



LE RESPECT

pensé autrement

12 VARIATIONS ENTRE ÉTHIQUE & PÉDAGOGIE

Sous la direction de
Henri Vieille-Grosjean
et Rachel Solomon Tsehaye



13

RESPECT ET APPRENTISSAGE :
DE L'INTERCULTUREL À LA TRIADE

Métaphore de la construction identitaire : de la Chrysalide au papillon
Sarah Machlanski, © mai 2021

1 DE LA DÉFIANCE À LA CONFIANCE ET VICE VERSA

À l'heure où nous écrivons ces quelques lignes, le ministère de l'éducation en France envisage d'étendre la durée de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans (contre 16 jusqu'à présent). S'il s'agit de poursuivre l'entreprise de démocratisation scolaire fortement mise à mal par la filiarisation (Gasquet et Arrighi, 2010) et d'étendre les études au plus grand nombre, la question du contrôle et de la contrainte ne peut être écartée. Sans revenir sur le lien entre le « dispositif » et l'instrument de contrôle (Foucault, 1982), le fait de devoir « contraindre » par légifération rappelle l'absence de consensus sur la question, voire l'inexistence d'une propension naturelle et collective à aspirer à des études plus longues.

Une hypothèse possible à cette absence d'attrait de l'école, en dehors du lien évident entre contrainte financière (injonction d'autonomie, travailler précocement pour subvenir à ses besoins et soulager la famille) et déscolarisation (ou choix d'études courtes), est que l'école diffuse un ensemble d'injonctions paradoxales, dont voici un bref aperçu des trois majeures :

1. Contraindre pour libérer. Autrement dit, « civiliser » (au sens du terme donné au « projet de civilisation » par Norbert Elias) sans user de la force. L'obligation scolaire produit un contresens, en plus de créer une « infraction » ou une déviance pour celui ou celle qui s'affranchit volontairement de cette obligation. Cette injonction de présence peut sembler a priori contraire à la finalité de l'éducation scolaire, à savoir l'autonomie, l'émancipation et l'aptitude à l'auto-détermination de la personne visée, et à son droit fondamental de liberté. L'école répond à une fonction de socialisation par transmission d'une culture et, par le biais des savoirs, donne les moyens aux individus

qui la fréquentent d'intérioriser des normes et des valeurs afin de les rendre autonomes et libres en développant leur esprit critique et en affinant leur pensée pour devenir acteurs de leur propre existence. Or, comment conjuguer l'éducation à la liberté et la contrainte d'être présent dans cet espace particulier qui s'en veut le garant ? Comment surmonter le paradoxe et la désillusion de celles et ceux dont l'expérience scolaire n'aura pas contribué positivement à leur construction identitaire et les aura marqués négativement (par les mauvaises notes, les échecs aux examens, les étiquetages des camarades et toutes sortes de jugements liés aux lectures déficitaires) ? Comment expliquer que cette mise en captivité par l'école (d'environ 15 ans selon les contextes géographiques) est censée leur faire du bien et non du mal, est censée faire d'eux des citoyens responsables et les rendre libres de penser, de choisir tout en usant de raison critique ? Le temps peut paraître long, d'autant plus qu'à ce paradoxe s'ajoute le fait que d'user d'autorité par la contrainte est contre-productif et éloigné d'un modèle d'autorité éducative (Robbes, 2014) respectueuse de la dignité humaine, un modèle soucieux d'intégrer l'apprenant comme un partenaire et acteur de son apprentissage et de placer le pédagogue à son service, accompagnant ses besoins.

2. Valeurs antinomiques : les programmes de l'école (notamment ceux de l'éducation à la citoyenneté) véhiculent des valeurs de solidarité, d'entraide, d'égalité, de coopération, d'intérêt général, d'acceptation de l'Autre, de vivre-ensemble (lequel est compris ici comme souffrir ensemble et penser ensemble). Ces valeurs se retrouvent exemplifiées dans les pratiques du tutorat par exemple ou des « projets de classe ». Or, ces valeurs vont à l'encontre de celles prônées dans la société, à savoir des valeurs de compétition, de performances individuelles, de valorisation des statuts sociaux où le métier devient un objet d'identification primordial (Todd, 2008). Bien que l'école tente de mettre en valeur la richesse inhérente à la diversité sociale et culturelle, les inégalités d'accès à l'habitat et à l'emploi éloignent les individus de ce brassage et laissent entrevoir des fractures au sein du tissu social. Ces failles rendent visibles l'homogénéité et la ghettoïsation au sein de la société, comme à l'école. Dans les instituts de formation, le curriculum impose de former les futurs enseignants à « l'hétérogénéité des publics scolaires » (se référant à celle supposée des classes). Si ce terme est censé renvoyer à la diversité, la réalité sociale de la ghettoïsation scolaire (Van Zanten, 2001 ; Felouzis et al. 2005 ; Muchielli, 2007) la confond à une altérité radicale qu'elle construit du même coup, alors que toute approche anthropologique avertie prévient cet amalgame.

3. Éduquer et sélectionner : l'idéal de démocratisation scolaire, de l'éducation de tous les individus, considérés comme des êtres à égalité, est entravé par l'évaluation des connaissances et des compétences servant à l'orientation des élèves dans des espaces séparés (filières scolaires). Si les élèves sont obligés de se rendre à l'école jusqu'à 16 ans, ils n'y sont pas seulement pour y être instruits et éduqués, mais ils seront aussi orientés et « triés » (Cahuc, 2013). Cet enjeu concerne aussi les enseignants qui sont traversés par la contradiction entre les intentions affichées par l'institution scolaire d'instruire le plus grand nombre et de sélectionner les meilleurs. Il leur revient la lourde responsabilité de « séparer le bon grain de l'ivraie » pour ne garder finalement que les élèves conformes aux exigences du système scolaire tel qu'il est pensé et organisé aujourd'hui. Les enseignants, compétents et généreux, s'épuisent à donner à l'École, au travail scolaire, aux savoirs, aux disciplines, un sens que l'obligation d'évaluer de manière sélective peut altérer. La logique institutionnelle de sélection peut ainsi mettre à mal les meilleures intentions pédagogiques parce qu'elle influence les comportements des élèves et leur rapport au savoir scolaire qui garde une utilité scolaire et non culturelle. Cette double injonction ne conduit-elle pas à transformer les différences individuelles en termes de « capacités ou incapacités scolaires » ? En étant adossée à un chiffre qui positionne les individus sur une échelle (de classement), l'évaluation peut-elle corrompre le savoir qui devient alors un objet à acquérir pour « avoir de bonnes notes » pour passer au degré suivant, dans le cycle supérieur et pour accéder à moyen ou long terme aux voies d'études les plus qualifiantes ? La notation étant l'instrument par lequel se justifie l'orientation pourrait éloigner d'un rapport critique au savoir.

Si l'instruction de tous les enfants, quelle que soit leur condition de naissance, est recherchée, elle s'opère donc sous condition de sélection des meilleurs et d'accès de ces derniers aux places les plus prestigieuses. La création de filières dans le système éducatif et le jeu de l'orientation permettent de ralentir ou d'accélérer le passage, finalement de pérenniser la mainmise de l'élite sociale sur les filières scolaires d'élite (mise à jour par Berthelot, 1983). Cette injonction renvoie à la tension entre le modèle d'égalité des chances promu à l'école et le maintien d'une société inégale et hiérarchique. L'école est perçue comme un « égaliseur social » alors qu'elle couronne de succès certains élèves ou place en échec d'autres (Gilliam, 2016). L'éthos d'égalité et de justice sociale et, avec lui, la pertinence même de l'école, sont mis à mal par l'absence d'ascension sociale, l'école ne permettant pas (et plus pour certains) le dépassement de la condition parentale. L'effet d'emprise des

diplômes qui condamne les individus à des vies infléchies par les évaluations scolaires (Perrenoud, 1984) est tenace et détermine toujours les positions sociales. La réussite scolaire devient mensonge, synonyme de trahison des rêves de promotion sociale. Or, l'échec scolaire résonne de manière plus grave en période de chômage de masse en 2016 qu'en période de plein emploi avant les chocs pétroliers, les inégalités d'accès à l'emploi empêchant l'ensemble des individus d'appartenir à la société. Finalement, si l'école éprouve des difficultés à faire sens, c'est qu'il n'y a plus de places pour tous dans la société, et pour cause, nous sommes passés de la lutte des classes à la lutte des places.

Ces injonctions paradoxales sont à l'origine des tensions, déstabilisations et transformations à l'œuvre dans le système et dans les métiers éducatifs. D'autres phénomènes concourent à déliter le sens de l'école. À l'heure de la révolution numérique, l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir, la démocratisation de l'accessibilité aux mass-medias rend le savoir accessible instantanément, mais aussi moins fiable (le risque de désinformation étant plus grand lorsque les voix se multiplient et que se mêlent celles des experts à celles des « créateurs de contenus », amateurs, influenceurs...); les élèves peuvent disposer de connaissances plus larges dans certains domaines (connaissance du monde contemporain, géopolitique, etc.) au détriment des « classiques » ou des difficultés de la langue française, etc. La question épineuse renvoie à l'aliénation du savoir (endoctrinement possible) en cas d'absence de médiateur du savoir, l'officiel, soit l'enseignant.

En outre, la révolution numérique a également élargi l'accès aux médias du monde entier, c'est-à-dire l'accès à la connaissance de l'existence de l'autre et de sa vision du monde. Le lectorat d'un journal ou les spectateurs d'un reportage ne se restreignent plus aux frontières nationales, mais profitent de la facilité d'accessibilité à internet (en fonction des contraintes économiques et des restrictions politiques) et au satellite dans les différents contextes géographiques. Chaque image, chaque discours peuvent être scrutés par les individus du monde entier, donc soumis à la plus grande diversité des identités et des interprétations. Depuis la révolution numérique, l'école est ainsi traversée par des tensions qui la dépassent et qui ont à voir avec la manière dont l'Occident¹ s'est historiquement présenté et continue de se présenter au monde, c'est-à-dire avec l'ethnocentrisme d'un côté et l'instrumentalisation des croyances religieuses de l'autre. Les enjeux dépassent les enseignants à qui l'on demande d'enseigner le vivre-ensemble, alors que la violence qui s'y joue est impensée au niveau global. En effet, enseigner l'empathie et la fraternité dans la diversité culturelle peut être obéré par la menace que font peser des croyances reposant

1. L'Occident est entendu non comme un espace géographique mais comme le centre d'un espace de pouvoir in-carné par un ordre capitaliste mondial.

sur le caractère intouchable d'une symbolique religieuse. La demande de l'institution se retrouvera confrontée à la démission et au découragement des ambitions les plus humanistes. La lecture binaire manichéenne qui renvoie les différences aux opposés irréconciliables s'annonce de plus en plus difficile à contrer au profit d'une lecture complexe du réel qui exige distance, recul, hauteur et temps long. Au regard de cette menace et de la complexification du vivre-ensemble, en raison de la révolution numérique, que les élèves puissent devenir des adultes maîtres de leur vie et ne pas subir les (em)prises du travail comme du sacré est devenu une finalité éducative d'envergure.

Alors, comment faire sens quand les injonctions qui gouvernent et guident l'institution sont contradictoires ? Premier postulat : ceux qui y officient (enseignants et directeurs) représentent et cautionnent de leur plein gré, sinon malgré eux, ces injonctions paradoxales. Deuxième postulat : une part des conflits est liée au déni de la violence institutionnelle, une violence qui ne se dit pas, ne se voit pas, et donc à la reproduction sociale par l'école, à laquelle l'origine sociale, le type de socialisation familiale, et les enseignants ne sont pas étrangers ; par exemple, dans le processus d'évaluation (Perrenoud, 1995), par l'effet maître (Bressoux, 2007), par l'effet pygmalion (Rosenthal et Jakobson, 1968), entre autres facteurs internes au système que la recherche en sciences de l'éducation a mis à jour sur l'influence directe ou indirecte, durable ou non, des enseignants dans la scolarité et le parcours de vie de leurs élèves. Troisième postulat : les enseignants se voient mandatés du sauvetage et de la restauration d'un lien social qui se délite (le lien entre l'école et la société) et à leurs fonctions s'ajoute un rôle qui demeure implicite, inhérent à tout poste impliquant une fonction de représentation de l'État, qui est celui de légitimer ces non-sens et les discriminations qui se jouent au sein du système qui demeure « indifférent aux différences » (selon la célèbre formule de Bourdieu, 1966). Ce rôle contient un curriculum caché : les pédagogues endossent malgré eux un rôle de thérapeute de la violence institutionnelle².

La radicalité de cette analyse tient à une acception particulière de la place du philosophe et du chercheur dans la société et de la recherche au service de la société. Elle procède d'une conception engagée de la formation

2. Il est d'ailleurs possible que les démissions de l'éducation nationale chez les jeunes recrues – quand bien même le phénomène reste marginal – relèvent autant des difficultés de gestion de classe (en contexte de ghettoïsation donc de concentration des élèves discriminés) que de cette dissonance cognitive à gérer. Et ceci lorsque l'on est (rendu) conscient (à travers le curriculum des sciences de l'éducation dispensé dans les ESPE devenue INSPE) des responsabilités du système dans lequel on œuvre et des inégalités rendues intolérables par le modèle d'égalité des chances, que l'enseignant contribue entre autres à perpétuer. Sur cette hypothèse, une recherche sur les motifs d'abandon de parcours universitaire ou de démission pourrait apporter un éclairage pertinent.

à la citoyenneté et d'une démythification de l'objectivité scientifique à travers l'acceptation de son enchevêtrement à la subjectivité de l'interprétation. Cette présente démonstration est fondée sur de premières expériences en tant qu'enseignants (du primaire, du secondaire et du supérieur), de nombreuses années de recherches ethnographiques en immersion de longue durée sur le terrain éducatif dans différents contextes géographiques (Europe et Afrique de l'Ouest, Afrique de l'Est) et de nombreuses expériences subjectives recueillies principalement par *focus groups* et par entretiens individuels approfondis. Les résultats de ces nombreuses observations et analyses ont conduit à poser les jalons d'une pédagogie qui ambitionne de résoudre ponctuellement, dans le quotidien de la classe, ces contradictions et qui permette de remédier à ces dérégulations de sens. Quel rôle peuvent jouer les pédagogues dans la résolution des conflits entre institution et individu(s) ? Quelles stratégies de gestion des antagonismes, dans lesquels ils agissent et qu'ils participent à maintenir, peuvent être mises en place ?

2 PÉDAGOGIE ET INTELLIGENCE : APPROCHE TERMINOLOGIQUE SINGULIÈRE

Avant de décrire la singularité de cette approche, il revient de définir la conception de la pédagogie sur laquelle elle repose, qui pourrait tenir toute entière dans cette présente formule : la pédagogie n'est pas une méthode, c'est un accompagnement (Vieille-Grojsean, 2018). Dans la tradition grecque, le pédagogue était un esclave, un serviteur, qui guidait les pas du fils du maître de la maison à l'école. À cette époque hellénistique, tous deux étaient dépourvus de droits civils et civiques. Le pédagogue était « un petit au grand rôle » (Vallet, 1999, p. 157). La notion de petitesse et d'infériorité fondait le statut du pédagogue, lequel se distinguait du professeur : « Alors que le professeur reste sur sa chaire, vestige cathédrale des hautes vérités, le pédagogue descend de l'estrade, se penche sur les cahiers, s'incline devant les progrès. Ainsi donne-t-il son nom à l'écuyer : en s'abaissant, il « l'élève » ». (Vallet, 1999, p. 159).

Il est alors question de repenser les modalités de la relation pédagogique pour lui garantir de permettre la construction d'une autonomisation des personnes, ceci à partir d'une ouverture puis du maintien d'un espace relationnel fondé sur une double distance permettant le respect mutuel. Il s'agit donc de réinterroger l'acte de transmission dans toute sa richesse et sa complexité, pour tenter d'y mesurer la place prise par les sujets dans leur ipsité, c'est-à-dire laissée ou offerte à l'endonomie, entre hétéronomie et autonomie.

Nous venons de le dire, parler d'espaces éducatifs renvoie en effet à la notion de respect, c'est-à-dire de distance, en particulier à celle existante entre

« ce qu'on demande et ce que ça demande » (Schwartz, 1997), et dans cette perspective, mystagogie et pédagogie constituent bien deux éthiques de la relation qu'il convient de réinterroger. La mystagogie, « mot qui commence comme mystère et finit comme pédagogie » (Châtaignier, 2009), désigne une intention didactique qui cherche à conduire progressivement le néophyte dans le mystère en étapes successives, marquées par des rituels (Van Gennep, 1981) d'intronisation et de qualification. La découverte par le myste (élève) est subordonnée à l'application disciplinée de consignes se donnant à voir comme les moyens de pénétrer les espaces inconnus des connaissances à acquérir pour être admis comme initié.

La pédagogie se présente quant à elle comme une tentative d'articulation dialectique et mutuelle des théories et des pratiques sur et par le même individu. Ce dernier est ainsi au centre du processus, le pédagogue se faisant serviteur d'une progression à la mesure des possibles et des contextes occupés par celui qu'il accompagne dans la découverte et le questionnement. L'accompagné, enfant ou adulte, s'inscrit donc comme sujet/objet du processus, dans une temporalité dont il peut construire l'ad-venir en s'appuyant sur son expérience, pour s'autoriser à la dépasser.

La pédagogie n'est donc pas comprise ici comme une méthode, mais comme une posture, une mise au service d'autrui, pour élever autrui (élever revêt le sens de prendre soin et d'ennoblir). Parler de méthode serait plutôt faire référence à la didactique (des mathématiques, du français, etc.). La pédagogie n'est pas non plus entendue comme un dogme régi strictement par un ensemble de règles, mais comme une exigence d'adaptation continue, soucieuse et attentive à l'enfant, ses besoins, ses forces, ses peurs et ses envies. Elle se fonde et s'organise à partir de trois fondamentaux, ou trois questions que pose le pédagogue à son élève, et qu'ils vont se poser, l'un à l'autre sur le chemin de la découverte des choses de la vie. Ce chemin de la connaissance se co-construit sous les pas du pédagogue et de son/ses disciples, et se réfère à une réciprocité active et un apprentissage expansif (Holzkamp, 1991), fondés sur le postulat que chaque personne est porteuse de savoirs, que le savoir se construit à partir d'une logique des conditions et d'une logique de raisons (Hébert-Suffrin, 2004, p. 18), de ces expériences singulières vécues et d'autres savoirs qui ont fait sens et ont marqué la mémoire individuelle et collective. Cette réciprocité dans la simultanéité de l'échange, de la formation vue comme une communauté de pratiques (Labelle, 1996), peut être illustrée par la métaphore d'Antonio Machado : « Toi qui marches, il n'existe pas de chemin, le chemin se fait en marchant »³.

3. Machado A. (1917). *Proverbios y cantares*, Madrid: Campos de Castilla segunda edición (XXIX) Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...

Endosser cette posture du pédagogue suppose de s'intéresser à l'autre, à sa biographie, pour pouvoir cerner ses besoins, savoir où il veut aller et donc, où l'accompagner. Le pédagogue se met donc au service de ses disciples, il ne cherche pas à les guider ni les conduire où bon lui semble (selon l'adage « qui m'aime me suive »!), il serait alors dans la « domination charismatique » (Weber, 1956), mais à les accompagner dans le processus éducatif, en étant mû par un seul objectif : l'autonomie de la personne une fois devenue adulte. Pour réaliser cette ambition, il s'agit de viser le développement de l'intelligence, définie ici à travers deux compétences majeures qui peuvent se résumer en quatre lettres, entrant dans la composition de deux verbes, lire et lier (Vieille-Grosjean, 2001). Cette acception large de l'intelligence se caractérise par le fait de :

1. Savoir lire les situations de la vie – comprendre de manière instruite et raisonnée ce qu'il m'arrive, sans recourir à l'attribution externe (« la faute à... ! ») sinon, en étant conscient et capable d'autocritique quand je recours à de tels mécanismes. C'est aussi savoir distinguer ce qui relève d'une discrimination institutionnelle historique par exemple (sur laquelle l'individu n'a pas de prise) de ce qui relève des choix individuels entrepris face à cette part d'auto-déterminisme. Cette caractéristique de l'intelligence renvoie donc à ce qui rend possible un vécu structurant et maîtrisé jusqu'à l'explicable.
2. Savoir lier – relier – le passé avec la situation du présent, qui renvoie à la capacité à vivre son histoire et à la reconnaître comme sienne (pour se servir du passé et le dépasser, et ne pas s'y laisser enfermer). Appliqué au contexte scolaire, c'est être un élève capable de lier les savoirs scolaires entre eux, et les relier avec ceux du dehors. Or, la segmentation par disciplines scolaires, le cloisonnement par niveaux scolaires et par tranche d'âge, la compartimentation par type de savoirs (...) créés à et par l'école rendent cette tâche complexe, voire œuvrent en sens inverse. Ainsi, ces divisions rendent possible qu'un savoir non acquis – représentant même 5 % des savoirs attendus dans un niveau scolaire- peut porter préjudice à la scolarité de l'individu et créer un premier « accident » de parcours⁴.

4. Ces compétences du « savoir lire » et « savoir lier » sont aussi appelées dans la littérature scientifique (surtout anglosaxonne) « stratégie de coping » : il s'agit de savoir faire face à l'imprévisible, savoir s'adapter à son environnement en mobilisant ses ressources. Trouver le sens de cohérence (*comprehensibility*) selon Antonovsky suppose de comprendre l'environnement (savoir lire et lier) pour rendre les individus capables d'agir (*manageability*) afin que l'expérience de vie fasse sens (*meaningfulness*), que le sentiment d'être apprécié s'ajoute à la nécessité que la situation que l'on vit a un sens (cf. Antonovsky, 1979).

La formation à ces deux compétences suppose, d'une part, de dissocier l'intelligence de son instrument de mesure privilégié, le quotient intellectuel, qui hiérarchise les différentes formes d'intelligence existantes – et cela, en érigeant la supériorité de la forme cognitive, la faisant devenir « catégorie générique » substituée à l'intelligence elle-même. Cette dissociation permettra de rétablir l'équilibre entre les formes d'intelligence sans que l'une (cognitive) prévale sur les autres (sociale, émotionnelle...).

Elle suppose, d'autre part, de faire évoluer la conception du pédagogue, en le distinguant formellement de la figure et de la posture du mystagogue. Alors que le premier accompagne l'individu vers une destination inconnue (là où peut mener une co-construction du savoir) ou simplement d'une rive (son territoire connu) à une autre (un territoire inconnu), le dernier le guide et le dirige vers des destinations connues (un programme donné à un niveau scolaire déterminé). Le pédagogue se distingue également du mystagogue par d'autres traits : le mystagogue initie progressivement à la science des mystères, à la connaissance. Il guide, commande et fait appel à la dépendance, et s'appuie sur la soumission et les fragilités.

Par contre, le pédagogue accompagne enfant ou adulte dans la lecture du réel, qu'il aide à lier avec le passé, pour donner sens aux diverses expériences acquises, les dépasser et participer à la construction identitaire. Pour le pédagogue, la destination est secondaire : c'est la lecture faite du chemin parcouru qui prévaut. Et pourtant, si la mission du pédagogue est d'accompagner l'apprenant quelque part (là où ce dernier veut se rendre), elle comporte néanmoins de nombreuses difficultés : l'imprévisible peut emprunter la figure métaphorique du cours d'eau. En traversant la rivière, grâce ou contre les courants (que symbolisent les forces de socialisation extérieures aux individus), l'apprenant et son accompagnateur sont fortement déplacés ; ils apprennent à nager, à résister aux vents contraires : leur identité évolue et devient multiple... En ce sens, le défi pédagogique réside dans le passage de la co-errance à la cohérence. Le processus pédagogique d'accompagnement devra se poursuivre jusqu'à ce que l'apprenant sache lire (la situation) et lier (le passé au présent).

Il nous semble que le sens que nous venons de donner à cette notion de pédagogie permettrait de l'appliquer dans n'importe quelle situation éducative, et qu'elle précède toute intervention de spécialistes – prenant en compte des connaissances singulières en neurologie, épidémiologie, en didactique... – utile aussi à tous ceux qui portent les stigmates du handicap (qui portent surtout le poids de l'usage abusif du terme, par exemple les allophones). Mais alors, comment s'y prendre ?

3 UNE PÉDAGOGIE DU RESPECT EN TROIS TEMPS : AUX SOURCES DE L'APPROCHE INTERCULTURELLE

Cette conception de l'intervention pédagogique dans un espace ou un contexte de rencontre interculturelle est à la fois une théorie, une démarche et une posture éthique. Elle se décompose en trois mouvements⁵.

3.1 L'ANAMNÈSE OU LE TEMPS DE L'HISTOIRE DE VIE ET DE L'APPRIVOISEMENT

L'apprivoisement est entendu comme le processus d'instauration d'une confiance mutuelle. Cette étape préalable à toute intervention éducative revêt un caractère indispensable : quand elle est oubliée, le risque encouru est d'entrer en relation comme on entre chez quelqu'un sans sa permission. Or, dans toute intervention en contexte de relation nouvelle, le fait de ne pas avoir (être) invité (par) l'autre entraîne un sentiment intrusif d'atteinte à l'intimité, voire de violation du territoire. Il y a refus de venir chez l'autre si on n'y est pas invité. Inversement, on doit y être invité et non pas s'inviter. La question est donc d'éviter que se joue une première violence symbolique invisible, propre à la relation éducative dans l'espace scolaire : en reconsidérant sa légitimité à enseigner (à camper cette posture dans laquelle l'institution le place d'office en dominant, en « sachant »...), en la concevant comme une (co)construction et comme une reconnaissance mutuelle, en la différenciant d'une acquisition historique par le statut, statut d'enseignant, d'éducateur, les pédagogues désamorcent ce premier conflit. Est alors rendu visible ou possible l'aléa (spontanéité, apparition d'un élément fortuit...) existant et redouté (par les moins confiants) dans l'espace scolaire/éducatif. Les deux partenaires de la relation s'emparent de fait de « l'imprévisibilité » inhérente à toute relation éducative et, paradoxalement, sécurisent cette relation en s'en rendant maître, en prenant le risque de s'ouvrir à l'inattendu et de devoir/savoir réagir en conséquence.

L'anamnèse constitue la caractéristique première de la relation pédagogique. La fonction anamnétique conditionne l'entrée dans l'apprendre, dans un apprentissage expansif (Holzkamp, 1991). Elle nécessite que le maître permette d'abord à l'élève de se re-trouver. Elle amène également le pédagogue à s'intéresser à son disciple, élève, adulte ou enfant, pour apprendre à mieux le connaître, et « apprécier » si sont réunies la logique des conditions (ces environnements emboîtés qui interfèrent dans l'apprentissage, les micro-méso-exo-macro-systèmes selon la taxonomie développée par Bronfenbrenner en 1979) et la logique des intentions (ou les raisons d'apprendre). L'anamnèse, dont la démarche est insufflée par une aspiration à la connaissance multidimensionnelle de l'être, et donc à l'appréhension de sa complexité (Morin, 1999), suppose

5. Pour plus de pertinence, elle peut se donner à voir en l'appliquant à soi-même et à la situation, en agissant ainsi simultanément avec les étudiants.

que puissent se faire entendre les questions suivantes : « D'où viens-tu ? Par où es-tu passée – passé ? Pourquoi es-tu là ? Où vas-tu et où voudrais-tu aller ? Raconte-moi, raconte-toi ... ». Ce repérage permet d'appréhender les motifs qui co-déterminent l'apprentissage avec les environnements. L'une des techniques d'enclenchement du processus anamnétique est la narrativité. Celle-ci procède d'une mise en ascendance du temps, laquelle permet de le suspendre au-dessus de soi et d'observer ses effets sur son identité. Le temps est mis au service d'une construction identitaire, à même d'être appréhendée par le concept « d'identité narrative » proposé par Paul Ricoeur (1985). Développer des compétences de narration de son propre vécu a pour vertu de « passer du temps subi au temps maîtrisé » (Bres, 1994) car le temps n'irradie pas le processus d'inclusion sans que soient maîtrisés les événements et les situations. La narrativité permet donc l'historicisation en donnant un sens (direction et but) au récit et contribue par conséquent à la construction identitaire (*ibid.*). « L'individu devient quelqu'un parce qu'il raconte et qu'on lui raconte des/son histoire-s » (Hess, 1980) et lorsque « nous parlons de notre passé, ce que nous en disons nous instruit sur la façon par laquelle nous le vivons, et l'intériorisons présentement » (Boutinet, 2005, p. 54). L'empreinte du pédagogue dans la construction identitaire de l'individu ne peut être ignorée, mais le choix est donné à chacun de s'émanciper (*ex manus capere* : « sortir de la main tenue ») avant que d'être manipulé (*manus pulere* « tenir par la main ») et ainsi sera combattu l'effet pygmalion-Frankenstein, dans un espace-temps relationnel qui prendra la mesure et le rythme donné, ou nécessaire à/par l'apprenant.

3.2 LA MÉTANOÏA OU LE TEMPS DE LA MISE EN EXAMEN ET DU CHANGEMENT

Le deuxième mouvement à réaliser lorsque l'on s'engage dans les métiers de l'éducation et du social (d'une manière générale, de l'interrelationnel) est la métanoïa. Selon Marton et al. (1993), l'apprentissage suppose une augmentation des connaissances, leur reproduction, la compréhension des phénomènes, l'application des connaissances à une pratique, la modification des schèmes de pensées (ou perceptions de l'apprenant sur les phénomènes étudiés) et une transformation personnelle (El Hage et Reynaud, 2004). Cette transformation de soi passe par la narration de son passé (qu'as-tu fait, toi que voilà, de ta jeunesse, cf. Verlaine) et par le dépassement des regrets et des remords, rendu possible par le pardon : « si tu veux apprendre, pardonne-toi ; redonne-toi une (en)vie ». Cette fonction métanoétique conditionne l'ouverture curieuse et détendue vers les connaissances et leur apprentissage : se pardonner de ne pas savoir, se pardonner son ignorance toujours plus vertigineuse au fur et à mesure que se complexifie le savoir, et pardonner aux autres leurs fragilités afin d'établir une intervention pédagogique et d'aller vers l'autre avec une âme neuve, habitée par le sentiment d'humanité. Il s'agit donc de retour sur soi,

de métamorphose, de changement d'état d'esprit et d'attitudes, de niveau de conscience, de se débarrasser de la tristesse liée aux erreurs (actions) passées, d'accepter de s'éloigner de ceux et celles qui nous ont socialisés aux prémices de notre vie (nos parents), de devenir différent sans les renier, ni regretter le changement entre état d'adulte et état d'enfance. Se pardonner autorise de ne pas rester enfermé dans les conséquences de ses propres actes, pour ne pas être aliéné par son passé ou des peurs primaires (insécurité, solitude, manque...). Se pardonner est possible, à condition de ne pas transformer l'erreur en faute, laquelle renvoie au péché originel, au mythe, à la religion. Cette étape (atemporelle) s'apparente à l'apprentissage de l'altruisme et de l'humilité, qui s'effectuent en s'éloignant de l'égoïsme et de nos aliénations (dépendances) à certaines normes (visibilité, prestige social, etc.).

3.3 L'AUTOPOÏÈSE OU LE TEMPS DE L'AUTO-CONSTRUCTION ENNOBLISSANTE

Le dernier mouvement qui clôt cette démarche pédagogique tryptique, objectif unique de la pédagogie, est l'autopoïèse : l'auto-construction de soi dans un ennoblement (Dupuis, 2009). Cette fonction est toute entière inscrite dans l'acte pédagogique : « Quand j'enseigne, je n'apprends rien à personne, je fais signe, comme l'enseigne devant le bureau de tabac, c'est à toi, élève, apprenant, disciple, de construire, de te bâtir... à toi de jouer, de dire, de faire, de penser et de questionner » (Vieille-Grosjean, 2015). Ce processus d'auto-construction suppose de déplacer les attentes de l'autre à soi : « Persuade-toi qu'il n'y a que toi qui peut te construire, en somme (et pas en/par défaut, en/par substitution, ou en moins) » (*ibid.*) et d'accepter que l'individu est en permanence en changement, en évolution, en train de se faire. Cette transformation est liée aux interactions avec les autres et l'environnement.

Ce troisième espace de sens, lié au précédent, nous entraîne sur le chemin de la création, à partir de la mise en exergue de l'intelligence partagée, se construisant collectivement, en mouvements de recherche et d'expressivité, et en communication : l'une des conditions de l'inclusion, dans un groupe, un quartier, un espace, une situation, est la possibilité pour chaque individu de disposer de possibilités d'aller et venir, de sortir et de rentrer, de créer.

La créativité, ou bien l'acte de créer et d'inventer, fait bien partie de cette démarche dans laquelle l'individu cherche d'abord à se réapproprier son histoire, à exprimer ses sentiments, ses désirs, sa peur, pour ensuite les communiquer à son environnement, à la collectivité... le but étant de trouver son être, pour l'enrichir, pour accéder à l'émotion, à la plénitude et à un certain degré d'épanouissement. Il s'agit de partager le savoir, qui est le propre de chacun, avec la collectivité ; d'extérioriser son vécu, son histoire ; d'être capable de les communiquer au corps social tout en le sensibilisant. (Jung, 2002, p. 124)

L'intervention interculturelle, fondée sur le respect, repose sur une acception large de la culture, comme participant d'un double mouvement simultané de construction identitaire et d'éducation, où se rencontrent et se confondent les mondes identitaires (compositions individuelles) et les mondes représentationnels (visions du monde plus partagées). Cette pédagogie du respect applicable à toute situation interculturelle est celle qui combine les trois aspects : qui participe d'un passé reconnu, d'un pardon retrouvé et d'une auto-construction.

4 AUX MARCHES DE L'APPROCHE ÉDUCATIVE : RESPECT, APPARTENANCES ET SINGULARITÉ

Postuler la pertinence de la pédagogie du respect comme rassemblant et subsumant l'ensemble des formes d'interventions interculturelles suppose de discuter les notions de culture et d'interculturel. Pour donner un exemple, il peut s'agir de déconstruire la création de l'incapacité (personnelle ou sociale), de la situation de handicap et de l'étiquetage par diagnostic de troubles « dys ». Cette opération d'élucidation pourra permettre de se défaire d'une vision différentialiste (qui voit une « différence culturelle » dans les formes de singularités) lorsque celle-ci se voit mise au service d'un argumentaire justifiant l'exclusion ou un traitement différencié.

Aller à la découverte de ce qui est appelé, parfois de façon enfermante et isolationniste, « culture », nous amène à une autre rencontre, l'éducation. La parenté des deux termes est très clairement indiquée lorsqu'il est fait recours à l'étymologie. Ainsi, les origines latines de ces deux termes cousins peuvent ici nous servir de guide : *educare*, nourrir et soigner, et *colere*, cultiver, pour nourrir ou soigner... L'éducation n'est pas un état, mais un processus. On n'est pas « éduqué » ou « non-éduqué », mais chacun, comme être de culture participe d'une histoire éducative, auto-construite et à la fois prise en charge par des individus qui valorisent tantôt cette valeur tantôt une autre, qui ont eux-mêmes des identités multiples. L'éducation est un processus évolutif qui se compose de différentes étapes. Envisager l'éducation sous cet angle remet en question la durabilité des « troubles » diagnostiqués par la psychiatrie en Occident, car ce concept de durabilité est paradoxal avec l'activité éducative qui, par principe, invite au changement. Cette démarche permet de nuancer les catégorisations et étiquettes qui en découlent et qui orientent et infléchissent de manière durable la vie des individus.

Qui plus est, la culture, dans son principe organisationnel et ses prémisses, renvoie à un autre processus, la socialisation, qui peut être alors confiée comme mission première à l'éducation : passer de l'état d'enfance à l'état d'adulte. Apprendre ce qu'il faut pour survivre dans un contexte déterminé (par exemple : la chasse à l'ours et au phoque dans le contexte groenlandais ne sert pas dans le

contexte helvète et positionne l'individu – esquimau – en incapacité ponctuelle, dans une société où les compétences attendues de l'individu relèvent de savoir faire marcher des machines, regarder à droite et à gauche avant de traverser la route, etc.). C'est le changement de contexte qui fait devenir « idiot⁶ », qui place l'individu fragilisé en situation d'être qualifié « d'incompétent », finalement en situation de handicap. D'éducateur spécialisé dans un contexte à assistant de laboratoire dans un autre : l'obstacle majeur à l'adaptation sociale n'est pas d'ordre « culturel », c'est un passage par le contexte de socialisation qui permet de fonctionner dans ce milieu... « Être handicapé », c'est être placé d'office par un contexte étranger en situation d'incapacité. Le handicap peut donc être considéré comme un fait culturel et interculturel car l'interprétation de l'anormalité change d'un contexte culturel à un autre (ici la génétique, là-bas une punition divine)⁷.

L'assimilation est rapide entre migration et déficience : pour preuve de cet amalgame qui fonde le diagnostic, les populations allophones sont surreprésentées dans les classes spéciales en Suisse romande par exemple (cf. Rosenberg et al., 2003), mais également dans la plupart des pays européens accueillant des populations étrangères. Les lacunes linguistiques et culturelles (comme la connaissance du système scolaire, ses filières, etc.), identifiées par rapport à la norme scolaire, sont souvent interprétées comme des retards intellectuels, objec-

6. L'Idiotès grec peut se traduire par « original ». Sens disparu aujourd'hui.

7. Il peut être intéressant de faire mention ici des situations vécues par une jeunesse placée dès son entrée dans la vie hors des chemins à succès ou sur des sentiers de traverse. Les témoignages recueillis, par exemple, par les enquêtes réalisées pour servir à des thèses (droit et psychologie) traitant de « la radicalisation » montrent comment ce phénomène fleurit sur une conscience du rejet, et comment agit la discrimination, qui peut démarrer très tôt (en maternelle quand le lieu d'habitat est déjà ostracisé), pour être progressivement accentuée au cours du parcours scolaire. Cette situation d'exclus, certains élèves la vivent qui n'ont pas l'heur de correspondre aux schémas préprogrammés de l'attitude volontariste et disciplinée attendue dans les classes qu'ils fréquentent et d'où ils vont peu à peu s'absenter. Le tribut à payer pour rentrer dans un cercle de socialisation et de (ré)intégration sociale est parfois très lourd. Il va jusqu'à une double contrainte, faire voir et se faire voir, comme possible attiré ou séduit par quelques niches préservées de camaraderie qui vont entraîner l'impétrant beaucoup plus loin, ou se donner à voir comme jean-foutre ou « sauvage » par devant celles et ceux qui ont déjà montré que là était leur attente, et là leur jugement. Double correspondance recherchée, donc, à deux images celle du dedans, scolaire, d'une auto-flagellation qui leur va bien, puisqu'ils ont ressenti très tôt l'impossible détermination à l'excellence, et celle du dehors, qui leur permet de se retrouver et leur promet délices et orgues... Ce qui est appelé sans grand discernement aujourd'hui, et par la force contextuelle des postures dites de terrorisme, radicalisation, de la part d'une population sans toit ni loi, mériterait une analyse plus distanciée et plus approfondie, des histoires et des contextes pour y discerner à certains moments et dans certaines géographies, des appels à l'aide auxquels personne n'a répondu, étouffés qu'ils étaient par d'autres musiques et d'autres bruits de chantiers. Le témoignage de ces jeunes attendant d'être jugés, ou ayant passé déjà les fourches de la condamnation, va bien au-delà d'un simple irrespect du contrat social. Ils n'ont entendu d'un côté que les reproches et le dédain « tu es un incapable » ou « je ne te veux plus dans mon lycée », de l'autre, la possibilité du rachat et de l'utilité symbolique « le paradis pour les miens ». Ne serait-ce pas là des exemples de handicaps conséquents et tournés d'emblée vers l'anormalité ?

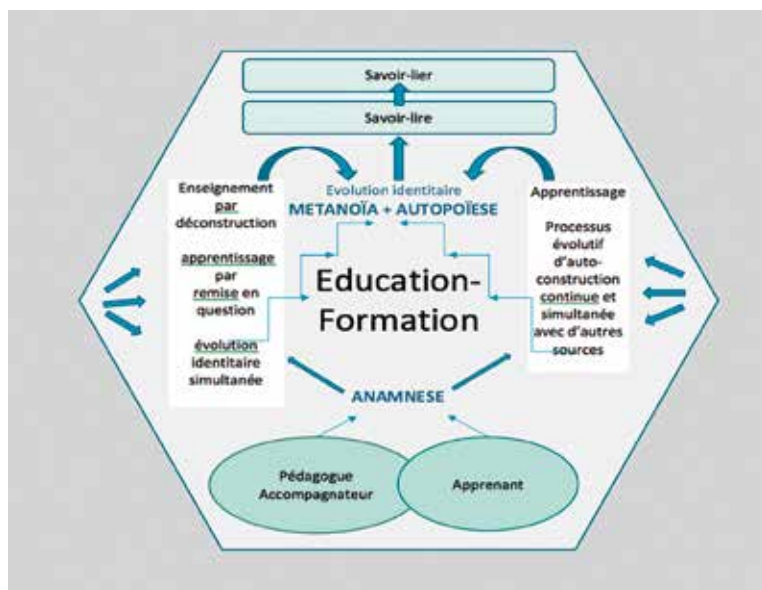
tivés par des évaluations d'intelligence culturellement marquées comme les tests de QI (dont il a été fait mention *supra*). Le handicap se crée par rapport au contexte et aux outils dont on dispose ou que l'on choisit d'utiliser. La relation commence et se construit à partir d'un positionnement dans un contexte – d'où l'importance de savoir lire le contexte et de savoir le lier aux contextes passés.

La socialisation dépend du sentiment d'appartenance (faire partie d'un groupe, être accepté et reconnu par lui). Or, son développement est entravé et peut générer un durcissement des traits qui différencient les individus, lorsque l'école suit une logique de mise en compétition des individus, de classification des personnes, de compartimentation du savoir et d'automatisation de la pédagogie, bref de mystagogie. Lorsque l'on classe les personnes par année, par disciplines, par types de savoirs, sans les lier, c'est une socialisation spéciale qui se développe dans chaque catégorie. L'automatisation des gestes et des savoirs réduit le seuil d'exigence, coupe les tâches à réaliser par l'élève en mini-segments : ce qui peut mener à des situations d'aberration pouvant concerner par exemple des enfants polyhandicapés qui répètent les mêmes activités depuis des années, avec des enseignants différents qui, à cause des roulements, de l'alternance et de la parcellisation des savoirs, ignorent tout de l'aberration.

Nous l'avons mentionné plus haut, l'interculturel renvoie aux différences d'histoires biographiques et de géographies occupées. Les nouvelles normes, formes de normalisation catégorisées communément dans la littérature du domaine sous l'appellation générique de « troisième culture » (dont la construction est issue de la fusion de la culture – ou de la mosaïque identitaire – entre deux ou plusieurs individus), sont dirigées par les antagonismes. Ces derniers sont à relativiser, car ils sont souvent d'apparence et comportent le danger de créer ou nourrir la croyance en une altérité radicale qui n'existe pas, si l'on postule l'existence d'une civilisation humaine. Il ne s'agit pas de résoudre le conflit lié à des différences, mais de supporter un seuil de désaccord pour pouvoir le dépasser et le décultureliser (il s'agit de différences comme d'autres...). Pour ce faire, rappeler qu'il n'y a ni entrée ni sortie de la culture, excepté la naissance et la mort : c'est un processus en évolution permanente. Invoquer la culture, c'est évoquer une vision du monde, une lecture du réel ; il n'y a pas conflit culturel, mais deux lectures d'analyse du réel qui s'opposent...

La modestie et l'accueil du changement et de la mobilité sont alors deux qualités dont peut se réclamer la pédagogie du respect, et qui permettent de dépasser les contraintes bloquantes des représentations de l'interculturel comme nœud ou problématique. Il y a lieu en effet de se défaire de la conception, qui vire parfois au phantasme, d'un noyau dur culturel que la « démarche interculturelle » chercherait dans toute rencontre. Deux alternatives s'offrant

alors, une fois goûté la pulpe, atteindre ce noyau, s'en saisir, et le sucer sans espoir de le croquer tout entier, ou encore le faire éclater en le frottant à un autre noyau ou à un instrument contondant, pour finalement le rejeter eu égard à l'étrange amertume de son goût. Ainsi en est-il des agapes ou pas de danse que de bonnes âmes pratiquent en s'essayant à de nouveaux plaisirs gustatifs ou corporels et qui participent bien plus d'une appropriation culturelle que d'une interculturation...



Schématisme de la pédagogie du respect – réalisée par les auteurs.

5 PLAIDOYER POUR UNE DÉFORMALISATION – HYBRIDATION DE L'APPRENTISSAGE

Une fois n'est pas coutume dans ce type d'écrit qui suppose une écriture lisse en plus d'une pensée objective, c'est par un plaidoyer pour l'hybridation entre formel et informel en éducation, qui nécessite de briser le cadre d'un curriculum formel et de relire accessoirement la pédagogie des opprimés de Paolo Freire, que sera conclu ce chapitre.

5.1 RÉSISTANCES DES PRATIQUES MYSTAGOGIQUES

Selon les expériences menées en fonction du type de public, l'accueil réservé à cette approche pédagogique relationnelle varie : elle est reçue pleinement par les travailleurs sociaux (éducateurs de rue notamment) lesquels

s'approprient instantanément le triptyque (anamnèse-métanoïa-autopoïèse), le font leur lors des interventions imaginées en ateliers collectifs et y voient une transposition aisée et pertinente dans leurs pratiques. L'accueil des futurs enseignants des classes ordinaires est plus mitigé. Les plus hostiles qualifieront cette conception de la pédagogie comme « théorique » (qui renforce le préjugé selon lequel le penseur ou chercheur est déconnecté du réel, du quotidien, des pratiques, alors que celles-ci fondent ses objets de recherche en sciences de l'éducation), si ce n'est « utopique » (l'usage commun prêtant à cet adjectif un sens et une synonymie avec « l'irréalisable »). Cet argument d'infaisabilité tient aux injonctions institutionnelles qui pèsent sur ce public en formation, qui se jouent sur la connaissance du curriculum formel et dont le processus de leur propre qualification tient compte.

Ne pas décrier les intérêts élitistes servis par le curriculum formel constitue une option de facilité à plusieurs égards (mais aussi une complaisance institutionnelle) : cette acception permet de s'en tenir au programme et ne pas conduire l'apprenant vers la destination qu'il cherche vraiment à atteindre (donc de nier à l'apprenant le droit de diriger le sens de la marche et d'être pleinement acteur de son apprentissage). Ne pas s'élever contre ces « injonctions de programme » constitue à un autre égard une option de facilité : elle permet le maintien de la domination par le savoir formel pour ceux qui le catégorisent, le classent et qui, ce faisant, font autorité. Un dernier point est plus difficile à énoncer car portant aussi sur l'intime du soi : se tenir au programme tient également de la paresse intellectuelle⁸. Il est plus simple de suivre un programme que de se laisser guider par l'imprévisible ou par les élèves, car cela suppose de tout recommencer à chaque fois puisque les individus ont des identités et des attentes différentes et plurielles. La posture exigée par la pédagogie de respect est contraire à la répétition des enseignements segmentés par discipline, niveaux, âge, etc. S'en tenir au programme est contraire à l'apprentissage expansif auquel tend la pédagogie de respect, mais favorise « l'apprentissage défensif » lequel « renferme tous les types de tricheries, de recopiage, d'apprentissage par cœur de choses que l'on oublie ensuite » (Grotlüschen, 2004, p. 17). La pédagogie du respect s'inscrit résolument dans la théorie critique de l'apprentissage, d'une utopie radicale qui exige de l'école qu'elle remplisse sa mission d'émancipation individuelle, collective et citoyenne.

8. Ou pour le dire autrement, d'une autre facilité. D'une stratégie d'économie des efforts intellectuels à fournir lorsque l'on part des besoins et que l'on trace le chemin en marchant (sans l'envisager au préalable). Un choix qui peut être motivé par la « préservation de soi » (d'un potentiel burnout) compréhensible au regard des diffi-cultés que peuvent rencontrer les membres de cette profession fortement féminisée à conjuguer vie de famille, vie professionnelle, vie individuelle, soutien aux aînés, soutien aux enfants, etc...

5. 2 POUR UNE APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA PÉDAGOGIE DE RESPECT

Contrairement à l'exigence radicale de ce courant qui suppose que l'école n'ait pas de programme (Grotlüschen, *op. cit.*), la pédagogie de respect suppose de disposer de la liberté pédagogique nécessaire de s'en s'écarter ou d'en élaborer un nouveau, inédit, en fonction des besoins des individus (besoins collectifs ? individuels ?) au moment donné. Cela suppose de remettre en question la mission de sélection confiée à l'école et les modalités et finalités de l'évaluation. Que ce soit au niveau universitaire (où cette posture est plus facile à tenir car la liberté du professeur est plus grande) ou au niveau primaire-secondaire, cette posture s'avère au niveau concret (pragmatique) de la classe, très chronophage à tenir : elle suppose plusieurs temps longs, d'abord celui d'une préparation de contenus formels que sont en droit d'attendre les apprenants au regard de l'intitulé du cours, qui rendront le pédagogue maître de ses contenus et qui auront aussi pour avantage de crédibiliser sa posture. Le deuxième temps long est constitué du devoir pour le pédagogue de faire une place à la parole des apprenants (donc d'accepter l'imprévu), d'établir la confiance (facilitée par une révision des modalités d'évaluation), afin d'appréhender les besoins de son public et finalement, de s'y adapter pour tracer le chemin en marchant. Une fois les ressources nécessaires identifiées, il s'agit de les chercher et de les faire siennes, si toutefois elles lui sont à lui-même inconnues : ceci suppose pour le pédagogue de reconnaître son ignorance, alors même que la place qu'il occupe le positionne en maître, en « sachant », et qu'il pourrait être tenté d'en abuser par orgueil ou vanité, ou parce que sa conception de l'autorité le pousse à ne pas partager réellement le savoir pour conserver le pouvoir. Le troisième temps long est donc celui d'une nouvelle préparation-appropriation de contenus, de son propre apprentissage avant transmission et mise en perspective critique et originale avec les savoirs précédents – et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'apprenant dispose des ressources nécessaires pour gérer les événements et comprendre ce qui lui arrive dans son contexte, donc, que l'apprenant puisse se passer du maître (se dispenser de sa présence étant la seule destination prévisible). Un maître qui suivrait la devise de Goethe : « traitez les gens comme s'ils étaient ce qu'ils pourraient être et vous les aiderez à être ce qu'ils sont capables d'être ». Un pédagogue qui s'approprie les fondements de la pédagogie de respect est celui qui postule l'éducabilité, encense la curiosité, recherche l'exhaustivité, campe l'humilité (sans craindre la perte de confiance ou de crédibilité), cultive l'informel dans le formel et fait une place à l'hors-norme (ou fait de l'hors-norme et l'informel la norme ?). La pédagogie du respect invite à faire de la non-normativité la norme.

5. 3 DE LA CONFIANCE À LA DÉFIANCE : LE RESPECT

La vulgarisation de cette recherche en pédagogie n'a pas pour prétention d'ériger la pédagogie de respect en exemple, voire pire, en culte, pas plus de faire valoir quelque invention. La pédagogie du respect n'est pas une pédagogie nouvelle, la pertinence de la centration sur l'apprenant dans les courants de pensée en sciences de l'éducation et en didactique est une constante depuis 1980 (El Hage et Reynaud, 2014). Donner confiance en sa faisabilité apparaît primordial, puisque l'existence parallèle des pédagogies traditionnelles dans les pratiques quotidiennes dit quelque chose de l'ordre du désaveu ou de la méfiance.

Alors, comment réagir en cas d'absence de confiance ? On impose ? Non, on apprivoise. D'où la nécessité de travailler sur le sentiment de confiance, en gardant en tête la difficulté majeure que représente une société qui n'inspire pas confiance et dont on peut se poser des questions sur sa place dans celle-ci. Il s'agit alors de partager l'espoir placé en la pédagogie du respect comme étant à même d'assurer la justice et le sens de cohérence (comprendre son environnement pour être capable d'agir afin que l'expérience fasse sens, cf. Antonowsky, 1979), de redonner à l'éducation ses lettres de noblesse (la reconnaissance réciproque, avoir de l'égard ou de nombreux égards pour quelqu'un, le reconnaître dans ce qu'il ou elle est, dans ce qu'il ou elle dit qu'il ou elle est). Plaider pour un savoir (entendu comme lecture, connaissance du monde et raisonnement) complexe : aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné et non réducteur, qui mette en lien les disciplines et les types de savoirs au profit d'une démarche compréhensive du réel.

L'école doit rester l'espace de l'engagement collectif sur un chemin et dans un cheminement. Le maître peut veiller à se défaire de mauvaises habitudes langagières (sinon de ne jamais les contracter), par exemple celles qui confondent être (bête) et avoir (fait une bêtise), être en difficulté et avoir des difficultés. Alors que le verbe être marque un état quasi indélébile et brouille les explications possibles, le verbe avoir rappelle que l'apprenant possède de multiples atouts, richesses et potentialités. Le passage de l'enfant à l'élève, inscrit dans la normalisation des rapports scolaires, ne doit pas faire oublier au pédagogue qu'un enfant est là, caché derrière l'élève. Une fois ces précautions prises, le respect sera essentiellement entériné par la préservation d'une haute exigence de justice, laquelle suppose de matérialiser le processus anamnésique en tenant compte de la production sociale, politique, culturelle et historique des inégalités (et des privilèges), c'est-à-dire d'admettre les antécédents qui ont façonné le présent.

Cette démarche nécessite de ne pas rester aveugle devant les nouveaux processus d'exclusion, plus subtils, que cachent les politiques d'intégration (« si tu

es « inclus » c'est que tu as un problème... ! » ou le fait d'être exclu en ne faisant pas partie des bons élèves), et de ne pas minorer des exclusions même temporaires, ni de les légitimer par le droit individuel (ne pas vouloir jouer avec quelqu'un n'est pas une exclusion « acceptable »). Une fois posé ce cadre, la pédagogie du respect peut être déroulée, laquelle suppose que soient donnés, quelle que soit la discipline universitaire transmise ou servant la lecture du réel, ces outils d'analyse d'une situation, lesquels sont : « *Quis, quod, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando?* » Ce sont les sept fidèles amis que Rudyard Kipling (1902) a repris de Quintilien et qui, disait-il, lui ont appris à connaître tout ce qu'il sait : « Qui, Quoi, Où, avec quels Moyens, Pourquoi, Comment, et Quand ? ».

Il est alors temps, suite à ces constats, de répondre à la question sous-entendue par le titre de ce chapitre. Les quelques essais d'analyse de ce qui est généralement appelé culture ou, corrélativement, intervention interculturelle, ont montré les limites des représentations, voire des conceptions qui rendent plus étroit et plus ardu le chemin vers une culture dominante ou désirée. Plus improbable aussi la réunion de deux ou plusieurs « cultures », leur addition ou leur conjugaison, puisqu'elles empruntent à des passés différents repères et atours, et qu'elles demandent à être entourées de protections ou de séduction pour à la fois attirer et se défendre – et dans tous les cas, ne permettre à l'impétrant, lorsqu'il veut s'approcher d'une autre construction culturelle, que la satisfaction d'atteindre quelques épiphénomènes en superficialité. Quant à la pédagogie, lorsqu'elle se nourrit du respect, elle a ceci de particulier et de général à la fois, qu'elle est toute entière génitrice et distributrice de comportements et d'aspirations qui font revenir l'humain à lui, à « soi-même comme un autre » (pour reprendre l'expression de Paul Ricoeur) – et ceci, dans la dimension la plus fondamentale du partage d'un espace et d'un temps relationnel, que sont la capacité et la capabilité à vouloir le bien de l'autre avant son bien propre. Elle se situe donc, au-delà de toute attente ou prétention à l'interculturel, puisque, comme il a déjà été écrit plus haut, elle subsume l'ensemble des catégories y afférant. Qui plus est, et pour ajouter à ce plaidoyer une once de parfum de pédagogie politique, la pédagogie nourrie du respect contient un potentiel de « convergence des luttes » auquel aspirent les approches intersectionnelles, et autorise ainsi à entrevoir que le présent est fait pour certains de surdiscrimination conjuguée au passé. Son caractère d'universalité transcende les histoires et les géographies, quels que soient les contextes et les publics embarqués.

Rachel Solomon Tsehaye,
Lectrice, Docteure en Sciences de l'Éducation,
Université de Fribourg (Suisse).

Henri Vieille-Grosjean,
Professeur émérite des universités,
Université de Strasbourg.

BIBLIOGRAPHIE

- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Berthelot, J. M. (1983). *Le piège scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et la culture. *Revue française de sociologie*, 7-3, p. 325-347.
- Bres, J. (1994). « La narrativité ». Louvain la neuve : Éditions Duculot.
- Bressoux, P. (2007). « Histoire et perspective des recherches sur l'effet-maître », *Recherche sur l'évaluation en éducation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts, and London : Harvard University Press.
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O., & Zylberberg, A. (2013). *La machine à trier : comment la France divise sa jeunesse*. Paris : Éditions Eyrolles.
- Comet, C., Lejeune, A. & Maury-Rouan, C. (2008). *Mémoire individuelle, mémoire collective et histoire*. Marseille : Editions Solal.
- Dupuis, P.A. (2009). *Former à la citoyenneté*, CDEP : SCIESC. Consultée le 13 novembre 2016, www.siesc.eu/fr/2009/fr2009/dupuis_fr.doc
- El Hage, F., Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant. *Éducation et socialisation* (36).
- Elias, N. (1982). *The Civilizing Process*, Vol. II. State Formation and Civilization. Oxford : Blackwell.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Éditions Seuil.
- Foucault, M. (1982). Espace, savoir et pouvoir. *Dits et écrits*, 4, p. 270-285. Paris : Éditions Gallimard.
- Gasquet, C., Arrighi, J.-J. (2010). Orientation et affectation : la sélection dans l'enseignement professionnel du second degré. *Formation emploi*, 109, p.99-112.
- Gilliam, L. (2016). *The paradox of inclusive ideals and exclusive practices in Danish schools, Anthropology in a World of Exclusion*. [Conférence]. Annual Conference of the Swiss Anthropological Association (SAA). Université de Lausanne, 10-12 novembre 2016.
- Grotlüschen, A. (2005). Apprentissage expansif : possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet. *Formation professionnelle* (36), p. 16-21.
- Héber-Suffrin, C. (dir.). (2004). *Quand l'Université et la Formation réciproque se croisent – Histoires singulières et histoire collective de formation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Holzcamp, K., (1991). Lehren als Lernbehinderung. *Forum Kritische Psychologie* (Vol. 27), p. 5-22. Verlag Berlin, Hamburg.
- Jung, C. (2002). Travail social et créativité. *Pensée plurielle* (4), p. 105-120.
- Kipling, R. (1902). *The Elephant's Child*. Dans *Just So Stories*. Londres : Macmillan Publishers.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Machado, A. (1917). *Proverbios y cantares*. Madrid : Campos de Castilla segunda edición (XXIX).

- Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Paris : Éditions Seuil.
- Mucchielli, L. (2007). Le processus de ghettoïsation : éléments d'introduction. *Journal du droit des jeunes* 6, n° 266, p. 31-33.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2^e édition augmentée.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et récit*. Paris : Éditions Seuil.
- Robbes, B. (2014). L'autorité éducative, la construire et l'exercer. Scéren-CNDP-CDDP/CRAP-Cahiers pédagogiques.
- Rosenberg, S., Lischer, R., Kronig, W., Nicolet, M., Bürli, A., Schmid, P., & Bühlmann, R. B. (2002). *Le parcours scolaire et de formation des élèves immigrés à «faibles» performances scolaires*. Berne : CDIP.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. F. (1968). Teacher Expectation for the Disadvantaged. *Scientific American*, vol. 218, n°4, p. 19-23.
- Schwartz, Y. (1997b). *Reconnaisances du travail : pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Todd, E. (2008). *Après la démocratie*. Paris : Éditions Gallimard.
- Vallet, O. (1999). Le pédagogue est un esclave. *L'école en débats*, N°1, p. 157-159.
- Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage – Étude systématique des rites*. Paris : Éditions Stock.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Weber, M. (1956). Les types de domination. *Économie et société*, 1, p. 285-39.



« L'accompagnement éducatif vers un monde incertain »
Sarah Machlanski @ 2021.