

Alain BORREDON¹

LES PARADIGMES DU RAPPORT À L'AUTRE

Résumé : De quoi avons-nous besoin pour vivre ensemble ? Les différentes crises économiques, sociales ou écologiques que nous traversons indiquent en creux l'inadéquation de nos modes de relation à l'autre, que cet autre soit proche (enfant, élève, conjoint) ou qu'il soit lointain (membre d'une autre culture). Il est temps de fonder un nouveau paradigme, interculturel et socioculturel privilégiant, à tous les niveaux, la coaction comme système de relation et d'action.

Mots-clés : Multiculturalisme, interculturel, coaction, styles éducatifs, intégration, socialisation, ontogenèse, identité, valeurs, jeunesse.

Quand montent ou resurgissent les nationalismes ou la xénophobie, quand les pays pauvres ne parviennent pas à obtenir une égale reconnaissance des nations développées, n'est-ce pas le rapport à l'autre culture ou à l'autre civilisation qui est en crise majeure ?

Quand les enfants sont maltraités ou en situation d'esclavage, quand 63.2 % des jeunes sont insatisfaits du dialogue avec les adultes et que 86.8 % d'entre eux estiment que les patrons ne leur font pas confiance², n'est-ce pas un autre rapport à l'autre, individuel cette fois, qui est en crise profonde ?

Sur la base de nombreux travaux de recherche internationaux appartenant à plusieurs champs des sciences humaines, nous proposons de dégager les traits principaux des différents paradigmes du rapport à l'autre pour souligner à la fois le sens des évolutions et l'insuffisance des modèles actuels.

Apparaîtra alors comme nécessaire l'adoption d'un nouveau paradigme pour sortir des crises multiples du rapport à l'autre.

ÉVOLUTION DES PARADIGMES SOCIOCULTURELS

En reprenant à la méthodologie de Max Weber le concept « d'idéal type », nous pouvons retrouver dans l'histoire socioculturelle des pays actuellement développés la trace de cinq paradigmes principaux.

¹ Alain Borredon est chercheur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Grenoble 2. Ses travaux portent sur les jeunes, leurs valeurs et leur esprit critique, ainsi que sur les modèles de décision.

² Cf. La consultation nationale des jeunes, 1995.

Le premier paradigme est celui de l'esclavage, paradigme dans lequel l'autre n'existe pas et est même nié jusque dans ses attributs les plus singuliers et fondamentaux : l'esclave noir ou indien n'est qu'un objet appropriable par le colonisateur ou le maître de plantations, sa culture n'a aucune valeur intrinsèque et son corps est lui-même aliéné.

La Révolution Française de 1789 permettra chez nous l'acceptation du principe de l'habeas corpus. Pourtant, elle ne mettra pas du tout fin aux conquêtes coloniales ; tout juste l'esclavage sera-t-il progressivement proscrit et concédera-t-on aux cultures colonisées un ersatz de reconnaissance. Les historiens s'accordent à dire que la politique française de l'assimilation en Afrique du Nord ou à Madagascar fut faite d'une forte domination culturelle, la seule concession à la culture de l'autre ne portant que sur ce qu'il était de bon ton d'appeler des particularismes, forcément folkloriques : l'étrange est donc toléré ou objet de spectacle parce que confiné dans la sphère marginale des festivités coloniales ou villageoises. Fondamentalement, l'assimilation poursuit l'objectif d'acculturer radicalement l'autre³, ce barbare envers qui les « races supérieures » ont un devoir de civilisation, comme Jules Ferry a pu de si nombreuses fois l'écrire ou le déclamer à la tribune de l'Assemblée Nationale⁴.

Cette première forme, superficielle, de reconnaissance de l'autre, fort inégale dans le temps et selon les pays, sera suivie dans la première ou la seconde moitié du vingtième siècle de trois nouvelles constructions du rapport aux autres cultures : le paradigme du multiculturalisme au Canada, le paradigme de la mosaïque aux États-Unis et celui de l'intégration en France.

Au premier abord, le multiculturalisme canadien paraît se différencier très nettement des deux autres modèles par l'égalité des deux cultures principales (reconnaissance constitutionnelle des deux peuples fondateurs du Canada), la culture américaine ou française dominant au contraire les autres sous-cultures existant sur leur territoire.

Il en découle, pour les autres cultures, une liberté d'expression beaucoup plus forte chez lui, ainsi qu'une participation plus grande à des pouvoirs spécifiques, qu'ils soient économiques, culturels ou politiques. Ainsi, alors que la France tolère du bout des lèvres des écoles judaïques ou musulmanes, les USA concèdent aux Indiens un droit d'apprentissage dans la langue des ancêtres et le Canada accorde une formation complète dans la langue minoritaire. A l'égard des peuples autochtones, ce dernier va même plus loin en reconnaissant certains droits inaliénables opposables aux intérêts anglophones dominants⁵.

Dans les trois modèles, on observe cependant une relativement égale possibilité pour tous d'accéder au pouvoir économique, en raison du règne de l'économie

³ Ainsi le général Galliéni déclarait-il à propos de Madagascar : « Vous ne devez jamais perdre de vue que la propagation de la langue française est un des plus puissants éléments d'assimilation à nos idées et à notre civilisation ». Rémi Clignet, « Ambiguïté de la notion d'assimilation en histoire coloniale » — in : R. Gontalier dir., *Mémoires de la colonisation*, 1995.

⁴ Voir Raoul Girardet, *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*, 1972.

⁵ Ainsi en va-t-il des droits de pêche, de chasse et de trappage.

de marché. Mais très vite l'inégal statut de l'autre reprend le dessus : un entrepreneur d'origine chinoise a plus de difficultés à trouver des fonds dans une banque américaine, un salarié maghrébin ou inuit à se faire embaucher comme cadre dans une entreprise française ou canadienne. Si l'autre n'est pas entièrement accepté, il ne peut donc pas être entièrement valorisé. Là aussi, le Canada va plus loin que la France ou les USA, en particulier au niveau éducatif, la loi reconnaissant aux minorités un droit à des établissements scolaires spécifiques et l'État canadien prenant en charge non pas seulement la préservation des langues minoritaires, mais la *promotion* desdites langues ; le modèle américain opte quant à lui pour une valorisation partielle unilatérale de la sous-culture dominée⁶.

L'enjeu est ici d'importance : sans valorisation aucun être ou groupe humain ne peut se développer harmonieusement. L'inégale valorisation culturelle débouche donc sur un sentiment de discrimination négative mettant à bas un des socles de la démocratie — l'égalité — et un des besoins humains fondamentaux — disposer d'un « contexte culturel assuré »⁷.

Il est donc inévitable que se développe depuis plusieurs décennies, aux États-Unis et en France surtout, un phénomène de ghettoïsation que la crise économique n'a pas manqué d'aggraver. Nul étonnement alors à ce qu'émergent de nouvelles frontières à l'intérieur d'un même territoire sur la base de processus d'identification, de rejet et de stigmatisation. Les violences urbaines de Vaulx-en-Velin, de Mantes-la-Jolie, de Los Angeles ou de Birmingham, si elles apparaissent comme des explosions sociales, sont plus profondément l'amarce d'une crise sociale autrement plus grave puisque fragilisant le socle même de la société⁸.

Il existe donc une force d'implosion dans chacun des paradigmes contemporains rendant impossible la production d'une société durablement viable pour tous. Et il n'est finalement plus surprenant qu'aucune de ces sociétés n'ait réussi à dégager un noyau commun et stable de valeurs et de normes garant d'un vivre-ensemble serein : la France et les USA l'organisent quasiment exclusivement autour de la culture dominante, le Canada privilégiant trop la culture anglophone au détriment de la culture française et des cultures minoritaires.

Ainsi sommes-nous incapables de respecter une des deux conditions de survie d'une société : la conservation/transmission des « points d'ancrage » (Godelier, 1996) ou invariants sociétaux, parce qu'aucune société n'est encore parvenue de manière satisfaisante à penser et à organiser la vie commune.

⁶ Cf. M. Walzer et son concept de "libéralisme 2", in Taylor, 1994.

⁷ A. Gutman, in Taylor, 1994, p. 15.

⁸ Cf. notre article dans *Futuribles*, 1997, où nous examinons neuf scénarios de crise, selon qu'il s'agit d'une crise de la jeunesse, d'une crise de l'économie ou d'une crise sociétale.

ÉVOLUTION DU RAPPORT À L'AUTRE DANS LA SPHÈRE FAMILIALE ET COMPARAISON AVEC LES PARADIGMES INTERSOCIÉTAUX

Les recherches françaises et suisses sur l'évolution des styles éducatifs familiaux convergent vers la mise en évidence de trois styles contemporains. Le style autoritaire correspondant à la figure du « j'ai raison parce que je suis ta mère ou ton père », le style néoautoritaire (M. Fize, 1990) ou autoritaire affectif (J. Kellerhals & C. Montandon, 1991) marque l'émergence du « je adolescent », contre l'autoritarisme parental (« tu prétends avoir raison, mais je veux qu'on m'écoute ») ; ces deux styles domineront en France jusque dans les années soixante. Le style « libéral » ou « contractuel » se moule lui dans la figure du « discutons ensemble »⁹.

Les caractéristiques de ces trois styles indiquent une évolution vers une égalité de statut dans la différence des positions et des expériences, ce qui débouche sur des relations de coopération réciproque et donc sur une certaine fin du conflit des générations engendré par les anciennes relations de domination parentale et le refus de la participation des enfants aux décisions.

Si nous prenons davantage de recul historique, nous sommes fondé à affirmer une similitude importante d'évolution des modèles de relations interculturelles et des modèles de relations familiales.

A l'esclavage a correspondu et correspond encore parfois le droit de vie et de mort du père sur les enfants, à l'assimilation le style autoritaire ou néoautoritaire, le style libéral ou contractuel renvoyant aux trois paradigmes de l'intégration, de la mosaïque et du multiculturalisme.

TABLEAU 1. LA CORRESPONDANCE ENTRE LES RELATIONS SOCIÉTALES ET LES RELATIONS FAMILIALES

RELATIONS SOCIÉTALES	RELATIONS FAMILIALES
Esclavage	Droit de vie & de mort
Servage	sur les enfants
Assimilation	Style autoritaire ou néoautoritaire
Intégration	
Mosaïque	Style libéral
Multiculturalisme	(style contractuel)
Interculturalisme	Style coactif

Cette similitude n'est toutefois pas complète dans la mesure où une partie des familles a accompli un saut qualitatif important en pratiquant systématiquement la valorisation de l'enfant et de l'adolescent — et parfois d'ailleurs une survalorisation problématique. Pourtant, il ne nous semble pas que le style éducatif libéral soit un modèle à généraliser en tant que tel parce que, là aussi, des insuffisances majeure-

⁹ Pour M. Fize le style libéral est devenu majoritaire en France depuis un quart de siècle, alors que pour les auteurs suisses il est encore marginal dans leur pays (20 % des familles).

res apparaissent ; d'où notre proposition de dépasser les modèles existants en adoptant un style coactif correspondant à un modèle interculturel¹⁰.

NÉCESSITÉ D'UN DÉPASSEMENT DES MODÈLES EXISTANTS

Que l'on se place au niveau microsocial ou au niveau intersociétal, tous les modèles actuels, malgré les évolutions positives constatées au cours des siècles, souffrent de nombreuses erreurs ontologiques ; l'ancrage de notre réflexion dans la catégorie « jeunesse » va nous permettre d'esquisser l'ampleur des transformations à opérer.

L'éducation est construite, dans nos sociétés, sur le modèle de l'adulte comme être accompli. Il en découle que l'adolescent est un être inachevé, incomplet et sans expérience digne de ce nom. Première erreur puisque Dubet (1994), Rochex (1995) et nous-même (1997) ont montré l'existence d'une expérience adolescente qui demande à être prise en compte au moins dès le collège, non seulement pour prévenir les conduites à risque et les actes plus ou moins délictueux et violents, mais aussi pour, simplement, pouvoir enseigner.

Le statut juridique d'incapable dévolu aux adolescents conduit beaucoup trop souvent à les considérer comme des irresponsables alors même qu'ils affirment, depuis 1986 au moins, un véritable désir d'acteur (A. Borredon, 1995, 1996) correspondant à des changements importants dans l'univers des valeurs (H. Riffault, 1994). Cette deuxième erreur rend nécessaire l'adoption du principe de coaction, cette action en responsabilité de l'adolescent, avec l'aide de l'adulte et le contrôle formateur de ce même adulte-éducateur (A. Borredon, 1997). Mais ce changement de paradigme ne sera effectif que si l'on procède à trois séries de transformations concernant la socialisation, le vivre-ensemble et le statut ontogénique de l'être humain.

1. Il faut sortir du modèle individualiste et libéral basé sur l'homo economicus satisfaisant des besoins personnels pour considérer que le travail de socialisation se situe sur quatre plans (A. Borredon, 1995 et 1997) :

- a) être capable de se centrer suffisamment sur soi pour être autonome ;
- b) être capable de se décentrer de soi pour envisager l'altérité comme une coopération nécessaire et valorisante ;
- c) dépasser le « quant-à-soi » pour pouvoir s'engager, individuellement ou en groupe, dans la société d'immersion ou à l'échelle de la planète tout entière ;
- d) accepter la logique de la sujétion aux « points d'ancrage sociétaux », ce qui revient à ne pas considérer que l'acteur est tout puissant ou même qu'il n'est que rationnel.

2. La production d'un « vivre-ensemble » (Touraine, 1997) implique de satisfaire à un impératif politique : pratiquer la valorisation des autres cultures reconnues en tant que telles, pour sortir des logiques réductrices et castratrices de la simple

¹⁰ En faisant ce choix lexical, nous insistons sur la nécessité de cet « entre-nous », de ce noyau commun de valeurs et de normes.

sauvegarde des droits de l'homme. Il ne suffit plus de protéger, il faut promouvoir, enrichir, développer les droits de l'homme, comme la Déclaration hélas oubliée sur la race et les préjugés raciaux de 1978 le stipulait si justement.

Si l'autre, est mon égal en dignité et si je le suis pour lui tout aussi également, alors nous avons à accomplir ensemble quatre catégories de travaux :

a) il nous faut préserver, transmettre et, peut-être, développer encore les piliers de nos deux identités singulières. Ce respect de la force identitaire de chacun exclut donc toute tentative d'acculturation (violence de la domination) ou d'intégrisme (violence du rejet de l'autre) ;

b) il nous faut négocier ensemble, de manière elle aussi égalitaire, pour dégager le noyau commun de valeurs et de normes d'action. Sans cet « entre-nous » en effet toute société risque le fractionnement ou la fragmentation¹¹. Cela n'ira pas sans quelques heurts occasionnés par des conflits de valeurs ;

c) il nous faut accepter la variété de nos particularismes secondaires pour peu qu'ils respectent les conditions 1 et 2. On aboutirait sinon à l'appauvrissement et à des risques d'uniformisation à l'intérieur de chaque culture (principe du respect des sous-cultures) ;

d) il nous faut enfin être capable de syncrétisme lorsque cela favorise l'enrichissement de notre culture ou l'approfondissement de nos propres valeurs. En cela il s'agit de prendre en compte les vertus des dynamiques culturelles et de refuser les dérives traditionalistes ou ritualistes.

Ces quatre conditions de la vie commune visent à asseoir aussi bien les différents « je » culturels que le « nous » sociétal (conditions 2 et 4) en se prémunissant contre les deux dangers majeurs de l'unanimisme dominateur et de l'intégrisme identitaire. Pour vivre ensemble, il nous faut donc affirmer et développer à la fois les identités singulières et les identités collectives.

TABLEAU 2. LES CONDITIONS DE LA VIE COMMUNE

L'IDENTITÉ SINGULIÈRE	L'IDENTITÉ COLLECTIVE
Affirmation identitaire de chaque culture	Affirmation d'un noyau commun de valeurs et de normes
Expression de particularismes secondaires	Pratiques syncrétiques

3. Comme l'essai de Todorov (1995) le démontre éloquemment, il faut, par-dessus tout peut-être, opter pour une nouvelle ontogenèse : l'être humain n'existe qu'en tant qu'être social, c'est-à-dire qu'il est défini par son rapport aux autres. Dès lors, sa substance n'est qu'une cosubstance et la coaction la conséquence pragmatique et politique de son essence sociale¹².

¹¹ Cf. M. Wievorka, 1996.

¹² Exeunt donc les conceptions erronées de Kant, Freud, Hegel et Nietzsche. T. Todorov, 1995.

LES PARADIGMES DU RAPPORT À L'AUTRE

Nous appelons paradigme de l'interculturalité cette nouvelle manière de concevoir les rapports entre les cultures et les rapports entre les différents êtres humains ; au niveau familial, cela correspondra donc à un style coactif.

Respecte-t-on le salarié quand on propose de supprimer le SMIC et qu'on licencie sans consultation préalable et obligatoire des personnels ? Respecte-t-on l'adolescent quand on écrit sur son bulletin scolaire « Nul ! » ? Respecte-t-on le citoyen quand un préfet de la République (ou un Ministre) ne reçoit pas une délégation d'élus municipaux contestant un projet autoroutier ?

Nous avons déjà écrit que nous vivions trois grandes catégories de crise (A. Borredon, 1997), crise économique, crise sociale et crise de la jeunesse, et proposé des voies possibles de sortie de crise fondées sur le principe de la coaction. Pour cela, il est nécessaire de repenser tout à la fois la conception traditionnelle des droits de l'homme et des peuples, le rapport aux autres, et même le rapport à soi, comme Tzvetan Todorov vient brillamment de nous y inviter.

Dans l'école, la famille, l'entreprise et la société, c'est un nouvel agir ensemble qu'il s'agit donc d'élaborer, fondé non pas sur le seul et étroit respect, mais sur la *valorisation d'autrui*, dans une nouvelle et approfondie égalité des statuts conduisant à une authentique reconnaissance mutuelle.

Ainsi se construira une nouvelle identité, *individuelle et collective*, pour peu que nous sachions — et ce n'est pas le cas aujourd'hui — aussi travailler à définir qu'est-ce qui nous rassemble et pourquoi nous voulons vivre ensemble, tant il est vrai qu'une société ne peut perdurer qu'assise sur un socle commun de valeurs et de normes d'action (M. Godelier, 1996).

Alain BORREDON
Université Grenoble 2

Abstract : What do we need in order to live together ? Today we are facing various kinds of crisis. These crisis, be they economical, social or ecological show us that our patterns of relationship are deeply inadequate, both in the case of a close relationship (with a child, a student or between husband and wife) or distant one when we meet a foreigner. It is time to build a new intercultural and sociocultural paradigm which must focus at all levels on « coaction » (i.e. a new system of relationship and action).

Key-words : Multiculturalism, intercultural, coaction, educational styles, integration, socialisation, ontogenesis, identity, values, youth.

Éléments de bibliographie

Betts R. (1955) *La doctrine coloniale française entre 1890 et 1910. De l'assimilation à l'association*. Thèse, Grenoble.

A. BORREDON

- Borredon A. (1995) *Une jeunesse dans la crise. Les nouveaux acteurs lycéens*. Paris, L'Harmattan.
- Borredon A. (1996) « Les nouveaux acteurs lycéens : critique sociale et critique scolaire » — *Revue Française de Pédagogie* 116, (33-42).
- Borredon A. (1997) *Les jeunes et le changement social*. Futuribles (5-23).
- Dubet F. (1994) *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dupras D. (1993) « Les droits à l'instruction dans la langue de la minorité. L'article 23 de la Charte » — *Bulletin d'actualité de la Bibliothèque du Parlement*, Ottawa.
- Ferro M. (1994) *Histoire des colonisations : des conquêtes aux indépendances, XIII^e-XX^e siècles*. Paris, Seuil.
- Fize M. (1990) *La démocratie familiale. Évolution des relations parents-enfants*. Paris, Presses de la Renaissance.
- Girardet R. (1972) *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*. Paris, La Table Ronde.
- Godelier M. (1996) *L'énigme du don*. Paris, Fayard.
- Gontalier R. dir. (1995) *Mémoires de la colonisation : relations colonisateurs-colonisés*. Paris, L'Harmattan.
- Kellerhalls J. & Montandon C. (1991) *Les stratégies éducatives des familles*. Neufchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Lacroix J.-M. dir. (1994) *Canada et Canadiens*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- Leman M. (1994) *Le multiculturalisme canadien*. Bulletin d'actualité de la Bibliothèque du Parlement, Ottawa.
- Riffault H. dir. (1994) *Les valeurs des Français*. Paris, PUF.
- Rochex J.-Y. (1995) *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, PUF.
- Taylor C. (1997, 1st ed. 1992) *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, Flammarion.
- Todorov T. (1995) *La vie commune. Essai d'anthropologie générale*. Paris, Seuil.
- Touraine A. (1997) *Pourrons-nous vivre ensemble ?* Paris, Fayard.
- Wievorka M. dir. (1996) *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*. Paris, La Découverte.
- Yryniuk S. dir. (1991) *20 years of Multiculturalism : success and failures*. St John's College Press, Winning, Manitoba.