



Working paper

2021

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La diversité à l'école : fait, valeur ou cause à double tranchant ? Entre droit  
à l'inclusion et devoir d'intégration

---

Maulini, Olivier

**How to cite**

MAULINI, Olivier. La diversité à l'école : fait, valeur ou cause à double tranchant ? Entre droit à l'inclusion et devoir d'intégration. 2021

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:167527>

# La diversité à l'école : fait, valeur ou cause à double tranchant ? Entre droit à l'inclusion et devoir d'intégration <sup>1</sup>

Olivier Maulini  
Université de Genève  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation  
Laboratoire Innovation Formation Education (LIFE)

2021

À l'école ou ailleurs, la diversité est peut-être un fait, peut-être une valeur, à coup sûr une cause à double tranchant. Car si chaque élève est unique, nous les instruisons ensemble, en vertu de leur droit et de leur devoir de s'affilier : c'est-à-dire de s'inscrire dans le langage, la culture, les savoirs, les mœurs et les règles démocratiques, tout ce qui rend possible de nouer des liens et d'en discuter. Comment l'enseignement compose-t-il entre considération des différences et impératif de rassembler ? Je vais essayer de répondre à cette question de manière ni trop schématique, ni trop tortueuse, mais en montrant tour à tour (1) que derrière l'apologie de la diversité se cache désormais un trouble dans l'universalité, (2) qu'apprendre ensemble à l'école est ainsi moins évident qu'on ne peut le penser intuitivement, (3) que les pratiques observées peuvent contredire les rhétoriques escamotant la difficulté, (4) que l'impact de cet écart nous place devant l'obligation, sinon de le résorber, au moins d'en prendre acte et de le penser.

## 1. Du trouble dans l'universel

Nous savons que l'instruction publique est historiquement fondée sur un contrat entre l'État central et chacun de ses administrés : les élèves ont tous droit à l'éducation et à l'attention du corps enseignant ; mais l'école leur assigne en échange le devoir de se soumettre aux règles et aux programmes conçus à leur intention. À la limite, les deux termes de l'équation peuvent entrer en contradiction : la valeur de protection plaide pour « le droit à l'inclusion » ; celle de responsabilité pour « le devoir de s'intégrer ». D'un côté, l'idéal d'une harmonie sans barrière ni rivalité ; de l'autre les pratiques de hiérarchisation des mérites et des profits individuels de distinction. C'est ainsi que cohabitent l'injonction de prendre en compte chaque besoin particulier et celle d'établir des classements signifiant l'inégalité des acquis (Merle, 2018). La recherche montre que les milieux sociaux ne sont pas égaux devant ce paradoxe, et qu'ils peuvent militer pour diverses conceptions de la diversité : car plus un groupe est économiquement et culturellement dominant, plus il peut imposer ses droits et minimiser ses devoirs, en exigeant l'inverse des milieux dominés.

Aucun âge d'or n'a précédé notre ère du doute (voire de l'angoisse) devant un avenir de moins en moins déterminé. Mais au moment où les jeunes militants du climat ne font rien moins que la « grève de l'école » pour retourner contre le savoir des adultes sa prétention à décider de leur bien, regarder en arrière montre une évolution dont nous n'avons pas fini d'éprouver l'ambiguïté. Souvenons-nous simplement de la figure de Jules Ferry (1883), père tutélaire et souvent mythifié d'une école de la République s'opposant frontalement aux

---

<sup>1</sup> Texte d'une conférence donnée au séminaire de la CLACESO, 30 septembre 2021.

superstitions et à l'arbitraire des religions. Sa *Lettre aux instituteurs* ne souffrait d'aucune timidité :

Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir : avant de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve, à votre connaissance, un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'humanité.

De nos jours, quelle institutrice ou instituteur passerait un tel test sans faillir ? Exclure les femmes de l'arène de jugement est d'ailleurs hors de question. Le patriarcat a vécu, et avec lui la supposée unité voire unicité de la Raison, cette « sagesse du genre humain », ce « patrimoine de l'humanité », ces « idées d'ordre universel » (ou cet ordre universel d'idées) que Ferry pouvait encore sacraliser. Chaque enseignant sait que tout ce qu'il fait peut maintenant se voir contesté : le texte qu'il donne à lire (trop ou pas assez accessible aux enfants), l'orthographe qu'il corrige (trop ou pas assez révisée), la note qu'il donne (trop ou pas assez élevée), la punition qu'il inflige (méritée ou inadaptée...) La profession peut se plaindre d'être trop peu reconnue ou respectée, mais elle-même ne veut bien soutenir sa direction que si sa direction la soutient en même temps. La démocratie est le régime œuvrant à sa propre mise en question, l'école se trouve « à l'école d'elle-même » dès lors que le sens critique qu'elle enseigne lui est retourné avec plus ou moins d'insolence (Gauchet, 2002). Partout, les institutions déclinent et avec elles leur prestige, leur autorité, la légitimité de ce qu'elles prétendent normaliser (Dubet, 2000). « *Is truth dead ?* » titrait récemment *Time Magazine* face à l'aplatissement du monde, la relativisation des savoirs, la joute verbale sans arbitre des réseaux sociaux. Nous serions passés du conflit de dogmes à la fragmentation des croyances, et à notre ambivalence croissante devant ce que nous pouvons prendre tour à tour pour un progrès ou une régression : vive la liberté de penser et de s'exprimer lorsque c'est nous qui parlons ; et vive le retour à l'ordre et au sens commun quand se défait jusqu'à la confiance en les élections. Si tout est discutable, comment justifier l'obligation de l'étudier ? Peut-être en retournant le problème, et en faisant de la discussion notre ultime et commune nécessité ?

## 2. Apprendre ensemble ?

Rapprochons-nous donc des pratiques, et donnons la parole à une enseignante romande du premier cycle. Dans une thèse consacrée au sentiment d'empêchement éprouvé par les enseignants et enseignantes primaires dans leur travail, Katia Dolenc Otero (2021) a recueilli de nombreux témoignages dont voici une illustration :

[Durant une leçon de graphisme-écriture]. J'ai le sentiment que je suis empêchée puisque je sais comment aider l'enfant, je sais comment il faudrait faire, mais je n'ai concrètement pas le temps. Je ne peux pas être à côté de chacun, lui prendre la main, lui remontrer comment ça a été fait bien sûr collectivement, comment on tient un crayon, comment on pose la main parce que beaucoup d'enfants ne posent même pas la main, voilà il faut être plus détendu. (...) Je ne peux pas être à côté de celui-là, à côté de l'autre en même temps. Et pendant que je m'occupe de l'un, l'autre va faire une bêtise parce qu'en plus, on a ce problème d'éducation qui est de l'indiscipline, qui est de plus en plus présent aussi. (...) Des enfants qui ne sont pas capables du tout d'être assis, qui ne veulent pas, qui se rebellent contre ça. Et qui ne veulent pas soigner leur travail parce que ce n'est pas intéressant, qui veulent tout de suite changer de travail parce qu'on zappe. Qui tapent sur le copain parce qu'ils n'ont pas tout de suite ce qu'ils ont envie d'avoir.

Il y aurait beaucoup à dire sur les élèves impliqués dans la scène, mais concentrons-nous sur la place et le point de vue de l'enseignante à leur propos. La voici aux prises avec ce que les praticiens appellent fréquemment l'« hétérogénéité » de leurs classes, face problématique d'une « diversité » *de facto* moins enjouée que dans les apologies de la convivialité. La scène décrite ne donne pas directement accès à la pratique pédagogique, mais à son rapport avec un idéal du rôle écorné par l'empêchement que ressent l'enseignante, et que la recherche rapporte à un « malaise » grandissant dans la profession (Barrère, 2017). Cet idéal peut être qualifié de *prestations universellement individualisées* : la praticienne exprime un désir qui la frustre, parce que ses conditions de travail ne lui permettent pas de le réaliser ; « *je ne peux pas être à côté de chacun... je ne peux pas être à côté de celui-là, à côté de l'autre en même temps* ». Les mots affirment constat et regret d'un seul tenant. Mais cet idéal explicite en suppose un autre, sous-entendu par le premier, et constitué d'*usagers solidairement indépendants* : se consacrer à un enfant n'est possible que si tous les autres sont autonomes, donc absorbés par leur travail individualisé ; alors qu'en fait, « *des enfants ne sont pas capables du tout d'être assis... ne veulent pas soigner leur travail... veulent tout de suite en changer... tapent sur le copain* ». Autrement dit : la pratique idéale serait une forme de *coaching* tournant, au plus près de chaque enfant, mais cet idéal suppose des enfants eux-mêmes idéaux, adéquatement prédisposés, autonomes sans besoin de supervision, et qui le sont de moins en moins réellement. Un parfait encadrement supposerait en somme une complète dévolution, mais plus on tend vers ce Graal, plus le groupe éclate et plus on s'épuise à tenter d'en réintégrer un à un chaque élément. On peut se demander comment sortir de ce cercle vicieux : en redoublant d'efforts (au risque du *burnout*) ou en rapprochant l'idéal du réel (quitte à lutter contre ses inclinations) ?

La recherche en éducation montre une situation paradoxale : l'école et les maîtres souffrent de sentir l'émiettement de leur travail, mais leur réaction spontanée penche vers des diagnostics et des traitements toujours plus individualisés (Garcia, 2013 ; Durler, 2015). Comme le leur dicte par exemple la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP, 2003), « l'école publique [devrait idéalement] différencier ses démarches pour assurer à *chaque élève* les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins (...), s'efforcer de conduire *chaque élève* au maximum de ses possibilités (...), évaluer pour réguler le progrès de *chaque élève*. » (je souligne chaque fois). L'expression « chaque élève » est en passe de devenir le *leitmotiv* d'un bien commun par juxtaposition des avantages privés, fruit d'un service universellement personnalisé. La formule est politiquement efficace, puisque *chaque usager* peut se trouver ainsi solitairement considéré. Si chaque élève devient *la* priorité, alors disparaît par magie tout conflit entre *les* priorités : aucun maître ne peut privilégier un besoin particulier, tel intérêt face à tel intérêt, une catégorie sociale contre les autres, par exemple celle des élèves faibles contre celle des élèves forts, ou celle des classes dominées contre celle des classes dominantes et soucieuses de le demeurer. Toute discrimination a disparu, négative certes, mais aussi positive. C'est ainsi que la rhétorique de la diversité peut faire le jeu de la concordance contre celui de l'égalité (Perrenoud, 1995).

### **3. Identité, égalité, diversité**

Car si le mot *diversité* se veut inclusif, cette vertu est à double tranchant, prise entre une tendance politique souhaitant plutôt s'en passer, l'autre la dépasser : à droite les partis conservateurs, défendant volontiers l'*identité* ; à gauche le camp progressiste, plaidant d'abord pour l'*égalité*. Les drapeaux arc-en-ciel et les codes LGBTQIA2+ dénoncent des purismes et des ségrégations qu'ils jugent archaïques : homophobie, transphobie, xénophobie, racisme, sexisme, etc. Les luttes peuvent être plus ou moins dures sur ce plan, mais on les appelle *sociétales* ou *culturelles* parce qu'elles demandent l'abandon des préjugés, là où les

luttons *sociales* ou *matérielles* appellent – autre sacrifice – une redistribution sonnante et trébuchante du pouvoir de l'argent. Car « exprimer ses regrets pour l'esclavage, le colonialisme, la Shoah, manifester son respect pour les gens – pour leur culture, leur histoire, leur sexualité, leurs goûts vestimentaires, et ainsi de suite – tout cela revient bien moins cher que de leur verser un salaire décent » (Michaels, 2009, pp. 17-18). En somme, la fragmentation des identités marque un point en faveur de l'universel tant qu'elle égalise entre elles toutes les singularités culturelles ; mais elle annule ce point si elle légitime d'un coup toutes les différences, y compris les inégalités matérielles. *United Colors of Benetton* produit certes de joyeuses affiches pluralistes, mais les ouvrières du textile travaillent en coulisses pour des salaires moins souriants. L'école est-elle hors de ce monde ou en subit-elle (voire en adopte-t-elle) l'ordre existant ?

Certains enseignants initient leurs élèves au commerce équitable. Mais les programmes scolaires restent prudents (sinon muets) sur des sujets aussi brûlants que la répartition des richesses, la circulation des capitaux et la justice fiscale. Don Lorenzo Miliani, le prier de Barbiana, faisait enquêter ses élèves sur les inégalités sociales et le rôle de l'école italienne dans leur reproduction. Mais l'enseignement ordinaire va rarement aussi loin, peut-être parce que l'école publique manque de l'aplomb requis pour affirmer « des vérités qui dérangent ». Car en réalité, le savoir scolaire doit s'adapter au moins autant que se frotter à la compétition mondialisée (Collins, 2019) : l'accès aux diplômes est de plus en plus disputé ; les écoles et les enseignants doivent légitimer des classements d'autant plus difficiles à resserrer ; le contrôle et l'évaluation se procéduralisent pour prévenir les oppositions ; par anticipation, les institutions multiplient les fonctions et les dispositifs cloisonnés, dédiés à chaque problème (voire *chaque élève*) désigné ; cette logique a tendance à fragmenter le travail, isoler les travailleurs, exiger leur autonomie mais dans un réseau d'interdépendances règlementées ; les professionnels se sentent finalement dessaisis de leurs compétences et du sens qu'ils donnent à leur travail. Ce processus aliénant peut cascader dans les classes, où le travail individuel des élèves – lui aussi par fiches, devoirs, évaluations et remédiations standardisées – prend le pas sur les leçons et les projets par tradition destinés à apprendre ensemble. Font ainsi défaut la confrontation des points de vue, le soutien mutuel, le croisement des questions des uns et des réponses des autres au service d'une délibération conjointement pratiquée (Maulini, 2019a). Plus d'individualisme entraîne plus d'individualisation, là où une parade anticyclique réclamerait plus d'unité pour plus d'équité, donc une différenciation collectivement régulée. L'impression d'impuissance peut être ou non fondée : dans chaque cas elle incite à déprimer.

#### **4. D'abord bien penser ?**

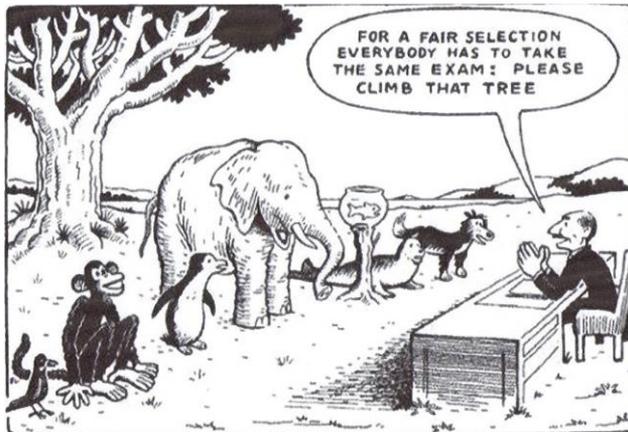
Ce diagnostic est-il décourageant ? Pas si notre engagement dépend à la longue de notre lucidité (Maulini, 2019b). Si la nervosité croît autour de nous, si plus de stress entraîne plus de contrôle et plus de contrôle plus de stress, un sentiment de fatalisme peut nous saisir après celui d'empêchement : que faire tout seul contre un emballement systémique ? La vie est complexe parce qu'elle évolue en permanence sur au moins deux échelles simultanément : nous devons d'abord agir professionnellement, ici et maintenant ; et voir plus haut et plus loin oblige à raisonner politiquement. Un enfant pleure parce que le reste de la classe se moque de ses notes : on ne le console pas en lui promettant l'école inclusive dans trente ans. Mais en traitant chaque urgence isolément, on se prive du pouvoir de bousculer le *statu quo* collectivement. Il faut tenir les deux bouts de l'existence – locale et globale – pour ne pas demeurer le jouet des événements.

Bien agir suppose de bien penser, sans nous offusquer du réel et de ses inévitables conflits d'échelle. Si notre pouvoir immédiat est toujours limité, il n'est jamais nul et nous oblige à

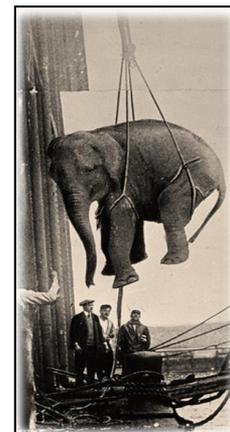
prendre position. Impossible certes de changer le monde à ce micro-niveau, mais pourquoi ne pas se demander que faire de la pression : la répercuter sur autrui, lui ajouter nos tourments, ou s'efforcer de rester calme pour prendre sa part de désescalade (Maulini, 2017) ? Si chaque gain de sérénité est investi dans la remise en cause de nos présupposés, alors les deux échelles en tension peuvent se réarticuler. Soit cette image célèbre dans le milieu de l'enseignement : sept espèces animales (pie, chimpanzé, manchot, éléphant, poisson rouge, phoque et chien) doivent relever l'épreuve commune de grimper sur un arbre. Le message est apparemment transparent : rien de plus inégal que de traiter également des candidats inégaux.

Mais attention : si la morale de l'histoire est que le volatile et le singe vont triompher, l'éléphant échouer et le poisson mourir de quitter l'eau, alors la diversité représentée est complètement *naturalisée*. À chaque espèce son biotope, auquel sa biologie s'est adaptée. Transposé aux humains, ce principe suggère de caler l'enseignement sur les « capacités », « facultés », « dons », « talents » ou « intelligences multiples » de chaque enfant. Prophétie dont on sait qu'elle s'autoréalise volontiers, et creuse en vérité les inégalités... Si le grimper de l'arbre symbolise maintenant des enjeux *culturels* (la lecture, l'écriture, le calcul ou la citoyenneté), la parabole est renversée. Comme l'a montré le prix Nobel d'économie Amartya Sen (2009), la dignité des êtres humains est loin de se réduire à leurs capacités. Leur entourage ajoute sa force à la leur pour développer leurs *capabilités*, autrement dit ce qu'ils parviennent à faire par l'addition de leurs ressources personnelles *et de celles de la société*. Un éléphant peut très bien monter sur un arbre, un enfant illettré devenir écrivain à sa majorité : il y faut juste les bons treuils, les travailleurs qualifiés, l'étayage culturel sans lequel la nature sélectionne en effet sans souci de solidarité.

Capacités (nature)



Capabilités (culture)



Qu'il faille plus de moyens, d'efforts et de compétences pour embarquer tous les élèves dans le même bateau que pour renvoyer chacun d'eux à son milieu d'origine, c'est *in fine* tout l'écart entre l'État de droit et la loi de la jungle. Autant penser posément ce pluralisme à deux tranchants : libérateur lorsqu'il permet de choisir (ou non) de différer ; aliénant lorsqu'il enferme dans un destin (déterminé). Que notre époque s'agite en ne sachant plus quel bien commun viser, est-ce le présage d'une école à son tour désorientée, ou tenant plus que jamais à son cap : celui d'un destin humain universellement discuté, donc partagé ?

## Références

- Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Collins, R. (2019). *The Credential Society. An historical sociology of education and stratification*. New York : Columbia University Press.
- Durler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ferry, J. (1883/2007). Lettre aux instituteurs. In J. Jaurès, F. Guizot & J. Ferry. *Lettres aux instituteurs* (pp. 30-52). Paris : Calmann-Lévy. URL : <http://www.bibnum.education.fr/sites/default/files/ferry-texte.pdf>
- Garcia, S. (2013). *À l'école des dyslexiques. Naturaliser ou combattre l'échec scolaire ?* Paris : La Découverte.
- Gauchet, M. (2002). L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. In *La démocratie contre elle-même* (pp. 109-169). Paris : Gallimard.
- Maulini, O. (2017). *Restons calmes !* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:95127>
- Maulini, O. (2019a). *Que penser de la diversité à l'école ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. URL : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:134706>
- Maulini, O. (2019b). *Éduquer entre engagement et lucidité*. Paris : ESF.
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Paris : PUF.
- Michaels, W. B. (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.
- Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London : Allen Lane.