute neutralité est en réalité illusoire. Tout savoir est déjà positionné face à la réalité humaine et sociale**, parce que cette dernière est *in fine* toujours le résultat de l'action humaine. Un savoir technique ou scientifique est tout entier traversé des interrogations singulières qui l'a fait naître, de la position de ceux qui l'ont conçu et perfectionné. Il porte la marque des problèmes qu'ils ont jugé bon de traiter et de ceux qu'ils

n'ont pas daigné considérer. Il est à ce titre dépositaire de tout un rapport au monde, d'une visée sur le cours des choses, mais aussi de périls et de risques qui ont été jugés inférieurs à ses bienfaits. Il est aussi dépositaire de ce qu'il élude, des questions qui n'ont pas été jugées dignes d'être posées et qu'il ne résout pas. Il est dépositaire des rapports sociaux et des formes de domination où étaient engagés ceux qui l'ont conçu, en écartant les questions et problèmes de ceux qui n'ont pas été jugés dignes de participer à son élaboration (Latour 2010; Stengers 2020). De même, un savoir historique porte le point de vue de ceux qui l'ont formulé et il élude, le plus souvent, le point de vue subalterne de ceux qui n'ont pas le pouvoir de faire l'histoire ni de l'écrire. Il fait généralement l'impasse sur tout ce qui ne s'est pas produit, de possibles collatéraux éliminés par les dominants de chaque période historique. Un savoir philosophique ou sociologique peut être constatif et prendre note de ce qui est, mais il transporte alors avec lui une illusion de factualité car l'état actuel du monde n'est pas neutre, et ce qui est exposé sous l'apparence de l'objectivité constitue en réalité un point de vue devenu « monde ». Il peut être plus directement conservateur en inscrivant l'état du monde dans la nécessité indépassable d'une nature humaine ou de « lois économiques ». Il peut être critique, cherchant à déconstruire la violence et la domination qui ont forgé les institutions ainsi que les règles politiques et sociales qui régissent la société telle qu'elle est. Il n'est aucun domaine où un savoir ne peut prétendre à l'universalité d'une objectivité détachée de tout choix proprement humains, ni de l'histoire sociale et politique qui l'a forgé.

La seule option raisonnable pour l'éducateur est alors d'assumer la nature politique des savoirs qu'il transmet, car il n'échappe pas à la partialité de ces savoirs, aux choix et prises de position qui leurs sont sous-jacents. **Plutôt que de chercher la neutralité, Freire appelle à faire du caractère politique et situé des savoirs un levier pédagogique.** Il revient au formateur de manifester clairement sa position de sujet responsable face au savoir qu'il transmet. « Agissant au sein de la salle de classe, ma présence ne peut être *omise*, et je dois être considéré comme un sujet qui opère des choix. Je dois révéler aux élèves que je suis capable d'analyser, de comparer, d'évaluer, de décider, d'opter, de rompre. Je dois montrer ma capacité à rendre justice, à ne pas faillir au respect de la vérité. Par éthique, il me faut témoigner par moi-même » (Freire 2006, p.111-12). Ce témoignage, cette présentation de soi comme sujet éthique prêt à rendre des comptes, constituent alors en eux-mêmes un message envoyé aux apprenants. Ils font désormais parti du « contenu » transmis. Ils deviennent partie intégrante du *curriculum* de la formation. Ils invitent les apprenants à mesurer par eux-mêmes la signification éthique et politique des savoirs, autant qu'ils les informent sur ce caractère éthique et politique. Il leur revient dès lors de se saisir, eux aussi, de ces savoirs de manière responsable, comme des instruments de transformation sociale ou de défense du *statu quo*, d'accroissement de leur propre puissance d'agir ou de son enfouissement derrière les lois du destin, de lutte contre les injustices ou d'appel au renoncement et au fatalisme.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. 2011. *L'éducation interculturelle* : « Que sais-je ? » n° 3487. Que sais-je ? Presses Universitaires de France.
- Amsellem-Mainguy, Yaëlle, Régis Cortesero, et Emmanuel Porte. 2018. « Éducation populaire et animation à l'épreuve des discriminations. Introduction ». *Les cahiers de la LCD* 8 (3) : 11-24. <https://doi.org/10.3917/clcd.008.0011>.
- Balazard, Hélène, et Sandrine Rui. 2018. « Mésentente autour d'une expérience d'empowerment consacrée à la lutte contre les discriminations ». *Les cahiers de la LCD*, no 3 : 25-43.
- Baubérot, J. 2014. *La laïcité falsifiée*. Poche / Essais. La Découverte.
- Beck, U., et A. Duthoo. 2006. *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Alto (Aubier). Aubier.
- Becquet, Valérie. 2009. « Se saisir du conseil de la vie lycéenne : des principes à l'exercice de la fonction de délégué ». *Carrefours de l'éducation* 28(2) : 65-80.
- Becquet, Valérie. 2011. « Les apports du service civil : socialisation politique et socialisation professionnelle ». *Cahiers de l'action* 34(4) : 49-61.
- Beitone Alain. 2015. « Laïcité et formation des enseignants ». *Démocratisation scolaire*. 2015. <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?breve53>.
- Belgacem, Samir Hadj. 2018. « Quand la participation de la jeunesse des cités devient politique. La résistible reconnaissance des discriminations dans un conseil local des jeunes ». *Les cahiers de la LCD*, no 3 : 45-62.
- Bereni, Laure, et Vincent-Arnaud Chappe. 2011. « La discrimination, de la qualification juridique à l'outil sociologique ». *Politix* 94 (2) : 7-34. <https://doi.org/10.3917/pox.094.0007>.
- Berger, P., et T. Luckmann. 2018. *La Construction sociale de la réalité* - 3^e éd. Armand Colin.
- Bier, Bernard. 2010. *Politiques de jeunesse et politiques éducatives*. Citoyenneté/éducation/altérité. Paris : INJEP/L'Harmattan.
- Bordiec, Sylvain. 2017. « Diversité limitée. Jeunesses populaires et éducation à la citoyenneté dans les quartiers de la "Politique de la ville" ». *Déviance et Société* 41 (2) : 273-304. <https://doi.org/10.3917/ds.412.0273>.
- Bozec, Géraldine. 2016. « L'éducation à la citoyenneté à l'école. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves ». Rapport scientifique. Paris : CNESCO.
- Bozec, Géraldine. 2020. « La construction de l'islam comme « problème » dans le champ scolaire. Les enseignant·e·s, entre prisme culturaliste et gestion pragmatique ». *Agora débats/jeunesses* 84 (1) : 81-94. <https://doi.org/10.3917/agora.084.0081>.
- Brogère, Gilles. 2002. « Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels ». *Éducation et sociétés* 10 (2) : 5-20. <https://doi.org/10.3917/es.010.0005>.
- Chauvigné, Céline, et Michel Fabre. 2017. « Figures contemporaines de l'État éducateur : Le cas de l'éducation à la citoyenneté ». In *In Michel Fabre, Henri-Louis Go, Eirick Prairat, Ethiques et politiques éducatives*, édité

- par Presses universitaires de Nancy.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01665605>.
- Chevalier, Tom. 2018. *La jeunesse dans tous ses États*. Presses Universitaires de France.
- Cicchelli, Vincenzo. 2012. *L'esprit cosmopolite*. Presses de Sciences Po.
<https://www Cairn-info Faraway Parisnanterre.fr/l-esprit-cosmopolite-9782724612462.htm>.
- Cicchelli, Vincenzo. 2015. « L'intelligence des autres. Mobilités cosmopolites dans les sociétés contemporaines ». In *Être citoyen du monde. Entre destruction et reconstruction du monde : les enfants de Babel XIV^e-XXI^e siècles*, édité par Marie-Louise Pelus-Kaplan, Anne-Marie Bernon-Gerth, et Liliane Crips et Nicole Gabriel, 197-206. Édition Université Paris Diderot. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01322671>.
- Coppola, Anthony, Stéphane Colognesi, et Isabelle Collet. 2019. « Enseigner le débat régulé sur les (in) égalités entre les sexes et les sexualités. L'effet de l'Atelier Filé sur l'adhésion des élèves au système de genre ». *Revue GEF* (3) : 42-55.
- Cortesero, Régis. 2014. « Empowerment, travail de jeunesse et quartiers populaires : vers un nouveau paradigme ? » *Recherche sociale* 209 (1) : 46-61.
- Cortesero, Régis. 2018. « Politisation et dépolitisation des jeunes populaires urbaines en France. La domination à l'épreuve de sa "spatialisation" ». In *L'éducation non formelle : chance ou défi pour le travail de jeunesse, textes de travail*, Paris/Berlin : OFAJ, 65-80.
- Cuturello, Paul. 2011. « Discrimination : faire face ou faire avec ? Le(s) sens du mot "discrimination" chez les jeunes d'origine maghrébine ». *Agora débats/jeunesses* 57(1) : 63-78.
- De Certeau, M., L. Giard, et P. Mayol. 1990. *L'invention du quotidien*. Gallimard.
- De Lissovoy, Noah. 2019. « Pédagogie de la communauté ». In *Anthologie internationale de pédagogie critique*, édité par I. Pereira, Éditions du Croquant, 193-210. Vulvaines-Sur-Seines.
- Delphy, C. 2008. *Classer, dominer : Qui sont les « autres » ?* La fabrique éditions.
- Devieille, elise. 2019. « La pédagogie critique des normes : apports et exemples suédois ». In *Anthologie internationale de pédagogie critique*, édité par I. Pereira, Éditions du Croquant, 237-53. Vulvaines-Sur-Seines.
- Dhume, F. 2011. *Orientation scolaire et discrimination: de l'(in)égalité de traitement selon « l'origine »*. Études & recherches. "La" Documentation Française.
- Dhume, Fabrice. 2016. « Comment l'antiracisme Devint Une "valeur de l'école" ». *Diversité : Ville École Intégration*, no L'école et les valeurs. Charlie et après : 47-53.
- Dobbin, F. 2009. *Inventing Equal Opportunity*. Princeton University Press.
- Dorlin, E. 2009. *Sexe, race, classe : pour une épistémologie de la domination*. Actuel Marx confrontation. Presses universitaires de France.

- Dossetto, Corinne. 2015. « Socialiser la lutte contre les discriminations. Une expérimentation d'ateliers participatifs avec des jeunes en mission locale ». *Agora débats/jeunesses* 69(1) : 59-72.
- Douniès, Thomas. 2019. « Parler politique en classe. Ethnographie de la socialisation politique en contexte scolaire ». *Sociétés contemporaines* 114(2) : 151-79.
- Doytcheva, M. 2007. *Une discrimination positive à la française ? : Ethnicité et territoire dans les politiques de la ville*. Alternatives sociales. Éditions La Découverte.
- Doytcheva, M. 2015. *Politiques de la diversité. Sociologie des discriminations et des politiques antidiscriminatoires au travail*. Travail & Société/ Work & Society. Peter Lang AG International Academic Publishers. <https://books.google.fr/books?id=dE5LCwAAQBAJ>.
- Drivet, Noémie, Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, et Philippe Liotard. 2019. « ModuleO : Module pédagogique d'Éducation à l'Orientation – Une innovation pour la déconstruction des stéréotypes en LI STAPS ? » *Revue GEF* 3: 83-98.
- Dubet, F., E. Macé, O. Cousin, et S. Rui. 2013. *Pourquoi moi ?*. L'expérience des discriminations : L'expérience des discriminations. Le Seuil.
- Dubet, F. 2016. *Ce qui nous unit : discriminations, égalité, reconnaissance*. République des idées. Seuil.
- Dubet, François. 2002. *Le Déclin de l'institution*. Le Seuil.
- Dworkin, R. 2017. *Justice pour les hérissons : La vérité des valeurs*. Labor et Fides. <https://books.google.fr/books?id=Oc9BDwAAQBAJ>.
- Eliasoph, Nina. 2010. *L'évitement du politique : comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Paris : Economica.
- Erfurt, J. 2016. « Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? » In *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, édité par C. Hélot et J. Erfurt, 592-609. Advanced research collaborative. Lambert-Lucas.
- Fassin, Didier. 2006. « 7. Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations ». In *De la question sociale à la question raciale ?*, Cahiers libres, Paris : La Découverte, 131-57. <https://www.cairn.info/de-la-question-sociale-a-la-question-raciale--9782707158512-p-131.htm>.
- Fassin, Éric. 2006. « 6. Aveugles à la race ou au racisme ? Une approche stratégique ». In *De la question sociale à la question raciale ?*, 106-30. Cahiers libres. Paris : La Découverte. <https://www.cairn.info/de-la-question-sociale-a-la-question-raciale--9782707158512-p-106.htm>.
- Foray, P. 2016. *Devenir autonome : Apprendre à se diriger soi-même*. ESF Sciences Humaines.
- Fraser, N. 2011. *Qu'est-ce que la justice sociale ? : Reconnaissance et redistribution*. La Découverte-poche. Éditions La Découverte.
- Freire, P. 2006. *Pédagogie de l'autonomie*. éres poche - éducation formation. Eres.
- Gaxie, Daniel. 1987. « Le cens caché ». *Réseaux. Communication - Technologie - Société* : 29-51.

- Guillaumin, C. 2002. *L'idéologie raciste : genèse et langage actuel*. Gallimard.
- Guiraudon, Virginie. 2004. « Construire une politique européenne de lutte contre les discriminations : l'histoire de la directive "race" ». *Sociétés contemporaines* 53 (1) : 11-32. <https://doi.org/10.3917/soco.053.0011>.
- Hammoud, Ghida. 2015. « Éducation à la tolérance ». *Empan* 98 (2) : 122-25. <https://doi.org/10.3917/empa.098.0122>.
- Hansen, David T. 2008. « L'éducation vue à travers le prisme du cosmopolitisme ». *Le Télémaque* 33 (1) : 163-76. <https://doi.org/10.3917/tele.033.0163>.
- Hardt, M., et A. Negri. 2009. *Commonwealth*. Harvard University Press.
- Honneth, A. 2013. *La lutte pour la reconnaissance*. Collection Folio / Essais. Éditions Gallimard.
- Houssaye, Jean. 1998. « Le centre de vacances et de loisirs prisonnier de la forme scolaire ». *Revue française de pédagogie* 125 (1) : 95-107.
- Janvre, Caroline. 2018. « La « pédagogie critique de la norme », sortit de la tolérance pour lutter contre les discriminations ». *Les cahiers de la LCD*, no 3 : 81-102.
- Keating, Avril. 2014. *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. *Education, Economy and Society*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137019578>.
- Kerzil, Jennifer. 2002. « L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes ». *Carrefours de l'éducation* 14 (2) : 120-59. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>.
- Keyhani, Narguesse. 2012. « Former pour dépolitiser. L'administration des immigrés comme cible de l'action publique ». *Gouvernement et action publique* VOL. 1 (4) : 91-114. <https://doi.org/10.3917/gap.124.0091>.
- Krieger, Linda Hamilton. 2008. « Un problème de catégories. Stéréotypes et lutte contre les discriminations ». Sciences Po et la French-American Foundation.
- Kymlicka, W., et M. Saint-Upéry. 2003. *Les théories de la justice : une introduction : libéraux, utilitaristes, libertariens, marxistes, communautariens, féministes...* Découverte/Poche. La Découverte.
- Laclau, E., et C. Mouffe. 2014. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Radical thinkers. Verso. <https://books.google.fr/books?id=yblvDwAAQBAJ>.
- Latour, Bruno. 2010. *Nous n'avons jamais été modernes : essai d'anthropologie symétrique*. Nachdr. Paris : Éditions La Découverte [u.a.].
- Lefrançois, David, et Marc-André Éthier. 2015. « Chapitre 6. Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contreréforme(s) ». In *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*, 77-87. Perspectives en éducation et formation. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/sciences-de-la-nature-et-de-la-societe-dans-une-ec-9782807301764-p-77.htm>.
- Lochak, Danièle. 1987. « Réflexion sur la notion de discrimination ». *Droit Social*, no 11.
- Loncle, P. 2009. *Pourquoi faire participer les jeunes ?* Débats Jeunes. Éditions L'Harmattan.

- Lorcerie, Françoise. 2002. « Différences culturelles, confrontations identitaires et universalisme : questions autour de l'éducation interculturelle ». *Carrefours de l'éducation* 14 (2) : 22-39. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0022>.
- Lorcerie, Françoise. 2012. « France : le rejet de l'interculturalisme ». *International Journal Of Migration Studies* 186 : 278-301.
- Mabilon-Bonfils, Béatrice. 2015. « L'école après Charlie ». *Le sujet dans la cité* 6 (2) : 37-47. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.006.0037>.
- Mead, G.H. 2006. *L'esprit, le soi et la société*. Lien social. Presses universitaires de France.
- Medina, J. 2013. *The Epistemology of Resistance: Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and the Social Imagination*. Oxford University Press USA.
- Michaels, W.B. 2009. *La diversité contre l'égalité*. Raisons d'agir.
- Pereira, I. 2018. *Philosophie critique en éducation. Didac-philo*. Lambert-Lucas (Éditions).
- Pereira, I. 2019. *Anthologie internationale de pédagogie critique*. Éditions du Croquant. Vulvaines-Sur-Seines.
- Poiret, Christian. 2010. « Pour une approche processuelle des discriminations : entendre la parole minoritaire ». *Regards Sociologiques* (39) : 5-20.
- Potvin, Maryse. 2014. « Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives ». *Éducation et sociétés* 33 (1) : 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>.
- Poutignat, P., et J. Streiff-Fenart. 2008. *Théories de l'ethnicité*. Le sociologue. Presses universitaires de France.
- Prairat, Eirick. 2017. « Une éthique professorale au service de l'estime de soi ». *Éthique en éducation et en formation*, no 3 : 84-96. <https://doi.org/10.7202/1042938ar>.
- Radhouane, Myriam. 2017. « Former les enseignants aux approches interculturelles : un consensus international aux orientations diverses ». *L'Éducation en débats : analyse comparée* 8 : 22-44.
- Rancière, J. 2012. *La nuit des prolétaires : Archives du rêve ouvrier*. Fayard/Pluriel.
- Rancière, J. 2014. *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Essais. Fayard. <https://books.google.fr/books?id=QCrHCIEhKYAC>.
- Ravez, Claire. 2018. « Regards sur la citoyenneté à l'école ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, no n° 125 (juin) : 40.
- Ravez, Claire. 2019. « L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? ». *Dossier de veille de l'IFÉ*, no 129 : 40.
- Rawls, J. 1997. *Théorie de la justice*. Points. Série Essais. Éd. du Seuil.
- Rennes, Juliette. 2011. « Illégitimer des distinctions en droit. Stratégies politiques et enjeux épistémologiques ». *Politix* 94 (2) : 35-57. <https://doi.org/10.3917/pox.094.0035>.
- Schmit, Nina. 2014. « Stéréotypes : la face invisible des inégalités ».
- Schnapper, D. 1994. *La communauté des citoyens : NRF essais*. Gallimard.
- Schugurensky, Daniel. 2009. « Chapitre 16. Apprendre en faisant : démocratie participative et éducation à la citoyenneté ». In *Apprendre de la vie quotidienne*, 205-19. Apprendre. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.broug.2009.01.0205>.

- Scott, James C. 2019. *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*. Éditions Amsterdam.
- Sennett, R. 2003. *Respect: de la dignité de l'homme dans un monde d'inégalité*. Bibliothèque Albin Michel. Albin Michel. <https://books.google.fr/books?id=jt4lAAAACAAJ>.
- Seurrat, Aude. 2018. « Modèle psychosocial et impensé numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique. Le cas du programme Autobiographie de rencontres interculturelles du Conseil de l'Europe ». *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, no 24 (décembre). <https://doi.org/10.4000/dms.3138>.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2011. « Épistémologies du Sud ». *Études rurales* 187 (1) : 21-49.
- Sousa Santos, Boaventura de. 2019. « Pour une pédagogie du conflit ». In *Anthologie internationale de pédagogie critique*, édité par I. Pereira, Éditions du Croquant, 257-81. Vulvaines-Sur-Seines.
- Stengers, Isabelle. 2017. *Civiliser la modernité ? : Whitehead et les ruminations du sens commun*. Dijon : Les presses du réel.
- Stengers, Isabelle. 2020. *Réactiver le sens commun : lecture de Whitehead en temps de débâcle*. Paris : Éditions La Découverte.
- Talpin, Julien. 2010. « Ces moments qui façonnent les hommes. Éléments pour une approche pragmatiste de la compétence civique ». *Revue française de science politique* 60 (1) : 91-115. <https://doi.org/10.3917/rfsp.601.0091>.
- Talpin, Julien. 2015. « Politiser les jeunes du ghetto. L'organizing de jeunesse entre empowerment et endoctrinement aux États-Unis ». *Sciences et actions sociales* 1.
- Tauvel, Jean-Paul. 1997. « L'antiracisme à l'école : sortir des incantations rituelles ». *Migrants-Formation* 109 (juin) : 184-92.
- Taylor, C. 2018. *Les sources du moi : La formation de l'identité moderne*. Points. Série Essais. Ed. du Seuil.
- Tetard, Françoise. 1997. « La jeunesse et les Sports face à la "participation des jeunes". Dialogue interrompu entre un ministère et une utopie ». Rapport pour le ministère de la Jeunesse et des Sports, direction de la jeunesse et de la vie associative, mission « Evaluation-Recherche ».
- Tomei, Manuela. 2008. « Sur les notions de discrimination et d'égalité au travail ». *Revue internationale du Travail* 142 (juin) : 435-52. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2003.tb00460.x>.
- Touraille, Priscille. 2008. *Hommes grands, femmes petites, une évolution coûteuse : les régimes de genre comme force sélective de l'adaptation biologique*. Paris : Maison des sciences de l'homme.
- Touraine, A. 2014. *Pourrons-nous vivre ensemble ? : Égaux et différents*. Essais. Fayard.
- Trémel, Laurent. 2007. « Jeux, éducation et socialisation politique : contribution au rappel de la permanence d'un processus ». *Géographie, économie, société* Vol. 9 (1) : 83-99.
- Vatz-Laaroussi, Michèle. 2007. « Pratiques sociales dans la diversité culturelle : et la formation ? » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 40 (1) : 67-78. <https://doi.org/10.3917/lsdle.401.0067>.

Vincent, Guy. 2009. « La socialisation démocratique contre la forme scolaire ». *Éducation et francophonie* 36(2) : 47-62.

Vitiello, Audric. 2013. « L'exercice de la citoyenneté. Délibération, participation et éducation démocratiques ». *Participations* 5(1) : 201-26.

Walther, Andreas. 2012. « Learning to participate or participating to learn? » In *Youth participation in Europe*, édité par Patricia Loncle, Gerrit Jackson, et Virginie Muniglia, 189-205. Policy Press. <https://doi.org/10.1332/policy-press/9781447300182.003.0012>.

Wildemeersch, Danny, et Joke Vandenebee. 2010. « Issues of Citizenship: Coming-into-presence and Preserving the Difference ». *International Journal of Lifelong Education* 29 (4): 487-502. <https://doi.org/10.1080/02601370.2010.488816>



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



Chaire Unesco
Politiques Urbaines
et Citoyenneté