

Bruno GARNIER, Jean-Louis DEROUET et Régis MALET

*Introduction*

**DIVERSITÉS, CITOYENNETÉ, SOCIÉTÉS INCLUSIVES,  
LES NOUVEAUX ENJEUX DES POLITIQUES D'ÉDUCATION**

Est-il encore possible de justifier l'indifférence aux différences comme mode de formation morale et civique, dans un territoire national soumis au double tiraillement d'une culture mondialisée et, à l'inverse, de références identitaires de plus en plus fragmentées, repliées sur des territoires infra-, supra- ou transnationaux ? Comment maintenir l'attelage d'une République terre des droits de l'homme, dont l'unité, autrefois pensée comme inclusion symbolique des petites patries dans le tout national, est interrogée par la mise au jour de ses politiques, hier coloniales, et aujourd'hui qualifiées d'hégémoniques et discriminatoires à l'égard des cultures minoritaires, des langues et cultures d'origine, des langues et cultures régionales, des genres, des personnes en situation de handicap, etc. ?

La citoyenneté de l'homme moderne serait-elle à définir à l'échelle de la planète ? Les effets du bouleversement climatique vont-ils produire la prise de conscience universelle des solidarités négatives face aux conséquences d'un développement économique anarchique et susciter, à son encontre, les solidarités positives entre les habitants de ce monde pour préserver leur environnement ? L'individu moderne cheminerait-il ainsi, à partir de son territoire de vie, de sa communauté d'origine éventuellement, jusqu'à des territoires et des communautés plus englobants, de son pays à des ensembles plus vastes, de réseaux à la planète tout entière, cette terre-patrie qui accède lentement à la conscience universelle (Morin, 1993) ?

Dans la perspective d'une mondialisation de la citoyenneté, de nombreux auteurs venus de la science politique, de l'histoire, de la sociologie et de l'anthropologie ont interrogé, de façon critique, l'émergence d'une « nationalisation du monde » ou celle d'une mutation des identités culturelles internationales en identités politiques (Bayart, 1996 ; Cahen, 1999 ; Delannoi, 1999 ; Poutignat et Streiff-Fenart, 1995). À l'appui de cette thèse, certains chercheurs étudient les fractionnements des États-nations, liés à des phénomènes en chaîne (la décen-

tralisation, le régionalisme, l'ethnisme ou le multiculturalisme) et à la perte de souveraineté engendrée, entre autres, par la mondialisation de l'économie, et ils s'intéressent à la recomposition des rapports internationaux que peuvent amener ces bouleversements (Badie, 1995 ; Badie et Smouts, 1996 ; Thual, 1995 ; Thual, 1999 ; Smouts, 1998 ; Jolivet et Léna, 2000).

Au contraire des précédents, d'autres auteurs aperçoivent, face à la mondialisation, la réaffirmation des identités nationales (Guermond, 2008). L'affirmation de l'identité nationale et son étayage par l'école constitueraient un rempart contre la déliquescence des valeurs dans le chaudron de la mondialisation. Aujourd'hui en crise, l'État-nation déploie avec opiniâtreté une énergie considérable à marquer de son sceau les moindres recoins de son territoire. Non seulement il impose sa langue et sa culture à tous, mais il fait de son territoire le cadre de collecte des informations et statistiques économiques et sociales et contraint ainsi les utilisateurs de ces données à légitimer la validité du cloisonnement national (Giddens, 1994 ; Beck, 2000). En outre, le nationalisme, loin d'être dépassé, est au contraire plein de vigueur : on le voit resurgir un peu partout, dans l'Amérique de Donald Trump, dans le Brésil de Jair Bolsonaro, dans la Hongrie de Viktor Orbán, etc.

Dans un monde incertain où les espaces de citoyenneté vacillent, la mission de socialisation, attribuée à l'éducation publique depuis au moins Émile Durkheim (1893) est toujours perçue comme nécessaire à la cohésion de la société et à l'intégration sociale de ses membres, mais elle semble changer de sens. La tradition émancipatrice de l'école, revendiquée non seulement en France, mais dans tous les pays qui ont donné à leur système éducatif un fondement rationnel hérité des Lumières, entre en tensions avec la revendication de la reconnaissance des origines, de la diversité culturelle des citoyens sous toutes ses formes, ethnique, religieuse, linguistique, territoriale, etc., et la société reçoit l'injonction d'inclure ces diversités sans les confondre.

La France a longtemps constitué le paradigme d'une conception rousseauiste où la qualité de citoyen était pensée comme l'aboutissement d'un processus d'émancipation vis-à-vis de l'appartenance à différents collectifs : le milieu de naissance, les castes héréditaires, la religion, la couleur de la peau, la classe sociale, le genre, les pratiques langagières. Nous disons « rousseauiste » parce que pour Rousseau, la volonté générale veut l'intérêt général, elle est l'expression de la raison débarrassée des passions singulières. L'homme, en devenant citoyen, perd sa liberté naturelle, qui n'était qu'indépendance, pour accéder à la liberté civile qui est « obéissance à la loi qu'on s'est prescrite » (1966, I, VIII). Le citoyen est donc un être abstrait, détaché de ses intérêts particuliers (Quéval-Solère, 2004, p. 12). Dans la tradition de cette pensée, quand il sera question de bâtir l'école de la nation, il semblera difficile de concevoir la mission d'intégration sociale des futurs citoyens en dehors d'une entreprise d'assimilation de leurs différences dans le tout social. Cette conception rousseauiste, après maints

avatars, aboutira donc à ne concevoir de bonne politique d'éducation qui ne fût conduite par un État affranchissant l'individu des « groupes particuliers et locaux qui tendaient à l'absorber, famille, cité, corporation » et tenant en échec, par sa force souveraine, les inégalités et les injustices résultant des « groupes secondaires » (Durkheim, 1975, p. 171 et 177).

Les pays anglo-saxons se réfèrent plutôt à une philosophie héritée de Hobbes et de Locke : la primauté des individus défendant leurs droits et leurs intérêts au sein de la société, l'État ayant un rôle second de régulateur. Hobbes donnait du mot « peuple » une définition dans laquelle la cité a pour vocation de protéger l'individu et non de l'absorber dans une unité collective et encore moins dans l'expression de la volonté générale chère à Rousseau<sup>1</sup>. En accord avec lui sur ce point, Locke définissait le droit naturel de l'homme comme celui d'un individu « maître absolu de sa propre personne et de ses biens<sup>2</sup> », évoluant au milieu de ses semblables qui sont tous « souverains autant qu'il l'est<sup>3</sup> » (Locke, 1994, IX, 123). Dans la condition de citoyen, pour Locke, le politique doit protéger les droits des individus en faisant respecter les principes de justice et d'équité (*ibid.*). L'État est donc un instrument et son rôle est borné aux intérêts civils et temporels des hommes dont il doit protéger la vie, la liberté et les biens. Dans ce modèle anglo-saxon, la citoyenneté est attachée à la libre participation de l'individu à la vie en société : c'est une citoyenneté fondée sur l'appartenance à des groupes qui sont le tissu du corps social. C'est pourquoi dans ce cadre, il est tout à fait possible d'appartenir à une ou plusieurs communautés et de recevoir une formation appropriée aux milieux d'appartenance.

En France a donc peu à peu prévalu, depuis la Révolution, l'horizon de l'émancipation du citoyen dans un processus qui, bien que combattu sans relâche par une partie du corps politique issue de la contre-Révolution (Sternhell, 1994), a promu dans les institutions républicaines une conception du citoyen *abstrait* du social, un citoyen membre du *tout national*, sans référence à l'*essentialité sociale*<sup>4</sup>, ainsi que l'a expliqué Pierre Rosanvallon (1995, p. 9). Dans ce modèle, selon François Bédarida, le concept d'État-nation a réalisé une forme d'équivalence entre trois termes, qu'il propose de traduire par l'équation « nation = État = peuple ». Cette équation repose sur un triple critère : un critère ethnoculturel (fondé sur la langue, la religion, l'histoire), un critère géopolitique (le territoire et la souveraineté) et un critère sociopolitique (la citoyenneté). Mais

1. « *By the people in this place we understand, not one civill Person, namely the City it selfe which governs, but the multitude of subjects which are governed; for the City was not instituted for its own, but for the subjects sake* » (Hobbes 1983, XIII, 3).
2. « *absolute Lord of his own Person and Possessions* ».
3. « *kings as much as he* ».
4. Il faut noter que si la République française est restée jusqu'à aujourd'hui particulièrement méfiante à l'égard de tout ancrage communautaire dans l'enseignement public, il n'en va pas de même dans l'enseignement privé qui, dans une certaine mesure, propage en France l'idée d'une citoyenneté culturelle.

ce triple recouvrement n'a rien d'universel. Nulle donnée conceptuelle *a priori* n'en rend compte, si ce n'est le mouvement de l'histoire et du monde des idées politiques (1996, p. 5-6). Cette fusion entre la citoyenneté, c'est-à-dire l'appartenance à l'État, et la nationalité, a recouvert la distinction de deux registres qui lui préexistait et qui peut-être, revient en force aujourd'hui, comme le souligne Jean-Yves Rochex dans le présent ouvrage : celui du droit et de la norme, auquel renvoie la citoyenneté, et celui du fait, dont relèvent les différents objets culturels ou socialement construits sur lesquels portent la diversité des femmes et des hommes qui peuplent un territoire : l'origine sociale, la langue, la religion, etc. Ces deux registres n'ont pu interférer l'un avec l'autre que par leur fusion dans le modèle de l'État-nation. Car les différences sont des faits qu'une norme – qui est une convention entre des êtres divers – ne saurait effacer. À négliger cette distinction, on a laissé la *forme scolaire* faire comme si l'égalité de l'offre d'éducation sur tout le territoire et pour tous les enfants d'une même nation pouvait dissoudre toutes les différences en une identité globale qui serait celle d'une citoyenneté à la fois juridique et monoculturelle. Or la nation française n'avait pas été définie en 1789 sur une identité ou sur une culture communes aux citoyens, mais sur le refus de l'Ancien Régime et du féodalisme. Il s'agissait de transformer les anciens sujets féodaux en citoyens responsables et éclairés. La Constitution de 1793 met ainsi l'accent moins sur la nationalité que sur la citoyenneté, en définissant celle-ci par l'appartenance à un lieu de résidence. C'est en ce sens que Jean Leca a pu écrire que « la France est une communauté politique avant d'être une communauté culturelle » (1985). La France n'est pas une communauté culturelle constituée autour d'un peuple-centre qui aurait diffusé sa culture à d'autres. Elle est plutôt une communauté politique construite autour d'un État. La citoyenneté française aurait pu – certains diraient aurait dû – rester indépendante de la communauté d'appartenance de ses citoyens.

Or la *forme scolaire*, dont Guy Vincent faisait remonter l'invention au XVI<sup>e</sup> siècle, fut l'instrument idéal de la fonction d'assimilation des élèves au statut politique et culturel de sujet du royaume puis de citoyen d'une République « une et indivisible ». L'invention de la *forme scolaire* s'est accomplie dans tout l'Occident moderne dans la production de « disciplines » scolaires qui sont autant des séparations conventionnelles de champs du savoir que des moyens de discipliner et moraliser l'esprit (Chervel, 1988 ; Bishop, 2016). Un siècle avant Jean-Baptiste de La Salle, déjà, le *Plan des études* des collèges jésuites en portait l'idée (Collegium, 1586), et dès lors, la *forme scolaire* imposa « les règles et la discipline de l'art rhétorique [qui] en font un des exercices qui brident au plus serré la spontanéité » (Chartier *et al.*, 1976, p. 197). Pour expliquer la conservation de ses caractères invariants sur une période de quatre siècles, Guy Vincent avançait une analyse de type fonctionnaliste. Tous les signes qui marquent la vie de la classe ont pour but d'asseoir et de conforter l'autorité du maître, et par là, de former le futur citoyen au devoir et au respect de l'autorité politique (1980, p. 261).

Mais durant la seconde moitié du <sup>xx</sup>e siècle, la diversité culturelle au sens large n'a cessé d'interroger le caractère normalisateur des politiques d'éducation pour former le citoyen. Si le mode d'intégration sociale attaché notamment à la *forme scolaire* consistait encore, au début du <sup>xx</sup>e siècle, principalement à inculquer à l'élève les normes d'un ensemble social intégré autour de principes communs donnés comme préalables, de nouvelles modalités d'intégration sociale ont été pensées et débattues à partir du mouvement engagé aux États-Unis dans l'après-guerre sous le nom des politiques de la reconnaissance. L'origine de ce mouvement est généralement située à l'occasion des combats conduits aux États-Unis dans les années 1950-1960 par les minorités noires ou des ensembles culturels minoritaires. L'enjeu commun était la reconnaissance de l'identité de minorités culturelles défavorisées et de droits spécifiquement attachés à ces identités. Charles Taylor, l'un des premiers, s'est efforcé de théoriser cette revendication identitaire, en soutenant que l'identité de chacun d'entre nous est partiellement formée par sa reconnaissance ou par l'absence de reconnaissance (1994). Pour Taylor, cette préoccupation n'a été rendue possible que par la promotion de la notion moderne de dignité et de son corollaire : la reconnaissance égalitaire des individus. Charles Taylor tente alors de définir une « politique de la différence », qui s'oppose à la politique de l'égalité universelle dans la mesure où elle autorise une « discrimination inversée » en faveur des minorités mal considérées. Désormais, une société démocratique « se singularise en tant que telle par la manière dont elle traite ses minorités, y compris celles qui ne partagent pas les définitions publiques du bien, et par-dessus tous les droits qu'elle accorde à tous ses membres » (*ibid.*, p. 81).

Pourtant la notion de diversité a une histoire récente en Europe, *a fortiori* dans le domaine éducatif : elle fait irruption dans l'espace public dans les années 2000, soutenue par des chartes, d'abord européennes, puis nationales, allant dans le sens de la protection des différences culturelles et du renforcement de la législation antidiscriminatoire ; la promotion de la diversité depuis deux décennies a concerné la plupart des champs sociaux, de l'école à la représentation publique, de l'accès à l'emploi à l'accès au logement. Si l'on admet que cette expansion rapide de la rhétorique du divers, en Europe et en France, puise ses origines dans une catégorie (*diversity*) forgée depuis plus d'un demi-siècle en Amérique du Nord, et plus particulièrement au Canada et aux États-Unis (Cohen, 2005 ; Sleeter et Grant, 2007), il paraît utile de concevoir à la fois l'épaisseur et les dynamiques contemporaines de la notion : ses ressorts historiques, idéologiques et politiques, aussi bien que les formes de production et de reconnaissance des différences « légitimes » qu'elle promeut, qui, bien qu'en constante relation dans leur développement, ne s'équivalent pas d'un continent à l'autre, pas même d'un pays à l'autre au sein d'une même entité politique.

On veillera pour cela à ne pas céder à une opposition radicale entre l'idéal universaliste européen et le fédéralisme communautaire nord-américain (états-

nien notamment) : ainsi la communauté politique de citoyens projetée dans l'espace européen est-elle pensable hors de l'imaginaire communautariste fondateur de l'unité de la nation américaine ? Confrontées à des vagues successives d'immigration et partageant une composition plurielle de leur espace social, sur les plans culturel, ethnique et religieux, ces entités politiques ont certes développé des stratégies à la fois distinctives et interdépendantes – c'est-à-dire inséparables pour leur compréhension respective – d'assimilation et d'intégration, en produisant des codes propres de « production de la différence » (Kastoryano, 2005). Au-delà de ce qui les distingue, elles présentent en commun un même dessein d'invention d'une communauté unifiée et intégratrice à l'égard des cultures qui la composent, sinon homogène sur le plan culturel. Ce sont les variations interculturelles qui intéressent le chercheur, c'est-à-dire les processus et les dynamiques qui permettent de saisir les relations entre des phénomènes culturels que spontanément le sens commun oppose. Le cas de la diversité culturelle – son enregistrement comme réalité sociale et sociétale comme sa promotion comme catégorie politique et sa construction comme concept – est de ce point de vue un objet particulièrement prometteur.

Ainsi, la convocation de la notion de diversité peut opérer tant comme outil de cohésion que comme élément de neutralisation, par l'indifférenciation ; la rhétorique de la diversité, sur le plan politique, peut en effet servir le souci de reconnaissance de l'altérité et des différences, aussi bien que sa dilution dans la catégorie floue du divers (Guiraudon, 2009 ; Giust-Desprairies, 2009). En Amérique du Nord, la promotion de la diversité s'exprime et s'intègre fort bien dans le lexique libéral, en ce que par définition, la diversité en appelle au pluralisme, à l'échange, à la négociation et à la distinction. Outre le fait que la devise fondatrice de l'Union – *e pluribus unum* (« de plusieurs, un ») – place la question de la diversité au cœur du projet politique des États-Unis, c'est d'abord dans ce pays et au Canada que la rhétorique de diversité (ethnoraciale plus que culturelle, selon le lexique étatsunien : Sabbagh, 2003) s'est développée, au cours des décennies 1960 et 1970. Au Canada, la promotion de la diversité a d'emblée pris la forme d'un multiculturalisme, préféré dès 1971 au biculturalisme et intégré, avec la Charte des droits et libertés, dans la constitution canadienne en 1982. Cela permet de souligner que la promotion de la diversité en Amérique du Nord fut intimement liée à la notion d'équité, et dans le contexte particulier de sa promotion et de sa légitimation politique, aux politiques anti-discriminatoires d'*affirmative action*, qu'on traduira bien plus tard, en France (pour désigner des politiques redistributives de conception bien différente) par les notions discutables de discrimination positive et de politiques de compensation.

La devise de la communauté européenne, *in varietate concordia* (« Unie dans la diversité »), adoptée en 2000 et relative à l'égalité de traitement sans distinction de race ou d'origine ethnique, résonne de façon troublante avec la devise fondatrice des États-Unis d'Amérique, dont elle est évidemment inspirée. Dans

l'espace européen, toutefois, la promotion de la diversité répond à une exigence plus indéfinie, un « objectif flou », selon Calvès (2005), qui conduit à conférer aux notions de diversité et de citoyenneté une forte labilité et un caractère à la fois incantatoire et mollement normatif, ce qui autorise chaque État membre à y verser ce qu'il souhaite, comme le souligne l'observateur des institutions européennes et de leur fonctionnement (Abélès, 2005). L'Europe et les sociétés plurielles qui la composent s'affirmeraient donc dans leur diversité constitutive ; promouvoir une diversité érigée en devise dans ces termes ouverts signale une variété d'ambitions et traduit au mieux la polysémie, au pire l'ambiguïté entretenue par l'ambivalence de la notion de diversité : tantôt, il s'agira, dans la perspective classique héritée d'Amérique du Nord, de soutenir des dispositifs de compensation tels que décrits en référence au contexte étatsunien, autrement dit de favoriser la présence des groupes dominés dans les espaces sociaux et institutionnels auxquels ils ont faiblement accès (Sabbagh, 2009) ; tantôt la promotion de la diversité, sans renoncer à un idéal universaliste qui la distinguerait au moins sur un plan programmatique du modèle nord-américain, ambitionne la prise en compte de « minorités visibles » dont sont reconnus les particularismes par le droit ; tantôt, enfin, la diversité semble invoquée dans ce qu'elle peut contribuer à façonner un imaginaire collectif européen, consacrant en creux la richesse – d'histoires, de traditions, de racines et de ressources culturelles – d'une communauté européenne harmonieuse<sup>5</sup>.

L'expansion de la rhétorique du divers, en Europe, permet en somme de véhiculer un lexique malléable, à faible teneur conflictuelle, pour approcher, de façon positive et floue sur le plan axiologique et politique, les questions liées à la discrimination, aux minorités ethniques ou religieuses, aux rapports interethniques et interreligieux. Le phénomène et sa diffusion permettent de contourner ce faisant, au moins par la magie des mots, des concepts moins légitimes en Europe et en France, et surtout à plus fort potentiel conflictuel, comme communautarisme, discrimination ou minorités ethniques, qui opèrent de longue date dans beaucoup d'États européens, tout comme le modèle étatsunien dans lesquels ils s'enracinent, comme des repoussoirs et des contre-modèles culturels (Doytcheva, 2005), en ce qu'ils exposent à l'exacerbation des particularismes et à la stigmatisation des appartenances intermédiaires (Kastoryano, 2005). Se distinguant ainsi dans sa forme et son contenu du modèle multiculturaliste et communautarien nord-américain, la diversité promue dans l'espace européen par l'Union relèverait en somme de la catégorie des « lois molles », qui présentent la caractéristique de fixer « des règles dont la valeur normative serait limitée soit parce que les instruments qui les contiennent ne seraient pas juridiquement obligatoires soit parce que les dispositions en cause bien que figurant

5. La proposition de décision-cadre du Conseil de l'Europe relative à la lutte contre la xénophobie du 28 novembre 2001, est ainsi introduite par cette formule : « Les sociétés européennes sont multiculturelles et multiethniques, et leur diversité est enrichissante et constructive. »

dans l'instrument contraignant ne créeraient pas d'obligations de droit positif ou ne créeraient des obligations que peu contraignantes » (Salmon, 2001).

Faire pénétrer dans l'espace social et politique européen les questions liées à la discrimination, aux communautés ethniques ou religieuses, sans les nommer tout à fait, au profit de notions positivement connotées, est un indicateur des conceptions à l'œuvre dans la construction des politiques publiques d'éducation et de leurs effets. En effet, derrière une « culture de compromis », plutôt qu'un compromis des cultures, selon la formule d'Abèles et Bellier (1996), c'est aux États-membres qu'est déléguée par l'Union la tâche d'inventer les politiques et les formes de reconnaissance de la diversité ainsi promue. La devise *In varietate concordia* véhicule ainsi l'ambivalence entretenue qui semble caractériser le lexique européen, en posant la diversité comme valeur consensuelle, à la fois composante et horizon de l'espace communautaire et de l'éducation du citoyen. Sa promotion participe en discours de la dépolitisation des enjeux que recouvre la notion de diversité culturelle et permet la pénétration d'espaces nationaux qui investissent à leur façon ce programme général de civilisation, si ce n'est proprement ce projet politique (Béréni et Jaunet, 2009 ; Laacher, 2009 ; Ringelheim, 2007). Immanquablement présente dans la formulation, l'exposition et la mise en œuvre des politiques nationales d'éducation en direction de cette diversité, cette approche proprement européenne, déclinée dans des finalités éducatives qui se donnent à entendre dans le projet d'une éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille) ou d'une éducation à la diversité (Allemann-Ghionda, McAndrew), peut donner lieu à des éclairages locaux précieux si on prend le pari, par exemple, de mettre celle-ci en perspective avec les modèles nord-américains, avec lesquels cependant la filiation est aussi palpable que le sont les efforts déployés pour s'en démarquer. De façon générale, les efforts de la Commission européenne pour intégrer le multiculturel comme donnée constitutive de l'espace européen tout en ménageant les « intolérances » nationales à l'égard du multiculturalisme politique, traduisent au mieux un flottement et une indécision persistants sur ces questions ; ils sont même révélateurs, pour certains chercheurs, d'une « stratégie d'évitement ou d'euphémisation » (Guiraudon, 2009). Ces tensions et ces hésitations ont immanquablement des effets performatifs sur les politiques éducatives en direction des minorités, dès lors qu'on les inclut indifféremment dans la catégorie souple du divers.

De cette réflexion découle une série de conséquences qui conduisent à enrichir le concept de citoyenneté dans la problématisation du présent ouvrage. À la question de l'accès à la citoyenneté se combine en effet l'accès à l'agir social ou *empowerment* (Le Bossé et Dufort, 2001), dans la mesure où le processus de construction de l'individu est inséparable de celui de sa reconnaissance à la fois comme être singulier et comme être pouvant librement s'affilier à des collectifs également reconnus par la société, qu'il s'agisse de clubs sportifs, de confessions religieuses, de communautés professionnelles, linguistiques, etc. Le pouvoir



d'agir, défini comme « processus caractérisé par l'exercice d'une plus grande maîtrise sur l'atteinte d'objectifs importants pour une personne, une organisation ou une communauté », permet de dépasser les deux principes du changement sur lesquelles reposaient auparavant la plupart des pratiques sociales : une conception mécanique du changement, fondée sur l'adaptation individuelle unilatérale et ponctuelle, et une conception structurelle du changement dans laquelle les difficultés d'adaptation des personnes sont pensées comme conséquences de forces macroéconomiques qui façonnent les conditions de vie d'une société. L'objectif d'accroître ou de reconstruire l'agir social des personnes et des collectivités minorées embrasse simultanément l'ensemble des conditions individuelles et structurelles qui maintiennent les personnes dans une situation d'impuissance. L'intervention éducative doit alors prendre en considération l'influence des forces sociales et les caractéristiques individuelles, car l'exercice de cet agir social « dépend, en effet, à la fois des opportunités offertes par l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.) » (Vallérie et Le Bossé, 2006).

La prise en compte de la reconnaissance au cœur du processus d'intégration sociale conduit ainsi à repenser les conditions de redistribution des biens sociaux et parmi eux, des biens éducatifs, au détriment d'une stricte égalité de l'offre de formation dans le précédent modèle de la *forme scolaire* rapportée à une norme préétablie de citoyenneté. Dans cette perspective nouvelle, les nouveaux enjeux des politiques éducatives s'énoncent en termes de *société inclusive* et d'un cosmopolitisme repensé. Serge Ebersold (2009) fait remarquer que l'inclusion, qui constituait déjà un des objectifs promus en 1994 par la déclaration de Salamanque et des règles pour l'égalisation des chances promulguées par l'ONU la même année, figure également dans la charte du Luxembourg promulguée en 1996 par l'Union européenne, et est devenue plus récemment un des indicateurs retenus par l'Union européenne dans le cadre de l'agenda de Lisbonne en 2002 pour évaluer les politiques publiques. Le concept de société inclusive se déploie dans une conception systémique de la société, qui intègre une conception expérientielle de la citoyenneté par l'individu ayant des besoins à satisfaire dans l'ensemble des interactions et des productions sociales qui lui sont accessibles. La société inclusive se définit, selon Serge Ebersold, non « comme une dialectique mettant en jeu un corps social et des individus, mais comme une "société d'individus" nécessitant l'implication de chacun dans le bien-être collectif et l'incorporation de tous dans les diverses dimensions qui fondent la société » (*ibid.*).

Dans ces conditions, l'éducation scolaire ne peut plus se désintéresser des autres configurations d'éducation, qu'elles soient formelles ou informelles, comme elle le faisait au temps du « grand partage » entre, d'un côté, les institutions publiques, l'école, les savoirs savants et la culture universelle, et d'un autre côté, l'Église, les familles, les communautés, les enfants, les savoirs vernaculaires

et les cultures particulières (Gautherin, 1991, p. 137). Pour André Petitat, il conviendrait désormais de s'intéresser aux processus éducatifs à l'œuvre dans toute relation. La crise actuelle des institutions scolaires est devenue incompréhensible si l'on ne tient pas compte de ce qui se passe dans l'ensemble des relations non scolaires, celles du travail et du marché, de la famille, des genres et de la sexualité, de l'amour et de l'amitié, de la communication, de la globalisation, de l'État-nation et de la religion (Petitat, 2008, p. 5). François Dubet (1995) va plus loin lorsqu'il constate l'éclatement des théories sociologiques classiques (Durkheim, Parsons, Élias). Fondée aux débuts de la société industrielle, cette sociologie visait à répondre aux questions essentielles posées par les sociétés industrielles, démocratiques et postrévolutionnaires. À travers ses différentes variantes, l'acteur individuel y était défini par l'intériorisation du social, l'action n'étant que la réalisation des normes d'un ensemble social intégré autour de principes partagés par l'ensemble du corps social. La société existait comme un ensemble objectivement intégré de fonctions, de valeurs, voire de conflits centraux. Identifiée à la modernité, elle s'incarnait dans un État-nation. Ces approches sont aujourd'hui dépassées. Les sociologues interactionnistes estiment que les individus se construisent autant qu'ils participent à l'élaboration du social et de ses normes (Corcuff, 2017).

Les textes qui composent cet ouvrage illustrent la plasticité de la notion de diversité culturelle en conception et en usage, appliquée au champ éducatif, en explorant les formes d'appropriation et de promotion de la diversité dans différents environnements sociaux. À l'agenda classique de mise en relation interculturelle des phénomènes observés, des catégories globales aux dynamiques locales, s'ajoute un autre intérêt majeur qui plaide pour une approche croisée des politiques des différences. Cet intérêt a trait au fait que le thème de la diversité en éducation, sur fond de mondialisation culturelle, interroge frontalement le comparatisme de recherche dans ses objets les plus classiques : l'altérité, désormais délogée des catégories exotiques du lointain ; l'État-nation, désormais fragmenté et pluriel ; la communauté politique, unité imaginée selon des stratégies singulières par des entités politiques et des États démocratiques pluriels qui sont appelés à se projeter dans l'avenir, par l'éducation bien sûr, en intégrant dans ce projet leur pluralité intrinsèque.

Dans cette perspective, l'ouvrage comporte trois parties. La première réunit quatre articles, dus à Jean-Yves Rochex, Françoise Lorcerie, Alexia Panagiotounakos et Romain Colonna, destinés à repenser le concept de diversité en éducation, en rapport avec les nouvelles approches de la citoyenneté sous l'influence des politiques de la reconnaissance. La deuxième partie propose quatre études empiriques et contextualisées dans plusieurs régions du monde, signées par Dalila Andrade Oliveira (Brésil), Markéta Levínská, Magdalena Kohout-Diaz et Dana Bittnerová (République tchèque), Stéphane Minvielle (Nouvelle-Calédonie) et Jessy Patrice (Antilles françaises). Ces articles illustrent

la variété des modalités d'articulation entre territoires, cultures et processus d'intégration. Enfin, la troisième et dernière partie, dédiée aux acteurs et aux dispositifs d'éducation, opère deux focalisations. La première, avec les contributions d'Audrey Boulin, Sylvie Condette, Didier Demazière et Joëlle Morrissette, aborde la diversité ethnoculturelle. La seconde traite de la diversité sous l'angle des religions et analyse la fonction alors jouée par la laïcité dans l'éducation. Elle est constituée des trois études de Marie-Annick Mattioli (le port du foulard dans les écoles françaises), Armelle Nugier, Élodie Roebroek, Marlène Oppin, Emmanuelle P. Kleinlogel et Serge Guimond (la laïcité articulée avec la diversité), et enfin José-Luis Wolfs, Laure Tisseyre et Cécile Vanderpelen (l'enseignement des faits religieux en Belgique).

La première partie vise à repenser la diversité en éducation, en revisitant les anciens modèles conceptuels élaborés au cours du *xx<sup>e</sup>* siècle. Jean-Yves Rochex se fonde sur la critique adressée par Basil Bernstein aux théories de la reproduction formulées tout d'abord par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970). Le sociologue britannique leur reprochait de ne pas se soucier suffisamment des modes de fonctionnement du champ éducatif. C'est pourquoi Jean-Yves Rochex entend mobiliser des catégories d'analyse à la fois descriptives et normatives telles que le droit à l'éducation, à la reconnaissance et à l'égalité pour décrire les réalités sociales en jeu. En ce sens, l'article parcourt les étapes de ce qui est habituellement nommé la démocratisation de l'enseignement secondaire en France à partir des années soixante, et il met l'accent sur les processus d'ethnisation des publics issus de l'immigration et sur les politiques compensatoires qui visaient plutôt à garantir un socle minimal de connaissances qu'une réelle démocratisation de la réussite. Ces conceptions ont conduit à essentialiser les catégories d'élèves sans égard pour le déni de reconnaissance subi par celles et ceux qui font l'expérience d'une humiliation sociale menaçant leur identité. Cependant, Jean-Yves Rochex préfère à la simple dénonciation de l'humiliation sociale la reconnaissance des pouvoirs d'agir et de penser dont l'éducation doit doter les individus – empruntant ici de nouveau aux analyses de Basil Bernstein à propos des droits pédagogiques.

Françoise Lorcerie, dans le deuxième article de cette partie, revient, elle aussi, sur les conséquences des flux migratoires des années soixante-dix en France, et elle met à l'épreuve d'une école devenue pluriculturelle et pluriethnique trois rapports à la diversité partiellement tirés des principes de la laïcité définis par Régis Debray : un rapport d'ignorance, un rapport d'intelligence et un rapport de reconnaissance. L'ignorance de la diversité est la conception la plus ancienne, celle qui est attachée à la forme scolaire républicaine fondée sur l'indifférence aux différences, tandis que la diversité d'intelligence, apparue en réaction contre la première après les vagues d'immigration du dernier quart du *xx<sup>e</sup>* siècle, préconisait une action pédagogique innovante pour répondre au défi de la différence ethno-religieuse dans la classe et au désarroi des enseignants. Le troisième

rapport à la diversité est apparu plus tard au profit d'une pédagogie interculturelle. Cette diversité de reconnaissance s'efforce de didactiser des objets de savoir qui ont une pertinence du point de vue de la pluralité ethno-religieuse française (notamment les faits religieux, la colonisation et la décolonisation, la distinction histoire-mémoires, etc.). La privation de reconnaissance impliquée dans le premier modèle, qui compte toujours de nombreux partisans, est combattue par une didactique de la diversité plus présente dans le curriculum scolaire.

Alexia Panagiotounakos propose un point de vue alternatif : l'enseignement de l'histoire des migrations pourrait venir au secours des assignations d'appartenance en déconstruisant les identités essentialisées. Issu de l'épistémologie de la discipline histoire, le point de vue soutenu dans l'article dissocie l'identité de l'appartenance, en contestant que l'identité soit une entité figée et qu'elle renvoie nécessairement aux racines des individus. Car l'identité est attachée à une personne, unique et différente de toute autre, et elle se compose d'une multitude d'appartenances qui sont mobiles dans le temps et dans l'espace. Focaliser, en classe, l'attention sur l'histoire des diversités qui y seraient représentées, choisir des thématiques en fonction de la composition de la classe pour intéresser le public revient à faire de l'élève un « objet historique et social », alors que l'histoire vise à développer la mise à distance du savoir de sens commun dans la compréhension des faits humains et sociaux. Ainsi, l'histoire de l'immigration interroge les fondements de l'État et de la Nation et peut devenir pour les élèves un outil d'interrogation de certaines évidences, telles que la nationalité, les origines et la culture.

La première partie se termine par l'article de Romain Colonna, qui met l'accent sur la diversité linguistique à propos de l'enseignement de la langue corse. Par ce moyen, l'auteur étudie la validité du lien entre langue, territoire et citoyenneté, souvent opposé à l'officialisation de l'enseignement des cultures locales. En effet, si les langues sont considérées en proportion du nombre de leurs locuteurs, ceux-ci, inversement, sont dotés d'un statut inégal selon l'étendue géographique de la langue qu'ils pratiquent. Cette inégalité quantitative se double d'une inégalité symbolique, puisque la France est une République à laquelle la constitution n'attribue comme langue que la langue française, par ailleurs gratifiée d'une vertu universalisante. Ainsi, il n'est pas de diversité linguistique en France, il n'y a que de la minoration linguistique dont sont victimes toutes les langues attachées à un territoire infranational. Penser la diversité requiert la déconstruction de l'effet d'évidence des discours tenus à propos des langues minorées et des processus de minoration. Cette déconstruction met au jour le fait que la diversité repose sur un déséquilibre social, politique et historique dont la tension entre minoration et majoration peut rendre compte.

La deuxième partie, qui aborde les relations entre territoires, cultures et processus d'intégration, dans la perspective générale des liens entre citoyenneté inclusive et diversité culturelle, s'ouvre par la contribution de Dalila Andrade

Oliveira qui a pour cadre le Brésil, pays que l'on sait secoué, depuis l'élection qui a porté le candidat d'extrême droite Jair Bolsonaro à la présidence, par une politique populiste et anti-immigration. Dans ce contexte inédit, mais qui n'est pas, loin s'en faut, isolé dans le paysage politique actuel de planète, Dalila Andrade Oliveira se propose d'étudier dans quelle mesure le droit à l'éducation aux immigrants est effectivement respecté. Or il s'avère qu'en dehors de la situation politique actuelle du plus grand pays d'Amérique latine, l'étudiant étranger ou l'immigré a été et demeure un sujet absent des politiques éducatives du pays, même dans les moments de grandes avancées en faveur de la diversité. L'article en présente les raisons par une mise en perspective historique qui remonte au début du xx<sup>e</sup> siècle. Il montre que c'est réellement durant le dernier quart du xx<sup>e</sup> siècle que le Brésil a connu des progrès significatifs tels que la loi garantissant aux étrangers le droit d'accéder à l'éducation. La croissance économique des années du gouvernement Lula jointe à sa volonté d'intégrer le Brésil aux organisations internationales a rendu momentanément possible une politique généreuse à l'égard des étrangers et permis la reconnaissance des droits en faveur des personnes immigrées et handicapées, alors même qu'une part substantielle de la population brésilienne n'accède toujours pas aux conditions minimales d'une vie digne. Mais c'est en vain qu'on chercherait à définir les lignes d'une politique d'éducation cohérente en faveur des populations immigrées, en partie à cause de la complexité de la situation brésilienne qui connaît, outre une immigration étrangère qui peut être localement importante, une immigration interne importante.

Le second article de cette partie, dû à Markéta Levínská, Magdalena Kohout-Diaz et Dana Bittnerová, traite de la situation des élèves Roms de République tchèque face au processus de la globalisation inclusive. La démarche ethnographique des auteurs leur a permis de suivre le cheminement de l'enfant Rom dans le système éducatif et de décrire comment il peut accéder à la catégorie « élève » qui semble être une condition impérative pour se voir « reconnaître » ses droits à l'éducation tels que l'Unesco les a définis. Or l'impératif du rendement et la prégnance des indicateurs de performance scolaire conduisent à des phénomènes manifestement aux antipodes d'une école inclusive. L'ethnicisation du regard porté par les enseignants sur les élèves Roms, ancrée dans une société au passé nationaliste fort, conduit à mettre en œuvre des pédagogies différenciées pour des raisons uniquement ethniques posées *a priori*. En définitive, il apparaît que la citoyenneté ou l'appartenance sociale des Roms sont souvent mises en doute, si bien que nombre de ces enfants sont en difficulté pour en bénéficier.

La partie se poursuit avec l'article de Stéphane Minvielle dont le cadre se situe en Nouvelle-Calédonie. Par rapport à l'article précédent, l'étude opère un déplacement en s'intéressant à l'enseignement de la culture indigène dans un territoire marqué par un processus de décolonisation engagé depuis les années quatre-vingt. Les accords de Nouméa ont tracé l'horizon d'une société multi-culturelle constituée de communautés devant apprendre à « vivre ensemble »

et à se construire un « destin commun ». Cet objectif doit demeurer compatible avec celui d'un lien fort avec le système éducatif français et la poursuite d'études marquées par les standards de l'enseignement supérieur occidental. La difficulté de concilier des impératifs contradictoires se reporte sur le statut ambigu donné à la culture kanak – dont la population est majoritaire –, qui se trouve valorisée par rapport à la période antérieure sans pour autant que lui soit accordé le statut du creuset culturel d'une nouvelle citoyenneté calédonienne. Il s'ensuit d'après débats entre ceux qui considèrent que la colonisation a été abolie et ceux qui dénoncent l'incapacité à tourner définitivement cette page. En matière pédagogique, du fait de ces paradoxes, les éléments fondamentaux de la culture kanak aujourd'hui en vigueur dans les écoles ne répondent qu'imparfaitement aux enjeux éducatifs d'une société multiculturelle. Malgré quelques projets originaux, les pratiques pédagogiques n'intègrent guère les modes autochtones de transmission et de validation des savoirs.

Le quatrième et dernier article de cette partie, dû à Jessy Patrice, aborde la situation des Antillais installés en France, Martiniquais et Guadeloupéens, qui sont à la fois des citoyens français mais également des migrants. L'article étudie la question de savoir comment la citoyenneté peut être égalitaire quand il existe une diversité culturelle et ethnique au sein de la population, et elle démontre que l'appartenance à la communauté des citoyens ne dépend pas uniquement de l'octroi des droits civiques, accordés aux Antillais depuis l'abolition de l'esclavage en 1848. Les enquêtes empiriques qu'a menées Jessy Patrice auprès de cette population mettent en évidence l'importance des références et des pratiques culturelles, notamment la musique qui, dans sa diversité, articule recherche mémorielle, perte culturelle et création contemporaine, constituant ainsi le ciment de cette communauté émigrée et une projection dans son avenir. Cette recherche de lien social dans la culture locale d'origine n'est pas sans rappeler la situation des Roms dans l'article précédent, et comme eux, les Antillais subissent des discriminations à caractère ethnique, des qualifications dépréciatives et des discriminations dans leur parcours scolaires et plus tard professionnels. Comme on peut s'y attendre, la perception de ces discriminations altère, dans la population interrogée, le sentiment de participer à la citoyenneté française.

Enfin, la troisième et dernière partie, « Acteurs et dispositifs », débute par une première section dédiée à la diversité ethnoculturelle, sous la forme d'une étude ethnographique dans un établissement scolaire. Audrey Boulin met l'accent sur l'attitude des personnels chargés des internats d'excellence mis en place en 2008 dans le cadre du plan « Espoirs banlieues », basé sur la distinction des élèves méritants en fonction de critères scolaires et sociaux. Si le discours dominant prône l'intégration de la diversité, celle-ci n'est pas travaillée par le personnel scolaire, qui met en œuvre le principe de l'indifférence aux différences et celui de l'assimilation. Les élèves internes, issus de milieux défavorisés et souvent de l'immigration, se voient assigner une identité visible par leurs

camarades externes et ils sont conduits à s'affilier à des groupes ethniques ou culturels leur correspondant, au sein des élèves externes auprès desquels ils sont supposés « s'intégrer ». Il ressort de cette étude que le principe normatif de l'universalisme républicain, toujours à l'œuvre, conduit à des modalités d'ethnisation persistantes.

Sylvie Condette s'intéresse à la scolarisation précoce en France, dont elle rappelle la croissance numérique considérable à partir des années soixante. Tandis que les salles d'asile du XIX<sup>e</sup> siècle étaient fréquentées par les enfants de familles pauvres, dont les mères ne pouvaient pas s'occuper durant la journée, ce sont les familles les plus cultivées qui, durant le dernier quart du XX<sup>e</sup> siècle, profitent le plus de l'offre préscolaire en plein essor. Mais depuis 2012, le taux de préscolarisation régresse et Sylvie Condette met ce constat en relation avec les nouveaux enjeux sociétaux de citoyenneté. D'autres espaces d'accueil (crèche, halte-garderie, assistante maternelle...) proposent une offre éducative payante et concurrente à celle de l'école maternelle publique, présentant l'avantage de faibles effectifs et d'une plus grande attention portée à l'enfant. Les familles les plus pauvres ne choisissent pas toujours l'école maternelle cependant, parce qu'elles sont submergées par les problèmes du quotidien et ont tendance à cacher leurs difficultés. L'écart culturel entre ces familles et les enseignants est source de grandes angoisses. À l'autre extrême de l'échelle sociale, les familles plus favorisées optent pour une structure d'accueil éloignée du moment qu'elle se situe dans un « bon quartier ». Certaines mamans, pour des motifs très subjectifs, ne sont pas prêtes non plus à laisser leur enfant à l'école. Sylvie Condette recommande une action publique volontariste pour rétablir le droit commun et développer la citoyenneté, et cet objectif passe certainement par la réappropriation du quartier qui est aussi un objectif de réappropriation de soi.

Didier Demazière et Joëlle Morrissette s'intéressent aux modalités de la professionnalisation des enseignants migrants au Canada (province du Québec), qui ont été formés à l'étranger et qui ont assimilé d'autres normes professionnelles. Cette diversité culturelle des enseignants, moins étudiée que celle des élèves, met en jeu d'une autre façon la dimension normative des politiques éducatives. L'enquête menée par les auteurs met en évidence les écarts entre le modèle professionnel que ces enseignants ont acquis et les normes qui organisent le métier d'enseignant dans leur nouveau milieu québécois. La formation universitaire complémentaire qu'ils reçoivent avant d'être nommés n'empêche pas ces enseignants migrants de rencontrer de multiples difficultés qui traduisent des chocs entre conventions professionnelles différentes. Ainsi la diversité ethnoculturelle est plus persistante dans le domaine de l'intégration dans le groupe des pairs et dans celui de l'appropriation d'une identité professionnelle renouvelée qu'au plan des pratiques concrètes de travail ou de la signification attribuée au métier.

La seconde section de cette troisième partie aborde la question de la diversité religieuse. Marie-Annick Mattioli propose une étude comparée de la façon dont

a été traité le port du foulard islamique à l'école en France et au Royaume-Uni. Les vifs débats suscités en France par ce qu'il est coutume d'appeler « l'affaire du foulard » en 1989 mirent en tensions plusieurs conceptions de la laïcité, les uns condamnant la position nuancée du Premier ministre Lionel Jospin, les autres s'étonnant de voir ce front néorépublicain brandir la menace des dérives communautaristes. C'est à propos d'une autre affaire du même genre que fut mise sur pied la commission Stasi qui devait aboutir à la loi d'interdiction du port ostensible de signes religieux dans les établissements scolaires en 2004. Du côté britannique, où le multiculturalisme est ancré dans les pratiques sociales, le port d'un voile islamique par une enseignante suscita également des débats, mais le gouvernement se démarqua de la position française en affirmant que la Grande-Bretagne n'interdirait pas le voile ou les autres symboles religieux, préconisant plutôt la recherche de « bonnes pratiques ». Cependant, le voile intégral fut interdit pour des raisons de sécurité outre-Manche, et depuis lors, la dénonciation du voile gagna du terrain, en dépit de la différence irréductible entre les deux modèles, la laïcité du côté français et le multiculturalisme ou post-multiculturalisme désormais du côté britannique.

Armelle Nugier, Élodie Roebroek, Marlène Oppin, Emmanuelle P. Kleinogel et Serge Guimond reviennent dans le deuxième article de cette section, sur la fonction jouée par la laïcité dans la production de normes en matière de diversité culturelle. Ils distinguent trois grandes idéologies, l'assimilation qui vise à réduire ou éliminer la diversité, le multiculturalisme qui entend maintenir, voire promouvoir la diversité, et le colorblind qui l'ignore. Si l'on distingue généralement l'idéologie française dominante de l'assimilation et du multiculturalisme, en affirmant qu'elle se rapproche du colorblind, les auteurs de l'article estiment qu'elle n'est pas aussi simple à classer et qu'en outre, son efficacité en termes de tolérance à la diversité laisse à désirer. L'étude empirique qu'ont menée les auteurs avait pour but de chercher à savoir si les Français partageaient une telle vision du monde et quelles pouvaient être les conséquences de cette adhésion. Il s'avère que les dimensions de l'idéologie républicaine fonctionnent comme des normes de comportement, et qu'elles donnent lieu à deux types de laïcités, l'une fondée que le principe de la citoyenneté (laïcité historique), l'autre, nommée nouvelle laïcité, sur le principe de l'assimilation, du creuset républicain et de la lutte contre toute forme de communautarisme. La laïcité historique, porteuse de valeurs positives pour l'intégration, la cohésion sociale et le vivre ensemble, est toujours associée à moins de préjugés que la nouvelle laïcité, et les auteurs suggèrent aux enseignants et aux éducateurs de revenir à la définition « historique » de la laïcité.

La troisième partie et l'ouvrage se terminent avec l'article de José-Luis Wolfs, Laure Tisseyre et Cécile Vanderpelen qui traite de l'éducation à la citoyenneté et de l'enseignement des faits religieux en Belgique, dans un contexte de diversité culturelle. Le « pacte scolaire » conclu en 1958 a longtemps permis de



garantir les libertés individuelles dans une société communautarisée, en offrant aux familles le choix entre une école publique ou une école confessionnelle et, au sein même de l'école publique, le choix entre plusieurs cours de religions correspondant aux « cultes reconnus », ainsi qu'un cours alternatif de morale. Plus récemment, dans le sillage de la directive du Conseil de l'Europe de 2008, le *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, la Belgique francophone a pris en considération la nécessité de donner aux élèves une meilleure connaissance de la diversité des convictions et à favoriser le « vivre ensemble » dans une société plurielle. Or l'idée de séparer les élèves pour les cours de religion et de morale, en fonction des appartenances idéologiques déclarées de leurs parents est apparue inadéquate. Le fait que les cours de religion et de morale soient placés sous l'autorité des différents chefs de cultes posait en outre un problème majeur de manque de contrôle par l'autorité publique. Dans la période la plus récente, de nombreuses propositions alternatives ont débouché sur la conception d'un cours de philosophie et citoyenneté (CPC). Les auteurs y voient l'amorce, encore timide, d'une conception plus inclusive de la société belge.

Cet ouvrage est issu d'un Colloque international qui s'est tenu les 12-14 octobre 2017, organisé par l'UMR CNRS LISA 6240 à l'université de Corse Pascal Paoli, intitulé « Diversité culturelle et citoyenneté. Enjeux éducatifs à l'heure de la globalisation », sous la responsabilité scientifique de Bruno Garnier (UMR LISA, université de Corse), Régis Malet (IUF, LACES, ESPE d'Aquitaine, président de l'AFEC) et Jean-Louis Derouet (École normale supérieure de Lyon-Institut français de l'éducation, UMR Triangle, président du Comité de recherche n° 7 de l'AISLF).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABELÈS M., 2005, « Identity and Borders: An Anthropological Approach to EU Institutions », *21<sup>th</sup> Century Studies*, Milwaukee, University of Wisconsin. [<https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/28962>], consulté le 15 mars 2019.
- ABELÈS M. et BELLIER I., 1996, « La Commission européenne : du compromis culturel à la culture politique du compromis », *Revue française de science politique*, vol. 46, n° 3, juin, p. 431-456.
- BADIE B., 1995, *La Fin des territoires : essai sur le désordre international et sur l'utilité sociale du respect*, Paris, Fayard.
- BADIE B. et SMOUYS M.-C. (dir.), 1996, *L'International sans territoire*, Paris, L'Harmattan.
- BAYART J.-F., 1996, *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.
- BECK U., 2000, *What is Globalization?*, Cambridge, Polity.
- BÉDARIDA F., 1996, « Phénomène national et état-nation, d'hier à aujourd'hui », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 50, p. 4-12.
- BÉRENI L. et JAUNET A., 2009, « Usages de la diversité », *Raisons politiques*, n° 35, p. 5-10.

- BISHOP M.-F., 2016, « Enjeux pédagogiques et enjeux politiques de la rénovation du français à l'école élémentaire (1967-1980) », in KAHN P. et MICHEL Y. (dir.), *Formations, transformations des savoirs scolaires. Histoires croisées des disciplines, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècle*, Caen, PUC.
- BOURDIEU P. et PASSERON J.-C., 1970, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- CALVÈS G., 2005, « Refléter la diversité de la population française : naissance et développement d'un objectif flou », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 183, p. 177-186.
- CAHEN M., 1999, *La Nationalisation du monde*, Paris, L'Harmattan.
- CHARTIER R., COMPÈRE M.-M. et JULIA D., 1976, *L'Éducation en France du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, SEDES.
- CHERVEL A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n° 38, p. 59-119.
- COHEN J., 2005, « Les modèles d'intégration face aux particularismes : malentendus et dialogues France/États-Unis », *Mouvement*, n° 38, p. 40-49.
- COLLEGIUM SOCIETATIS IESU, 1586, *Ratio atque institutio studiorum per sex patres ad idiussu R. P. Praepositi Generalis deputatos conscripta*. Romae, in Collegio Societatis Iesu.
- CORCUFF P., 2017, *Les nouvelles sociologies : entre le collectif et l'individuel*, Paris, Armand Colin.
- DELANNOI G., 1999, *Sociologie de la nation*, Paris, A. Colin.
- DOYTCHEVA M., 2005, *Le Multiculturalisme*, Paris, La Découverte.
- DUBET F., 1995, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.
- DURKHEIM É., 1975, *De l'État*, in KARADY, K. (dir.), *Textes*, t. III., Paris, Éditions de Minuit.
- EBERSOLD S., 2009, « Inclusion », *Recherche et formation*, n° 61 p. 71-83.
- GAUTHERIN J., 1991, « Les beaux jours de la Science de l'éducation, 1903-1914 », *La formation d'une discipline universitaire : la Science de l'Éducation (1880-1914)*, thèse de doctorat, Paris, université René Descartes – Paris 5.
- GIDDENS A., 1994, *Les conséquences de la modernité*, Paris, L'Harmattan.
- GIUST-DESPRAIRIES F., 2009, « Traitement de la diversité et crise du lien social dans l'école », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 9, p. 29-39.
- GOFFMAN E., 1963, *Stigmate. Les usages sociaux du handicap*, Paris, Éditions de Minuit.
- GUERMOND Y., 2008, « L'identité nationale en question », in GUERIN-PACE F. et FILIPPOVA E. (dir.), *Ces lieux qui nous habitent. Identités des territoires, territoires des identités*, INED, La Tour-d'Aigues, Éditions de l'Aube, p. 208-220.
- GUIRAUDON V., 2009, « La diversité en Europe : une évidence ? », *Raisons politiques*, n° 35, p. 67-86.
- HOBBS T., 1983, *De Cive, The English Version*, éd. H. Warrender, Oxford, The Clarendon Press (1<sup>re</sup> édition en latin : 1647).
- JOLIVET M.-J. et LÉNA P., 2000, « Des territoires aux identités », *Autrepart*, n° 14, p. 5-16.
- KASTORYANO R., 2005, *Les codes de la différence*, Paris, Presses de Sciences Po.
- KASTORYANO R. (dir.), 2005, *Quelle identité pour l'Europe ? Le multiculturalisme à l'épreuve*, Paris, Presses de Sciences Po.
- LAACHER S., 2009, « La notion de diversité ou comment dépolitiser le politique », in BADINTER É. et al., *Le retour de la race – Contre les statistiques ethniques*, rapport du CARSED, Paris, L'aube, p. 203-212.
- LE BOSSÉ Y. et DUFORT F., 2001, « Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés : une autre façon d'intervenir », in DUFORT F. et GUAY J. (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Laval (Québec), Presses de l'université Laval, p. 75-115.
- LECA J., 1985, « Une capacité d'intégration défaillante », *Esprit*, mai-juin, p. 9-28.

- LOCKE J., 1994, *Le second Traité du gouvernement*, traduction de J.-F. Spitz avec la collaboration de Ch. Lazzeri, Paris, PUF (1<sup>re</sup> éd. : 1690).
- MORIN E. et KERN A.-B., 1993, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil.
- PETITAT A., 2008, « Relations et éducation », *Éducation et sociétés*, n° 22, p. 5-12.
- POUTIGNAT P. et STREIFF-FENART J., 1995, *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.
- QUÉVAL-SOLÈRE S., 2004, « La citoyenneté dans tous ses états », *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 34, p. 9-16.
- RINGELHEIM, J., 2007, « Le multiculturalisme aux miroirs de la jurisprudence de la Cour européenne des droits de l'homme », *L'observateur des Nations Unies*, dossier « Multiculturalisme et droit international », vol. 23, n° 2, p. 173-205.
- ROSANVALLON P., 1995, « Citoyenneté politique et citoyenneté sociale au XIX<sup>e</sup> siècle », *Le Mouvement social*, n° 171, avril-juin, p. 9-30.
- ROUSSEAU J.-J., 1966, *Du Contrat social*, Paris, Garnier-Flammarion (1<sup>re</sup> édition : 1762).
- SABBAGH D., 2003, *L'égalité par le droit. Les paradoxes de la discrimination positive aux États-Unis*, Paris, Economica.
- SABBAGH D., 2009, « L'itinéraire contemporain de la "diversité" aux États-Unis : de l'instrumentalisation à l'institutionnalisation ? », *Raisons politiques*, n° 35, p. 31-48.
- SALMON, J. (dir.), 2001, *Dictionnaire de droit international public*, Bruxelles, Bruylant.
- SLEETER C. A. et GRANT C. E., 2007, *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*, Londres/New York, Routledge.
- SMOUTS M.-C., 1998, *Les Nouvelles Relations internationales*, Paris, Presses de Sciences Po.
- STERNHELL Z., 1994, « La modernité et ses ennemis : De la révolte contre les Lumières au rejet de la démocratie », in STERNHELL Z. (dir.), *L'éternel retour : Contre la démocratie, l'idéologie de la décadence*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 9-37.
- TAYLOR C., 1994, *Multiculturalisme, Différence et démocratie*, Paris, Flammarion.
- THUAL F., 1995, *Les Conflits identitaires*, Paris, Ellipses.
- THUAL F., 1999, *Le Désir de territoire*, Paris, Ellipses.
- VALLERIE B. et LE BOSSÉ Y., 2006, « Le développement du pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 3, vol. 39, p. 87-100.
- VINCENT G., 1980, *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon, PUL.