

Sous la direction de Monsieur Gilles **COMBAZ**,
Sociologue de l'éducation à l'ISPEF

Puzzle éducatif : vers une reconnaissance mutuelle de la pluralité ethnoculturelle



Mémoire présenté par Déborah **BOISSAT**
N° étudiant 5121451

Remerciements

Au seuil de cette étude, je tiens à faire part de ma gratitude à tous ceux qui m'ont permis d'avancer dans ce travail.

Je remercie mon directeur de mémoire, Monsieur Gilles Combaz, qui s'est porté pleinement disponible pour me conseiller et lire attentivement mes écrits tout au long de l'année. Son accompagnement m'a été précieux.

Je suis particulièrement reconnaissante des personnes ayant accepté de témoigner pour moi. Je les remercie pour leur sincérité et l'authenticité de leurs réflexions. Ces recueils ont été réellement précieux pour enrichir mon travail. Sans cette collaboration, je n'aurais pu m'infiltrer sur le terrain. D'ailleurs, je suis réellement déçue d'avoir dû refuser des entretiens, encore une fois, désolée.

Enfin, je tiens également à exprimer ma reconnaissance à mon compagnon qui m'a transmis son vécu de « diversité culturelle » et m'a largement aidée à croire en moi tout comme ma famille. Mais aussi, à mes amies, étant parallèlement camarades de classe cette année, pour leur soutien.

Ce travail n'aurait pu prendre cette forme sans la participation de toutes ces personnes, j'espère vivement qu'il sera à la hauteur de leurs attentes.

Vraiment, merci.

TABLE DES MATIERES

Introduction	1
Partie 1 : L'approche théorique	3
1. Lumière sur le concept de diversité ethnoculturelle	3
1.1 Un peu d'histoire.....	5
1.2 Essai de clarification	7
1.3 Focus sur la France : entre immigration et phénomène colonial	9
1.4 Discussion autour de la terminologie.....	11
2. Et l'école ?	13
2.1 Quelle construction de l'école française ?.....	14
2.2 Qu'appelle-t-on « éducation interculturelle » ?	15
2.3 Des questionnements	18
3. La revue de littérature	20
Partie 2 : L'approche exploratoire : du tâtonnement à l'épreuve du terrain ...	25
1. La structuration de l'objet de recherche	26
1.1 Les questionnements : en quête de savoir !	26
1.2 L'éclairage sur les concepts.....	27
2. La réalisation de la recherche	28
2.1 Le choix des outils	28
2.2 La présentation de l'échantillon.....	29
2.3 Le traitement des données.....	32
3. Une recherche ancrée sur un terrain spécifique	34
3.1 Un peu d'histoire.....	34
3.2 Et aujourd'hui ?	35
3.3 Les élèves.....	35
3.4 Le personnel.....	36
3.5 Le fruit du hasard ?.....	38
Partie 3 : L'analyse des données recueillies	38
1. L'intérêt : pourquoi la prendre en compte ?	40
1.1 Autoriser l'expression.....	40
1.2 Construire une culture commune.....	41

1.3 Reconnaître des difficultés	42
1.4 Apprendre la citoyenneté	42
1.5 Valoriser les richesses	43
1.6 Ecarter l'esprit communautaire	44
2. Les obstacles	47
2.1 La laïcité	47
2.2 La culture scolaire	52
2.3 Des influences extérieures : entre politique et média	58
2.4 La situation de l'enseignant	61
3. Les perceptions	66
3.1 La diversité ethnoculturelle aux yeux des autres	66
3.2 A prendre en compte ou non ?	68
4. La situation de notre terrain	70
4.1 Le public	70
4.2 Comment c'était avant ?	71
5. Les risques	73
5.1 Paroxysme de la différenciation	73
5.2 Quand les stéréotypes s'y frottent	74
5.3 Il n'y a qu'un pas vers... le prosélytisme	75
6. Les préconisations	77
6.1 L'entre-aide	77
6.2 La diversification des approches de travail	78
6.3 La parole de l'élève	78
6.4 La relation triangulaire	79
Conclusion	82
Ressources	84
Annexes	87

Le résumé et les mots clés sont en 4^{ième} de couverture.

Introduction

A l'heure des métissages, comment passer à côté de la diversité culturelle ? Globalisation, mobilité des personnes, flux migratoires. Autant de termes qui imposent un multiculturalisme qui va *crescendo*, devenant ainsi de plus en plus présent. De plus en plus pesant ? Il est vrai, la pluralité culturelle embarrasse un bien grand nombre. Souvent au cœur des divergences et des tensions interpersonnelles, elle fait fuir. Trop délicate ? Difficilement palpable car beaucoup trop particulière selon chacun et personnelle selon les parcours. Et pourtant, elle fait partie intégrante de notre identité. Elle nous façonne. Nous modèle. Comment donc vivre, ensemble, dans la diversité ?

Si cela semble être un réel enjeu sociologique, qu'en est-il dans l'espace scolaire ? Pourquoi une focalisation sur un tel milieu ? N'est-il pas celui de l'apprentissage, de l'échange et du partage ? Comment la diversité culturelle pourrait-elle passer à côté ? En d'autres termes, l'école pourrait-elle être hermétique à cette notion qui touche l'ensemble de ses élèves ? A priori, enseigner c'est transmettre en s'ajustant sans cesse aux apprenants pour rentrer pleinement en interaction avec eux. Comment assurer cette transmission sans prendre en compte les identités de chacun ? Reconnaissons-nous les différences qui les caractérisent les uns les autres ? Cet atavisme culturel qui nous définit et nous individualise.

Ces interrogations nous amènent à nous poser de nombreuses questions. Bien qu'une première intuition nous pousse dans la direction de la reconnaissance de cette diversité culturelle au sein de l'école, celle-ci semble d'emblée très délicate à traiter. Est-il si évident d'inciter un discours interculturel entre chaque entité d'un établissement scolaire ? Il est dans les traditions françaises de ne pas mettre en avant, dans la sphère publique, ce qui nous différencie mais bien faire preuve de neutralité pour éviter toute tension. L'universalisme faisant foi de cohésion. Comme une peur de l'inégalité de traitement, des différences qui pourraient surtout nous séparer et non nous unir. Les éducateurs, au sens large du terme, sont-ils réellement formés à cette question ?

Avant toute chose, il sera judicieux d'aborder les notions qui entourent cette thématique afin de mieux comprendre et éclaircir les bases grâce à une approche théorique : qu'entendons-nous par diversité culturelle ?, qui est concerné par cette étude ?, que permet actuellement l'Education nationale ?, que propose comme outils l'éducation interculturelle ?

Nous comprenons que cette problématique englobe plusieurs composantes : l'élève, les enseignants, le personnel de direction sont entre autres des acteurs qui ont un rôle majeur pour comprendre ce qui se joue dans cette notion de la diversité culturelle à l'école. Il sera donc nécessaire de les interroger au moyen d'entretiens semi-directifs pour recueillir des données que nous traiterons par l'analyse de contenu. En effet, suite à une tentative de définition, leurs

témoignages pourraient nous permettre de confronter la théorie sur le terrain. Notre jeune expérience en tant qu'assistante d'éducation et stagiaire auprès de deux CPE viendra aussi enrichir notre travail.

Ainsi, ces nombreux questionnements nous incitent à creuser. En effet, cette problématique est-elle entrée pleinement dans le champ des préoccupations de l'école ? Quelles sont les barrières, les freins à cette reconnaissance de la diversité culturelle ? Ceux-ci ne pourraient-ils pas être à l'origine de souffrance des élèves ? Comme une inadaptation à un système qui ne les reconnaît pas pleinement et pourrait ainsi entraîner des difficultés scolaires et un rejet du modèle éducatif actuel. L'Education nationale et la société s'adaptent-elles ? Ou bien est-ce que la politique scolaire ne privilégie-t-elle pas le groupe dans son ensemble en mettant de côté l'individualité de l'élève ? Autant de questions qui nous aideront à étoffer ce mémoire et donner au mieux des réponses à cette thématique.

Nous le voyons, beaucoup d'hypothèses, d'interrogations gravitent autour de cette notion ô combien floue et délicate. C'est pourquoi tout au long de notre investigation nous tenterons de mettre de côté les idées préconçues pour être ouverts à la discussion. A travers ce mémoire, nous essayerons donc de comprendre quel est l'intérêt de permettre l'expression de la diversité ethnoculturelle dans le champ scolaire en accordant une place importante aux obstacles qui la freinent.

Partie 1 : L'approche théorique

1. Lumière sur le concept de diversité ethnoculturelle

« Mon identité, c'est ce qui fait que je ne suis identique à aucune autre personne. Défini ainsi, le mot identité est une notion relativement précise et qui ne devrait pas prêter à confusion. A-t-on vraiment besoin de longues démonstrations pour établir qu'il n'existe pas et ne peut exister deux êtres identiques ? Même si, demain, on parvenait, comme on le redoute, à « cloner » des humains, ces clones eux-mêmes ne seraient identiques, à l'extrême rigueur, qu'à l'instant de leur « naissance » ; dès leurs premiers pas dans la vie, ils deviendraient différents. »

Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, 2001

Le terme de « diversité culturelle » peut être envisagé de différentes façons. De manière générale, le principe de base de cette notion repose dans la coexistence de deux groupes sociaux différents dans un espace donné. Mais cette terminologie, bien trop ambivalente et complexe, renvoie à une pluralité d'éléments non exhaustifs : le sexe, l'apparence physique, la religion, la catégorie socio-professionnelle, l'orientation sexuelle etc. Toutefois, ici, nous nous intéresserons particulièrement à la diversité ethnique. Autrement dit, est-ce que nos origines ethniques peuvent-elles nous distinguer les uns les autres ? Pour reprendre une expression de Marie Duru-Bellat¹, est-ce que cette notion ferait « *des êtres humains des êtres divers avant que des êtres semblables* » ? D'autres termes tels que « *mixité culturelle* », « *multiculturalisme* » viennent compléter le principe de diversité ethnique.

Il n'est pas évident de dresser une définition fixiste et univoque de la diversité culturelle puisque, d'emblée, nous comprenons que cette notion est en perpétuelle mouvance. Pour certains, d'ailleurs, elle n'est pas définissable. En effet, Benjamin Boulay², dans son rapport rédigé à l'occasion de l'AEDI³, met en avant cette complexité :

« Cette difficulté prend sa source dans le statut incertain de l'objet. L'interculturel n'est ni une théorie, ni une démarche, ni un concept bénéficiant d'une définition consensuelle, mais un débat intellectuel aux multiples facettes : il relève à la fois du jugement de fait et du constat (et intéresse en cela les sciences sociales), du jugement moral et de la prescription (il concerne également la philosophie) mais aussi des pratiques et des politiques (et se retrouve, à ce titre, dans de nombreux dispositifs de l'action publique). ... L'interculturel relève d'une imbrication du social et de la recherche, de la réflexion et de l'action, et comme la culture, constitue un objet d'étude éminemment interdisciplinaire. »⁴

¹ Marie Duru-Bellat, *La diversité : esquisse de critique sociologique*, 2011

² Par l'intermédiaire de sa revue *Hommes et Migrations*, l'AEDI a confié à B. Boulay, diplômé de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris, une étude qui comporte à la fois un état des lieux des travaux de recherche et un éclairage sur les connaissances produites.

³ Année européenne du dialogue interculturel qui vise à contribuer à l'entente mutuelle et à mieux vivre ensemble la diversité

⁴ Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

1.1 Un peu d'histoire

Pour mieux comprendre à quel moment la notion d'interculturel est née en France, il faut regarder son émergence en Allemagne puisqu'elle aura, nous allons le voir, une influence non négligeable pour la recherche française. La prise de conscience de l'ethnicité est arrivée dans les années 1920 avec notamment Max Weber⁵. Son analyse fondatrice porte sur un regard sociologique et psychologique de l'ethnicité, en d'autres termes, il fait de l'ethnicité un produit de la cognition sociale. Elle n'est donc pas naturelle mais se crée de par l'interaction et les relations entre les êtres humains. Selon Weber, les groupes ethniques sont « *ces groupes humains qui nourrissent une croyance subjective à une communauté d'origine [...], de sorte que cette croyance devient importante pour la propagation de la communalisation – peu importe qu'une communauté de sang existe ou non objectivement* »⁶. Il précise également que l'activité politique guide et renforce le sentiment ethnique. C'est le troisième regard qui est cette fois politique. Pour mieux comprendre, prenons l'exemple des pays limitrophes. Est-ce qu'une simple frontière peut nous faire sentir plus suisse qu'italien ? Oui ! Et pourtant, au départ, cette limite créée par l'homme, n'était pas présente. Selon l'analyse de Weber, « *le processus historique tout entier montre avec quelle extraordinaire facilité c'est surtout l'activité communautaire politique qui produit l'idée de la « communauté de sang » - quand des différences par trop frappantes du type anthropologique ne lui font pas obstacle* ».

Ce produit humain crée une frontière, une distinction « Nous/Eux » comme le précise à plusieurs reprises Françoise Lorcerie⁷. Celle-ci nous explique que « *ces croyances transforment certains traits culturels, physiques, ou autres, en symboles de l'identité ethnique : pour l'approche en termes d'ethnicité, ces traits ne sont pas les propriétés d'une population, mais les propriétés (des contenus stéréotypés) d'une distinction* »⁸. A travers cette symbolique, entre autres, l'identité de chaque individu prend racine dans cette dynamique largement fondée sur deux axiomes : d'une part, la distinction de l'autre avec la différenciation « Nous/Eux » et d'autre part, à l'inverse, l'appartenance à un groupe qui partage les mêmes croyances, les mêmes représentations sociales. En psychologie, cette opposition du « Nous » et du « Eux » montre qu'au cours des perceptions sociales, l'individu fond complètement le sujet, avec une vision essentiellement totalisée, stéréotypée comme une sorte d'homogénéité.

⁵ Economiste et sociologue allemand (1864-1920)

⁶ Max Weber, *Economie et Société*, 1921 (publié à titre posthume)

⁷ Directrice de recherche émérite CNRS (2012), Spécialités : intégration/discrimination, politique d'éducation

⁸ Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, 2003

Ainsi, Weber part du paradigme psycho-socio-politique de l'ethnicité ce qui illustre bien la complexité de cette notion où il est important de prendre l'ensemble de ces trois domaines.

Ce caractère pluridisciplinaire a d'ailleurs fait fuir un bon nombre de chercheurs. Ce n'est qu'au milieu des années 1970 que le concept émerge en France avec notamment l'apparition institutionnelle du terme « *interculturel* » dans le cadre scolaire. En effet, en 1974, dans un article intitulé « *Problèmes et perspectives* », Amadou-Mahtar M'Bow, alors sous-directeur général de l'Unesco pour l'éducation, déclare avec justesse :

*« Il importe donc de donner au moins une formation complémentaire aux maîtres et aux éducateurs sociaux chargés d'enseigner dans les zones ayant une forte densité de populations migrantes. [...] Cette formation devrait leur permettre une meilleure connaissance de la culture, des modes de vie et des coutumes des pays d'origine des migrants, afin qu'ils puissent tenir compte des valeurs socio-culturelles, des structures cognitives et de l'expérience propres à ceux à qui ils sont chargés d'enseigner. »*⁹

Puis, en 1975 l'Education nationale consacre une attention particulière à l'éducation interculturelle à travers la circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975 intitulée : « *enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires* ». Naissent les enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO) avec l'idée de « *considérer que la connaissance de la langue et de la culture d'origine n'est plus un facteur qui pourrait défavoriser les élèves de parents immigrés, mais au contraire, un moyen qui favoriserait leur intégration scolaire.* »¹⁰ Toutefois, les travaux universitaires consacrés à la dimension interculturelle restent encore bien trop faibles.

L'année 1984 est un tournant avec notamment la création d'une association internationale et interdisciplinaire, l'Association pour la recherche interculturelle (ARIC). Les échanges entre ces chercheurs permettront d'ailleurs une définition plus détaillée et structurée du champ de l'interculturel. S'ensuit alors la publication de plusieurs ouvrages traitant de cette question, avec tout de même, une mise en avant de la difficulté de cerner l'objet ô combien multiple et complexe.

Dans les années 1990, l'évolution du monde social et donc la mondialisation sont mises en avant comme explication de l'éclosion d'un « *homme pluriel* »¹¹, pour reprendre le terme de Bernard Lahire. En miroir avec une mutation du monde contemporain, l'homme est dorénavant plus exposé

⁹ Amadou-Mahtar M'Bow, Article paru dans la revue de l'éducation de l'Unesco : *Perspectives*, 1974

¹⁰ Olivier Meunier, *Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ?*, 2008

¹¹ Bernard Lahire, *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, 1998

au métissage et les cultures sont amenées à communiquer et s'entremêler. En tout cas, c'est à partir de ces années-là que les chercheurs le mettent en avant car ce fait a toujours plus ou moins existé. Désormais, nous comprenons que la mondialisation joue un rôle prééminent dans les relations interculturelles effrayant, suscitant de nouvelles visions d' « Eux » jusqu'ici loin de « Nous » où nous pouvions les idéaliser. Ces discours sont contrastés. Pendant que certains, confiants, voient en la mondialisation un processus conduisant à une culture universelle avec un monde unifié, riche de partages et d'échanges, d'autres, méfiants, craignent la perte totale de leur identité et leurs coutumes. La déviance possible de ce discours peut ressembler à une montée forte du communautarisme cherchant à préserver et affirmer toute identité caractéristique quitte à voir en l'autre uniquement des différences. A cette période, la réflexion interculturelle est étroitement et paradoxalement mêlée à l'idée que l'émergence d'une société fondée sur les échanges multiculturels développe l'individualisme.

Finalement, plus la recherche interculturelle avance plus elle est floue puisque propre à chaque auteur. Si nous reprenons les termes de Boulay, elle « *se présente davantage comme un éventail d'approches que comme une théorie unifiée, dont le cadre conceptuel reste à élaborer. [...] Il n'existe pas encore véritablement de modèle unifié, chaque auteur produisant le sien.* »¹² Quelle en est la principale raison ? Ne serait-ce pas à l'origine l'étude même de la culture, question très délicate dans le domaine de l'anthropologie ? D'ailleurs, Boulay ajoute que selon certains anthropologues (Augé, Balandier, Mead etc.), « *les recherches sur l'interculturel envisagent les traits culturels non comme des entités sui generis, mais comme actualisant, en contexte, la relation aux autres.* »¹³ Aussi, les chercheurs se heurtent à l'aspect très délicat et épineux du concept de diversité culturelle qui porte à polémique. Martine Abdallah-Pretceille¹⁴, sensible à cette question de l'interculturel, explique que les études ont conduit à « *une surcharge d'investissement affectif* »¹⁵. En d'autres termes, il est bien souvent l'objet de fantasmes voire de « militantisme » ce qui induit en erreur les chercheurs dans leur volonté de lui attribuer une définition objective.

1.2 Essai de clarification

En effet, c'est dans ce flou théorique que nous tentons de définir le concept de diversité culturelle et plus particulièrement de diversité ethnique. En réalité, non. Ne pas vraiment définir au

¹² Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

¹³ Idem

¹⁴ Historienne de formation, professeur à l'Université de Paris VIII en sciences de l'éducation et en français langue étrangère à l'université de Paris III Sorbonne

¹⁵ Martine Abdallah-Pretceille, en coll. avec Louis Porcher, *Diagonales de la communication interculturelle*, 1999

sens strict du terme en fixant avec précision les caractéristiques mais plutôt en délimitant, cadrant, avec nos expressions, notre vision de cette notion puisqu'il nous est impossible de suivre une doctrine pure et dure. C'est grâce à un cheminement, à plusieurs interrogations et lectures que nous pouvons proposer de mettre en mots notre réflexion.

Tout d'abord, il semble nécessaire de voir à travers la diversité culturelle, la place du sujet avant même la prééminence du groupe. Boulay nous rappelle à juste titre que « *le sujet est construit comme un être libre et responsable, inscrit dans une communauté de semblables* ». Ce sujet, cet individu est d'abord acteur de sa propre culture comme une construction autonome de sa part. Il choisit, délibère et interagit avec les autres. En ce sens, il n'est pas une simple entité se laissant conduire par les caractéristiques culturelles auxquelles il appartiendrait. D'ailleurs, ce ne sont pas ces caractéristiques culturelles qui définissent les relations interpersonnelles, les échanges entre les individus mais bien l'inverse. La diversité culturelle entre donc dans un processus dynamique et non statique où chaque individu apporte, de manière singulière, sa pierre à l'édifice. Abdallah-Pretceille nous propose ces mots suivants :

*« C'est une erreur de considérer une culture comme le commun dénominateur des activités, idées et attitudes des membres composant une société. [...] Ainsi, toute catégorisation, toute définition objective comporte un risque de présenter les cultures – et/ou l'identité culturelle – comme de nouveaux déterminismes. L'individu devrait, dans une telle perspective, subir et donc se conformer à son apparence culturelle. Cela reviendrait à nier toute participation de l'individu dans l'élaboration même de sa culture : élaboration construite en fonction d'un certain nombre de variables comme l'âge, le sexe, le statut [...] et la personnalité ».*¹⁶

Toutefois, nous comprenons bien que sans le groupe, sans les relations sociales cette diversité serait réduite à néant. Ici, nous sommes confrontés à un paradoxe délicat. A la fois, nous devons respecter la diversité tout en attribuant une place non négligeable à l'universel. C'est une perpétuelle imbrication où le travail de l'interculturel doit, non pas de mettre en avant nos différences, mais bien rendre visibles nos références communes, nos ressemblances pour construire un lien social dans lequel nous nous reconnaissons tous en tant qu'être humain particulier.

Enfin, cette fois regardons la diversité ethnique de plus près. Selon nous, elle est basée sur nos origines culturelles ou en d'autres termes sur la provenance des générations familiales précédentes (parents, grands-parents et même plus etc.) venant apporter des coutumes, traditions, valeurs diverses. Mais pas uniquement, et c'est là que la diversité ethnique prend tout son sens car « *ce n'est pas simplement reconnaître que tel individu provient d'une certaine région du monde, et*

¹⁶ M. Abdallah-Pretceille, en coll. avec Louis Porcher, *Diagonales de la communication interculturelle*, 1999

qu'il est à ce titre doté d'un équipement culturel standard le prédisposant à déployer un ensemble de conduites connues et prévisibles. »¹⁷ Dans ces conditions, nous aurions un regard ethnicisant de l'individu. Vision bien loin de nous.

Cette source, ces racines transmises viennent influencer mes attitudes, mes comportements avec notamment l'éducation familiale reçue, l'environnement dans sa complexité, sa globalité et viennent s'imbriquer avec la personne que je suis en train de construire, se mêlant donc avec les codes culturels du pays dans lequel je me trouve. Ce processus peut se faire de manière consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire, c'est-à-dire que même ceux qui sont réfractaires au pays d'origine ou au pays « actuel », se trouveront influencés par les caractéristiques de ces pays, comme une influence des prescriptions sociales auxquelles il est difficile d'échapper, mais interpréteront ces codes à leur manière propre. Cette dernière précision est hautement importante car elle vient recadrer la conception que nous avons de la diversité ethnique et qui, à l'inverse, a pu, parfois, être mal interprétée selon nous. En effet, nous pensons qu'il n'y a pas un héritage culturel stable et simplement transmissible venant poser uniquement des caractéristiques communes aux individus. En d'autres termes, les enfants que l'on appelle « issus de l'immigration » ont certes d'infimes traits communs entre eux mais surtout une identité qu'ils se bâtissent au grès des rencontres, des expériences et de leur vécu.

Nous reprendrons les termes de Geneviève Vinsonneau qui explique cela avec justesse :

*« En se référant aux « origines » de chacun, on distribuait entre les uns et les autres telle ou telle série de caractéristiques, supposées héritées de cultures « d'origine », au titre de propriétés acquises une fois pour toutes et invariables. Ce qui donnait aux « identités culturelles » un statut de quasi-nature. On déduisait ainsi des savoirs sur les cultures supposées des gens, en les suivant à la trace, en quelque sorte, depuis un territoire initial, tout en ignorant les subcultures d'appartenances : de classe, de religion, de génération, de clan ou de famille, de profession, et les cultures médiatiques ; autant de systèmes intriqués de représentations et de valeurs, constitutifs du capital des ressources symboliques propres à alimenter les constructions identitaires de chacun. »*¹⁸

1.3 Focus sur la France : entre immigration et phénomène colonial

Continuons à parcourir la diversité culturelle en France. Pourquoi tant de tensions sur cette notion aux quatre coins de l'hexagone ? Il semble que le politique se soit emparé de cette question avec notamment le passé colonial et l'immigration. La République française, fondée entre autres sur les principes de la liberté et l'égalité, s'est ainsi construite autour de l'idée d'une nation unie et

¹⁷ Geneviève Vinsonneau, *Particularismes culturels, Éducation à l'universel*, 2005

¹⁸ Idem

conservatrice. *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 vient affirmer cette liberté et égalité en droits des individus dès leur naissance. Par ce principe, toute discrimination allant à l'encontre du sexe, de l'origine ethnique, de la religion ou de tout autre caractéristique individuelle est rejetée par le droit français. Toutefois, c'est un Etat privilégiant largement l'idée de Nation, de citoyenneté, de laïcité et donc d'unité - se heurtant parfois à l'idée de communautarisme.

Dans cette lignée apparaît la notion d'assimilation. Cette dernière consiste à fondre, incorporer – et non intégrer-, les valeurs et pratiques culturelles des immigrés dans la volonté de créer une culture commune. Sans préciser que cette culture est largement influencée par les traits historiques et culturels de la France (avec par exemple, l'affirmation du français comme unique langue nationale et donc officielle¹⁹). Désormais, la République ne promeut aucune pratique culturelle différente sur la sphère publique avec l'idée que, les individus avant d'être individus sont avant tout citoyens pour leur patrie. Ici, nous comprenons bien que l'interculturel n'est aucunement valorisé et ne peut être que problématique dans ce contexte politique français.

Des études récentes montrent que la France et l'interculturel ont pourtant dû se mêler à plusieurs reprises. En effet, selon les travaux sociohistoriques de Gérard Noiriel²⁰, bien que l'immigration ait été constitutive de la société française, la France ne veut mettre en avant cette caractéristique. Et pourtant, c'est une réalité depuis le début du 19^{ème} siècle. Souhaitant faire profil bas de cette immigration, les migrants n'ont donc pas d'attention particulière de la part de l'Etat républicain. Et pourtant, d'autres études²¹ tendent à montrer que les flux migratoires ne sont pas les plus élevés en hexagone comparativement aux voisins européens. Mais alors pourquoi une telle difficulté avec les migrants encore aujourd'hui alors que les flux ont largement diminué ? Nous supposons que la France a connu de forts pics d'immigration (notamment pour les périodes 1955-1964 et 1969-1973) qu'elle n'a pas su gérer. Favoriser un tel accueil requiert une certaine organisation. De plus, les migrants, ayant largement besoin des apports économiques que la France pouvait leur apporter avec une vision d'*Eldorado* (les Trente glorieuses se situent à cette même période), n'ont pas cherché à revendiquer leur culture d'origine. L'assimilation s'est donc faite plus facilement dirons-nous. Toutefois, si l'immigration pose problème actuellement en France alors qu'elle a largement diminué, c'est parce que ce sont les retombées des années passées avec désormais la question de l'intégration des seconde et troisième générations. C'est d'ailleurs, bien ce

¹⁹ Article 2 de la Constitution par le Conseil constitutionnel, 1992 affirmant que : « *le français est la langue de la République* »

²⁰ Gérard Noiriel, *Le creuset français*, 2006

²¹ François Héran, *Le temps des immigrés*, 2007

regard qui nous intéresse dans ce mémoire. L'école est-elle réellement à l'aise avec les tensions que génère cette diversité culturelle et ethnique actuellement ?

Ensuite, le passé colonial a une large influence sur la vision française de la diversité culturelle. Selon Boulay, cet héritage historique n'a pas eu de moindres conséquences car « *le phénomène colonial a façonné nos conceptions de l'autre. L'universalisme républicain, fondé sur l'assimilation individuelle des citoyens, repose sur une hiérarchie implicite entre un peuple gaulois idéalisé et des « peuples » périphériques (Bretons, Savoyards) ou coloniaux (Kabyles, Sénégalais), assignés à leur origine ethnique ou géographique* »²². En étudiant ces faits historiques à l'école avec un regard bien souvent tourné à l'avantage de la France, les enfants dont l'origine de leur parent est née justement dans un des pays colonisés par la France, peuvent se sentir une volonté revendicatrice, pouvant les inciter parfois à renier l'Etat français. Comme voulant venger les laissés-pour-compte d'autrefois. Cette blessure des pratiques coloniales avec cette sorte de hiérarchie dominant-dominé est avant tout affective car eux-mêmes ne l'ont pas directement vécue. Nous pensons également aux allemands d'aujourd'hui qui se sentent parfois coupables face à la population juive. C'est ici que l'école a un rôle de modérateur, pondérateur : certes, il est nécessaire de transmettre aux élèves les histoires du passé mais en insistant justement sur la notion de passé, et aussi en contextualisant ces événements (ces derniers ont eu lieu à un moment donné dans un climat propice). Cela peut passer également par la valorisation des cultures issues de l'immigration.

1.4 Discussion autour de la terminologie

La terminologie a été un questionnement tout au long de notre recherche. Face à une multitude de termes tous convergeant vers une même notion – la diversité culturelle et ethnique, nous nous sommes interrogés quant à la validité de leur signification. Aucun ne semble correspondre totalement de par la complexité de cette notion. Nous avons recensé les principaux termes utilisés :

Interculturel, multiculturel, diversité ethno raciale, pluralité ethnique, discriminations culturelles, mixité culturelle, etc. ou encore, différences, particularismes, universel, massification....

Le paradoxe entre promouvoir le particularisme, la diversité et non les différences de chacun tout en valorisant l'universel. Tel un va et vient permanent. C'est en cela que nous préférons le terme « particularisme » à celui de différence qui écarte, selon nous, beaucoup trop les individus des uns

²² Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

des autres tout en oubliant l'idée d'être semblables. Ainsi que nous accordons une place considérable à l'emploi du terme « universel » à l'opposition d'une massification purement dénuée de toute particularité individuelle. Il faut d'ailleurs préciser qu'étymologiquement, le terme « diversité » est dérivé du latin « *diversitas* » signifiant divergence, contradiction mais également dérivé de « *diversus* » signifiant, quant à lui, variété, différence. Selon le *Dictionnaire culturel en langue française*²³, il semblerait que jusqu'à la fin du Moyen Age, ce mot véhiculait la notion de bizarrerie et de méchanceté. Actuellement, nous attribuons le sens de pluralité, variété s'opposant à l'idée d'uniformité.

Aussi, bien souvent nous employons le terme « multiculturel » dans le même sens que l'interculturel, pourtant les deux termes se distinguent bien l'un de l'autre. En effet, le multiculturel met « *l'accent sur la reconnaissance et la coexistence d'entités distinctes et ne valorise pas les interactions* »²⁴, comme une simple juxtaposition. Alors que ce qui nous intéresse dans le terme d'interculturel c'est bien la combinaison des cultures et des individus. Autrement dit, l'interculturel renforce l'idée d'interactions entre les individus, nous sommes bien dans la notion d'échanges et de rapports avec notamment le préfixe « inter » indiquant la mise en relation.

Cette distinction langagière peut sembler pointilleuse mais en tant qu'héritier de la richesse de la langue française, nous ne pouvons continuer à commettre des non-sens. D'ailleurs, ceci nous permet d'insister sur la notion du sujet dans sa globalité car « *si l'identité communautaire prime dans le multiculturel, l'identité singulière, la prise en compte de l'individu, dans sa diversité, est centrale dans l'interculturel.* »²⁵

²³ Alain Rey, *Dictionnaire culturel en langue française*, 2005

²⁴ Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

²⁵ Equipe de l'ORIV (Observatoire Régional de l'Intégration et de la Ville), *L'intégration, la promotion de l'égalité et la ville*, 2012

2. Et l'école ?

« L'apprentissage consiste en un métissage. Etrange et original, déjà mélangé des gènes de son père et de sa mère, l'enfant n'évolue que par ces nouveaux croisements ; toute pédagogie reprend l'engendrement et la naissance d'un enfant : né gaucher, il apprend à se servir de la main droite, demeure gaucher, renaît droitier, au confluent des deux sens ; né gascon, il le reste et devient français, en fait métissé ; français, il voyage et se fait espagnol, italien, anglais ou allemand ; s'il épouse et apprend leur culture et leur langue, le voici quarteron, octavon, âme et corps mêlés. Son esprit ressemble au manteau nué d'Arlequin. »

Michel Serres, *Le Tiers instruit*, 1991

Si nous regardons de plus près l'école, sujet sur lequel nous voulons axer notre recherche, il est facilement lisible que celle-ci a été prise en « otage » pour participer à cette unification de la population française. En effet, l'un des buts premiers de l'école est de former des futurs citoyens²⁶. La loi de 2004 sur l'interdiction du port du voile dans les établissements scolaires vient également empêcher toute distinction religieuse entre les élèves et le personnel. Or, par la suite, nous nuancerons nos propos en illustrant par des faits concrets que l'école d'aujourd'hui n'est pas si caricaturale.

2.1 Quelle construction de l'école française ?

Il semblerait que l'école ait depuis très longtemps été au cœur des débats, comme un conflit d'intérêt où se sont formés des groupes de pressions se pensant légitimement concernés par la question de l'enseignement. C'est donc par un mélange d'enjeux entre autres politiques, économiques, religieux, idéologiques et un passé historique mouvementé que l'école française s'est construite. D'ailleurs, ces mouvements ont largement influencé le système éducatif français actuel avec des valeurs cardinales.

Du XIX^{ème} siècle à aujourd'hui, indéniablement, notre école repose sur des principes fondateurs, intangibles avec l'idée d'un enseignement français, fidèle au modèle républicain, laïque et gratuit. Nous comprenons que l'école a pour finalités éducatives de former avant tout un citoyen, venant renforcer cette idée de nation, de République, et un être capable de réfléchir par lui-même. « *Ce processus complet de transmission et d'acquisition de connaissances – et de compétences – constitue ce que l'on nomme « curriculum »* »²⁷, pour reprendre à juste titre les termes d'Annie Feyfant²⁸. Ce curriculum est composé notamment de programmes officiels mêlant savoirs et savoir-faire assurant un enseignement identique sur l'ensemble du territoire national. Cette précision est non négligeable car elle vient renforcer cette idée d'influence de l'Etat qui est au centre de toutes les décisions concernant l'école. Bien que la décentralisation ait donné une nouvelle importance au niveau local, les communes ne se chargent essentiellement que du contenant avec la gestion et construction des écoles par exemple et non du contenu - toutefois la loi du 8 Juillet 2013 de la refondation de l'école va certainement venir modifier cette organisation.

²⁶ Socle commun de connaissances et de compétences, Décret du 11 Juillet 2006

²⁷ Annie Feyfant, *Les contenus d'enseignement : des programmes au curriculum*, 2013

²⁸ Chargée d'études à l'ENS depuis 2005

Après le *distinguo* Etat / territoire local, l'école repose également sur la distinction élève / enfant. En effet, à la différence de l'enfant où sont compris tous ces particularismes, son identité plurielle, l'école n'accueille que des élèves. « *C'est l'élève qui est convoqué à l'école républicaine, indépendamment de sa religion, de son origine sociale, de sa langue maternelle, de sa situation familiale, etc. On fait appel à ses capacités intellectuelles, à la rationalité supposée présente en chacun, et non à ses déterminants propres (ses émotions, ses caractéristiques physiques et corporelles, son vécu, etc.)* »²⁹. Certes nous comprenons qu'à travers cette conception, l'école assure un principe d'égalité où, de manière planifiée, tous les élèves sont traités pareillement. Toutefois, c'est ici que, nous le verrons plus en détail dans nos questionnements, nous ne comprenons pas comment l'école peut faire abstraction de l'identité globale de l'élève puisqu'il est évident, selon nous, que celui-ci réfléchit, raisonne et agit en puisant dans toutes ses ressources (son vécu, son quotidien etc.) pour mettre en exergue ses capacités intellectuelles. Nous verrons, à travers notre analyse, que ce principe d'égalité reste discutable.

2.2 Qu'appelle-t-on « éducation interculturelle » ?

Martine Abdallah-Pretceille, dont les travaux nous semblent les plus notables sur cette question, décrit l'éducation interculturelle de manière claire et précise. Dès l'introduction de son livre consacré à cette question, elle nous précise que la société actuelle impose « *de définir et d'analyser, voire de redéfinir le rôle de l'éducation dans des contextes pluriethniques, multilingues et pluriculturels. Le tissu social et éducatif est définitivement marqué par une hétérogénéité structurelle croissante* »³⁰. Selon elle, cette pluralité culturelle à l'école n'est pas suffisamment prise en main quitte, parfois, à laisser les équipes éducatives « *sans cadre de référence* ». Et pourtant, la diversité culturelle est bien existante dans l'école française mais cela ne suffit plus. Autrement dit, cette simple présence d'origines culturelles et ethniques diverses ne rime pas nécessairement avec une action définie et un traitement de cette pluralité où des initiatives systématiques pourraient être mises en place. L'auteur nous parle de « *flou* », de « *silence* » qui « *ne sont que l'expression d'une fuite* ». C'est pour dire si la diversité est laissée pour compte dans le milieu scolaire.

Boulay, lorsqu'il analyse le travail de Martine Abdallah-Pretceille, exemplifie cette pédagogie interculturelle en nous disant que « *l'institution doit prendre en compte les références culturelles des élèves de familles immigrées et considérer qu'elles exercent une influence sur le quotidien scolaire* »³¹.

²⁹ Valérie Pugin, *Les fondements du système éducatif français*, étude faite pour le Grand Lyon en avril 2008

³⁰ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 2004

³¹ Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

Elle permet en amont d'aborder des questions plus que jamais fondamentales telles que, entre autres, la reconnaissance et l'apprentissage de l'altérité. Développer chez l'élève les capacités à vivre ensemble fait d'ailleurs partie d'un des principes fondamentaux de l'école en miroir avec la notion de citoyenneté.

Bien que l'éducation interculturelle ne puisse être un nouveau champ disciplinaire à part entière, requérant un outillage méthodologique précis, l'auteur nous propose toutefois plusieurs axes pouvant structurer cette approche.

Tout d'abord, cette démarche interculturelle permet d'adopter un nouveau regard sur l'individu comme acteur de sa propre culture. Comme nous l'avons vu précédemment, ce sont les relations interindividuelles qui définissent les caractéristiques culturelles, et non l'inverse. En d'autres termes, il s'agit d'apporter une analyse de la diversité culturelle comme étant en mouvance, en miroir avec les interactions des sujets. Ensuite, il est question d'adopter une démarche compréhensive permettant d'éviter les processus de catégorisation, d'*ethnisation*. Autrement dit, il est question de s'immerger avec les acteurs pour mieux en saisir leurs représentations, favorisant notamment une réflexion sur sa propre culture. Précisons qu'il ne s'agit pas d'interpréter, juger ces représentations mais bien d'en prendre connaissance sans nécessairement les comprendre – comprendre employé ici dans le sens d'accepter, d'adhérer. Enfin, avec un dosage particulier, l'éducation interculturelle se mêle entre le premier et le deuxième axe où elle met l'accent essentiellement sur la relation aux autres, la communication entre individus plutôt que sur la connaissance des cultures. Nous pouvons d'ailleurs supposer que cette connaissance reste nécessaire mais surtout si elle se fait grâce à la communication avec l'autre et non pas de manière préalable, pouvant nourrir les stéréotypes. C'est l'autre, par le biais dialogique, qui peut me faire partager sa propre culture puisque, nous l'avons vu, la culture n'est pas figée et donc ne peut être réellement décrite de manière théorique telle une énumération de caractéristiques – chacun vivant la culture à sa manière. Finalement ce qui est en jeu, c'est bien la mise en relation dans le sens de « rendre plus lisibles les références communes et de construire le lien social, [...] à partir d'un équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier, construit sur un va et vient permanent entre universalité et diversité »³².

Ainsi, nous comprenons toute l'importance de l'éducation interculturelle. Permettre au jeune de s'ouvrir au dialogue culturel pour deux choses :

³² Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

- d'une part, faire reconnaître sa propre culture et ses valeurs. D'ailleurs, cela passe par l'objectivation et une autoréflexion de soi qui peuvent apprendre à mieux nous connaître nous-mêmes.

- et d'autre part, écouter celles des autres pour s'en enrichir ou tout du moins pour en prendre conscience. Cette ouverture permet, entre autres, l'apprentissage au vivre ensemble et évite l'ethnocentrisme avec l'idée de ne pas faire de sa propre culture une normalité sociale.

Nous sommes bien sur l'idée d'un bénéfice commun, d'un apprentissage multilatéral tout en travaillant sur la notion de l'Autre comme un autre Moi, se construisant à partir des mêmes processus mais avec une recette qui lui est propre. Nous ne sommes pas dans la sympathie où un niveau affectif serait en jeu, mais bien dans l'empathie visant à améliorer une compréhension de moi et autrui, comme une décentration avec une capacité à se mettre à la place des autres. Ce dialogue interculturel, que nous verrons plus en détails lors de l'analyse de nos entretiens, est au profit de notre construction identitaire. Encore une fois, nous remettons en avant les propos de Geneviève Vinsonneau, spécialiste de la psychologie interculturelle, qui nous semblent justifier, avec exactitude, la portée – au sens de bien fait- de cette éducation interculturelle :

« C'est très largement au moyen d'opérations de comparaisons sociales que l'individu développe ses formations identitaires. En recherchant la similitude avec des membres de divers groupes sociaux, il s'approprie les caractéristiques qui vont lui permettre de se définir ; ainsi réalise-t-il son identification. En recherchant la différence qui le sépare, d'une part des membres des groupes dans lesquels il ne peut ou ne veut pas se reconnaître, d'autre part des individus qui partagent ses propres appartenances groupales, il établit une différenciation à partir de quoi il voit se dessiner son identité, à la fois collective et individuelle. Il faut donc apprendre au jeune à identifier les identités qui l'entourent, à se familiariser avec elles car elles font parties de sa propre construction. »³³

Finalement, Martine Abdallah-Pretceille propose des pistes pour agir concrètement. Nous ne verrons ici l'exhaustivité de ses propositions et en garderons celle qui nous semble la plus abordable à réaliser dans le milieu scolaire. L'auteur repense l'éducation civique actuelle vers une perspective interculturelle, avec, comme nous l'avons vu, la transmission d'une posture de distanciation luttant contre l'ethnocentrisme. Aussi, elle insiste sur l'importance de travailler sur les valeurs communes qui lient les acteurs entre eux avec notamment les *Droits de l'Homme* et la laïcité, laquelle nous aborderons plus en détails par la suite. C'est avec les termes suivants qu'elle explique le choix de cette discipline à retravailler pour l'interculturel : *« L'éducation civique permet d'instaurer des valeurs démocratiques et des valeurs communes dans une société de plus en plus hétérogène. [...]*

³³ Geneviève Vinsonneau, *Particularismes culturels, Éducation à l'universel*, 2005

Quels sont, quels pourraient être les éléments fédérateurs ainsi que les éléments centrifuges d'une identité collective ? [...] Le discours émergent tourne autour de la nécessité de définir et de valoriser les normes civiques communes. »³⁴

2.3 Des questionnements

Mais alors, si cette démarche interculturelle favoriserait elle aussi la formation de futurs citoyens, tout comme étant l'un des objectifs principaux de l'école actuelle, pourquoi n'est-elle pas reconnue ? Quelles sont les lacunes du fonctionnement du système éducatif français concernant l'éducation interculturelle ? Dans fonctionnement, nous entendons, de manière globale, les pratiques pédagogiques, les programmes scolaires ainsi que le contenu de l'enseignement et les relations triangulaires élèves/parents/école. Tout d'abord, il semblerait que les programmes actuels ne favorisent pas les échanges interculturels et « *n'incitent aucunement à une pratique pédagogique mobilisant les ressources culturelles des enseignants ou des élèves* »³⁵. Considérant que cela doit se vivre uniquement dans la sphère privée, l'institution scolaire n'aborde pas les cohabitations interethniques et la pluralité culturelle comme richesse. Et pourtant, comment ne pas mobiliser les ressources disponibles sous nos yeux, telles que les compétences linguistiques des élèves ô combien variées ? D'ailleurs, les enseignants ont le devoir de neutralité, c'est-à-dire de ne pas faire transparaître, dans leurs pratiques pédagogiques, des orientations culturelles particulières – et pourtant, l'individu peut-il véritablement se détacher d'une telle partie de son identité ? –, dans le même temps qu'ils ne doivent pas tenir compte des spécificités culturelles de leurs élèves. Précisons que ceci n'est pas réellement le reflet des pratiques scolaires. En d'autres termes, l'équipe éducative (enseignants, CPE³⁶, AED³⁷ etc) travaillent avec cette pluralité culturelle et ethnique, mais ils le font de manière informelle, isolée. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas de réel cadre, de processus à suivre – nous pensons par exemple à l'accueil des élèves en situation de handicap qui devient de plus en plus planifié visant à accompagner les équipes éducatives pour qu'elles proposent un meilleur environnement scolaire à l'élève et sa famille. Or, avec la pluralité culturelle, ils doivent gérer chaque situation selon un dosage particulier, avec instinct.

Toutefois, une question se pose. Pourquoi de telles valeurs ? La France n'est-elle pas l'héritière des Lumières où l'individu doit entendre siffloter au fond de lui, « *Ose penser par toi-*

³⁴ M. Abdallah-Preteille, *L'éducation interculturelle*, 2004

³⁵ Benjamin Boulay, *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008

³⁶ Conseiller principal d'éducation

³⁷ Assistant d'éducation

même »³⁸ ? Ou bien encore, une France construite sur les valeurs démocratiques avec notamment la Révolution française ? Mais un Etat bien unifié et homogène ne garantit-il pas le bon déroulement de l'organisation politique ? En ayant de la population française une telle exigence, les cultures ne peuvent que se cloisonner sur elles-mêmes sur la sphère privée. D'une part, comment mettre de côté mes particularités culturelles et donc diviser mon identité en deux (ces particularités et le citoyen français « neutre » que je suis) sur la sphère publique ? Et d'autre part, comment comprendre les symboles de cette culture commune si celle-ci ne me comprend pas dans mon intégralité ? L'interculturel ne peut pas s'épanouir d'une telle manière.

³⁸ Emmanuel Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*, 1784

3. La revue de littérature

« Si l'on parle de cultures, nous sommes obligés de voir que chaque personne possède une pluralité de cultures. Chaque personne est un lieu de variation culturelle, intra-individuelle. Cette idée de différence intra-individuelle, lorsque nous parlons de culture, nous sentons bien à quel point elle est vraie quand on imagine le déroulement de la vie sociale. Certains sociologues parlent de « sentiers de vie », les sentiers que suivent les gens au cours de leur journée et qui les amènent dans des cadres sociaux très différenciés, dans lesquels ils doivent s'exprimer, se comporter d'une façon ou d'une autre, et donc montrer leur maîtrise des cultures différentes. »

Françoise Lorcerie, *L'école et la diversité culturelle*, 2006

Dans cette partie, nous allons analyser une vue d'ensemble de la littérature sur la diversité culturelle et ethnique, et en particulier dans le milieu éducatif. En d'autres termes, l'enjeu, ici, est de faire un état des lieux, non exhaustif, de la production sur la question de la diversité culturelle à l'école de la part des professionnels.

Assez rapidement nous avons pu constater que le pluralisme culturel est une notion difficile à cerner et, par conséquent, faisant fuir nombreux chercheurs pour au moins deux raisons. D'une part, nous l'avons vu, l'interculturel n'est pas palpable mais requiert une analyse fine sur les échanges entre les individus. Il s'agit donc de comprendre quelle place elle occupe au sein des rapports interindividuels. Et d'autre part, cette question est intimement liée au milieu politique avec, nous l'avons expliqué, l'idée de la construction des valeurs citoyennes et l'idée de la reconnaissance d'un universalisme républicain. Ainsi, la diversité culturelle, prise en otage à l'échelle politique, se trouve au cœur de débats avec les idées, entre autres, de préserver « l'identité nationale », d'éloigner toute formation communautaire et toute montée d'intégrisme religieux. Oui, nous pensons qu'elle pourrait être liée à ceci si elle n'est pas prise en compte. C'est en « s'occupant » de cette question que nous pouvons apprendre au vivre-ensemble et lutter contre le communautarisme. Bien que ce ne soit pas le sujet de notre recherche, nous émettons l'hypothèse que si l'intégrisme religieux prend de plus en plus de place dans notre société, c'est parce que justement nous tentons de taire la question de la religion, de l'étouffer comme un tabou.

Pour revenir sur la place scientifique de cette notion, Olivier Tacheau, ayant travaillé sur cette question lors d'un mémoire d'étude à l'école nationale supérieure de bibliothécaires, parle de cette difficulté à « évoquer sereinement les questions de la pluralité culturelle dans notre République une et indivisible, et par voie de conséquences de parler des groupes ou des communautés porteuses de différences : linguistique, religieuse, ethnique, sociale, culturelle... [...] Nous nous trouvons en effet sur un terrain miné, qui fait souvent plus réagir que réfléchir, et où la moindre interrogation provoque ipso facto des réactions épidermiques chez les acteurs sociaux et politiques ».³⁹

C'est dans ce contexte que la revue littéraire française à ce sujet reste bien trop parcellaire, les sciences sociales étant souvent hermétiques à l'idée de se coller à un débat politique. Et pourtant, nous avons toutefois réussi à s'enrichir de la production scientifique française à ce sujet.

Faisons un point tout d'abord, sur la question de la diversité culturelle dans sa considération globale – c'est-à-dire pas uniquement à l'école. Les chercheurs ont des avis mitigés. Pendant que

³⁹ Olivier Tacheau, *Bibliothèque publique et multiculturalisme aux États-Unis. Jalons pour repenser la situation française*, mémoire d'étude Enssib, 1997

certaines sont favorables à la reconnaissance de la diversité culturelle, comme par exemple Michel Wieviorka, sociologue français, dans de nombreux ouvrages⁴⁰, est hautement impliqué à cette prise en compte. D'autres sont plutôt méfiants, et préfèrent valoriser une conception plus républicaine de la citoyenneté, nous pensons par exemple à Dominique Schnapper, sociologue française de renom, qui voit en la démarche interculturelle, le risque de mettre en avant ce qui nous différencie plutôt ce qui nous lie. Selon sa conception, « *la citoyenneté se fonde en effet sur l'idée que par-delà les différences et les inégalités, tous les hommes sont égaux en dignité et qu'ils doivent être traités juridiquement et politiquement de manière égale. [...] La transcendance de ces enracinements et de ces particularismes, de toute nature, par l'idée et les institutions de la citoyenneté apparaît à ce jour le seul fondement susceptible de les faire vivre ensemble dans le respect de la dignité de chacun d'entre eux* »⁴¹.

Il semblerait que la recherche française sur le pluralisme ethnoculturel trouve plus sa place dans les recherches historiques plutôt que sociologiques. En effet, de nombreuses productions se consacrent à l'histoire de l'immigration, la période coloniale et la traite négrière, ce qui reste un pas en avant puisque ces travaux peuvent mettre en lumière les racines ethniques de la population française actuelle.

Ensuite, regardons quelle place les chercheurs accordent à la diversité culturelle à l'école. Rapidement Martine Abdallah-Pretceille semble accorder une importance notable à la recherche de la reconnaissance de la diversité culturelle des élèves. Afin de lutter contre l'exclusion et d'améliorer les apprentissages de ces derniers, l'auteur propose de nombreuses pistes pour maîtriser les effets et valoriser ce pluralisme culturel⁴².

Aussi, Françoise Lorcerie s'est penchée à de nombreuses reprises⁴³ sur cette thématique. Elle apporte une vue précise, un état des lieux de l'ethnicité dans le système éducatif et en permet une large contribution sur ce thème. Nous remarquons d'ailleurs, plus que sur d'autres thèmes, que les chercheurs se réunissent pour travailler sur cette question, comme un besoin d'apporter une vision d'ensemble. A travers l'une de ces collaborations et, où Françoise Lorcerie a justement participé, un

⁴⁰ Michel Wieviorka, *La Diversité : rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2008 ou encore, en collaboration avec Jocelyne Ohana, *La Différence culturelle : une reformulation des débats*, 2001

⁴¹ Dominique Schnapper, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, 2000

⁴² Nous retiendrons essentiellement cet ouvrage : M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 2004

⁴³ Françoise Lorcerie (sous la direction de), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, 2003

ouvrage propose, entre autres, « *des perspectives d'actions [mettant en avant] les nouveaux enjeux pédagogiques [sur] la question des formations et des enseignements* »⁴⁴.

Geneviève Vinsonneau⁴⁵ a également retenu toute notre attention car c'est avec une formation en psychologie sociale qu'elle apporte une vision autre dans la dynamique interculturelle.

Puis, c'est un regard philosophique qui nous a nourris d'une réflexion plus approfondie. A ce titre, nous pouvons citer l'interrogation de Joël Roman :

*« Pourquoi la société française panique-t-elle à ce point quand il est question de diversité culturelle ? [...] Il y a une espèce de focalisation dans le débat public, dans les comptes rendus médiatiques, dans l'attention, l'attente qui est portée à ces questions [...], qui fait qu'il y a là quelque chose qui est en train de devenir un abcès de fixation considérable et où il me semble que, par moments, les institutions, y compris l'institution scolaire, parfois, perdent un peu leur sang-froid. [...] La principale [raison] est que notre culture politique [...] est très attachée, d'une part, à une certaine forme de rapport à l'universel [...] et, d'autre part, à une individualisation, mais une individualisation abstraite, du citoyen. Et dans ce rapport abstrait entre le citoyen et l'universel, l'on a construit un modèle qui a été le modèle de l'intégration à la française. »*⁴⁶

Cette réflexion de causalité nous semble très juste.

Ainsi mêlés à la politique et à l'idéologie, les ouvrages concernant la diversité culturelle ne sont pas évidents à analyser. En effet, il faut sans cesse retirer les partis pris des auteurs de la réflexion purement philanthropique, altruiste, visant à offrir une meilleure scolarité aux élèves. C'est d'ailleurs tout l'enjeu des éducateurs. Ecarter toute lecture tendancieuse, c'est bien l'objectif que nous nous sommes fixés.

Finalement, nous avons pu toutefois nous appuyer sur de nombreux ouvrages et avons pu constater que la diversité culturelle est une notion ô combien pluridisciplinaire (sociologie, histoire, philosophie, psychologie, etc.) ce qui nous a plutôt séduit puisque nous nous plaisons à apporter un regard vaste et global sur les processus d'apprentissage et de scolarité des élèves. D'ailleurs, même la littérature romanesque nous a été riche pour cette recherche, nous pensons notamment à notre lecture précieuse des *Identités meurtrières* d'Amin Maalouf. Toutefois, Michel Rautenberg, professeur de sociologie, met en avant cette insuffisance des recherches françaises dans ce domaine, citons que pour lui, c'est « *un objet de recherche important et un des grands impensés de la recherche en France. En effet, la floraison actuelle de discours scientifiques sur le fait identitaire ne*

⁴⁴ En collaboration avec plusieurs chercheurs, *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006

⁴⁵ Geneviève Vinsonneau, *Particularismes culturels*, 2005

⁴⁶ Joël Roman, philosophe français, dans *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006

saurait faire oublier la discrétion, sinon le silence qui ont longtemps caractérisé l'attitude des sciences sociales en France à l'égard de ce phénomène. Ce sujet a longtemps été tabou et, aujourd'hui, on ne sait pas quoi en faire. On commence juste à l'évoquer, mais souvent un peu à tort et à travers »⁴⁷. En effet, bien qu'il y ait un manque de recherches de la part des sociologues français, depuis quelques décennies, cette thématique devient un objet de recherche de plus en plus courant. Dans cette partie, nous n'avons pas mis en avant les recherches étrangères dans un souci de valoriser les chercheurs de l'hexagone qui, certes restent trop ténus et ne sont pas encore assez pris en considération, mais apportent une qualité non négligeable à la réflexion de ce domaine. De plus, ce qui nous intéresse dans ce mémoire, c'est bien l'état des lieux de la diversité culturelle à l'école telle qu'elle est sous sa forme française. Précisons tout de même que la production des pays anglo-saxons est plus dense et plus ancienne.

⁴⁷ Michel Rautenberg, *Cultures, intégration et construction identitaire* in Acte des ateliers de l'intégration locale : vers la démocratie culturelle, 2001

Partie 2 : L'approche exploratoire : du tâtonnement à l'épreuve du terrain

« Que de gens, pris de vertige, renoncent à comprendre ce qui se passe. Que de gens renoncent à apporter leur contribution à la culture universelle émergente, parce qu'ils ont décrété une fois pour toutes que le monde qui les entoure était impénétrable, hostile, carnassier, démentiel, démoniaque. Que de gens sont tentés de se cantonner dans leur rôle de victimes. [...] Nul ne peut nier que ces personnes se sentent effectivement spoliées, et qu'elles en souffrent ; c'est leur réaction qui me paraît malencontreuse. S'enfermer dans une mentalité d'agressé est plus dévastateur encore pour la victime que l'agression elle-même. [...] On se recroqueville, on se barricade, on se protège de tout, on se ferme, on rumine, on ne cherche plus, on n'explore plus, on n'avance plus, on a peur de l'avenir et du présent et des autres. »

Amin Maalouf, *Les identités meurtrières*, 2001

1. La structuration de l'objet de recherche

1.1 Les questionnements : en quête de savoir !

En tant qu'élève, nous nous sommes régulièrement interrogés sur les fonctionnements du système éducatif français. Pourquoi, avec une telle richesse d'élèves à portée de mains, l'école ne favorisait pas l'interaction entre chacun ? A ce titre, la pluralité ethnoculturelle n'était pas, selon nous, suffisamment reconnue pour en faire un puits d'informations, d'échanges et d'ouverture d'esprit sur ce sujet. Par conséquent, non. Que de simples exposés où oui l'élève va peut-être pouvoir parler de lui, de ses représentations culturelles, mais sera noté, jugé, évalué. Et donc démoralisé de réussir dans un environnement hermétique à la diversité de son identité.

Dans un souci de l'acceptation des particularismes de chaque individu et en même temps du lien social à travers la recherche des ressemblances entre tous, il nous semblait nécessaire de travailler sur ce domaine trop souvent mis à l'écart.

Ainsi, grâce à nos nombreuses lectures et questionnements, nous comprenons que l'école regorge d'enfants en trop grande souffrance, rejetés par un système auquel ils n'adhèrent pas. Et pourtant nous avons à disposition de nombreux moyens pour permettre à l'élève de s'épanouir et lui proposer un accompagnement éducatif adapté à ses besoins. La scolarité est le début de notre socialisation, en conséquence il est essentiel de ne pas être abimé par ces premiers pas pour grandir, se construire dans de bonnes conditions. L'objectif de notre travail est donc de souligner le besoin de reconnaissance de chaque apprenant et d'identifier ce qui fait obstacle justement à cette prise en compte pour mieux susciter l'intérêt de l'équipe éducative vers cette notion.

Pour démarrer cette recherche, nous avons donc émis l'hypothèse que le système scolaire actuel n'est pas propice à l'expression des diversités ethnoculturelles car freinée, ralentie par des entités qui lui font barrière. Nous pensions à des obstacles intentionnels de la part, par exemple, du personnel de direction et de l'équipe éducative. Toutefois, au cours de notre travail, nous nous sommes peu à peu détachées de cette vision fermée et avons nuancé nos propos. Non, nous le verrons, ces résistances ne sont pas toujours maîtrisées et s'enracinent dans un fonctionnement à voir sous son aspect global en prenant en compte les influences politiques, sociétales etc. Nous ne pouvons donc jeter la pierre aux acteurs scolaires. D'ailleurs, nous avons décidé d'aborder le domaine de la reconnaissance de la pluralité ethnoculturelle pas seulement à travers les obstacles qui, d'ailleurs, à eux seuls n'ont pas de sens. C'est bien en les liant à l'organisation scolaire (à savoir la

culture scolaire), à l'intérêt d'une prise en compte ethnoculturelle, aux perceptions et aux risques, qu'ils prennent toute leur signification. Nous l'aurons compris, notre problématique n'est pas restée figée.

1.2 L'éclairage sur les concepts

Notre recherche s'est construite autour de deux grands concepts à savoir la diversité ethnoculturelle et l'école. Il nous semblait essentiel de faire un éclairage historique et d'apporter une définition qui nous est propre sur ces deux idées afin d'en saisir l'évolution et de faire partager notre perception pour éviter tout amalgame. Pour cela, nous nous sommes enrichis de nombreuses lectures scientifiques sur ces deux domaines. Sociologues, psychologues, anthropologues ont été nos auteurs tout au long de cette recherche. D'ailleurs, nous avons pu mettre en lien ces trois disciplines des sciences de l'éducation avec également la pédagogie. Nous avons fait ce choix car il nous semblait important de mettre en avant la complexité de la diversité culturelle à travers une vision complète et variée. *« Il faut d'emblée relever l'aspect pluridisciplinaire qui caractérise ce domaine. Tout comme on peut voir les sciences de l'éducation comme la réunion des différents regards disciplinaires par rapport à un objet, l'éducation, de même, les approches interculturelles sont un composite de perspectives disciplinaires sur un objet. »*⁴⁸ Nous rejoignons donc pleinement Pierre Dasen sur ses propos montrant l'importance de l'intersection de ces disciplines qui permettent d'analyser ce domaine en profondeur.

Toutefois, nous sommes restés prudents quant à l'emprise idéologique, politique et le militantisme possible dans ce domaine. Aux prémices de notre recherche, beaucoup d'interlocuteurs nous ont déconseillé de continuer vers cette notion trop « minée ». Embarrassés, certains ont choisi de ne pas s'impliquer dans ce travail. Cette révélation n'en était pas vraiment une en réalité car nous savions, d'emblée, que nous allions devoir faire face à certains écueils. Il semblerait que la diversité culturelle soit bien trop souvent rattachée à un statut polémique plutôt que scientifique. C'est pourquoi nous avons tenté de travailler avec précaution tout au long de cette recherche. D'ailleurs, nous avons écarté volontairement le sujet religieux, bien que celui-ci ait été mis en avant par la quasi-totalité de nos interviewés. Comme une préoccupation débordante mais qui rendait le sujet d'autant plus litigieux. De plus, nous nous sommes éloignés des chiffres ou autres statistiques. Ici ce qui semblait essentiel, c'était bien une analyse qualitative à travers l'expression des acteurs scolaires.

⁴⁸ Pierre Dasen, *Développement humain et éducation informelle* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

Aussi, nous avons considéré opportun d'appréhender la diversité ethnoculturelle au sens large sans la limiter au racisme, ce à quoi elle est bien trop souvent collée.

2. La réalisation de la recherche

2.1 Le choix des outils

Afin d'ancrer au mieux cette recherche dans la réalité du terrain, nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-directifs, d'environ une heure chacun. En effet, parmi les principales méthodes de recueil de donnée en sciences humaines et sociales (questionnaire, observation et entretien) étant à notre disposition, nous avons privilégié ce dernier car il nous semblait plus pertinent, mieux approprié pour compléter et approfondir notre travail. Il permet de rentrer en contact direct avec l'interviewé. Plus spontanée et naturelle, la personne interviewée ne peut se cacher derrière ses mots comme elle aurait pu le faire dans un questionnaire. Pour cela, il était de notre ressort d'enquêteur de mettre à l'aise la personne tout en évitant les questions fermées pour qu'elle ne se contente pas uniquement d'acquiescer, le but étant qu'elle s'exprime profondément sur le sujet. C'est pourquoi, nous avons choisi de nous appuyer sur un guide d'entretien pour ne pas être déstabilisés par les « hors sujets » de la discussion et garantir l'exploration de l'ensemble des questions. Dans ce guide d'entretien, il s'est agi de mettre en forme nos hypothèses ainsi que des thèmes récurrents de la littérature scientifique, un exemple est mis ci-joint en annexe. Pour mener à bien ces entretiens semi-directifs, nous nous sommes largement enrichis des travaux de Blanchet et Gotman qui rappellent à de nombreuses reprises que « *la caractéristique principale de l'entretien est qu'il constitue un fait de parole* »⁴⁹, d'où l'importance, selon nous, de rendre possible l'expression de l'interviewé en ouvrant le dialogue.

Aussi, l'entretien nous a permis d'avoir des explications approfondies où nous avons pu intervenir pour être pleinement en interaction avec l'interviewé. Nous avons tenté de ne pas être trop directifs pour ne pas influencer nos interlocuteurs mais bien les laisser s'exprimer librement pour rester fidèles à la réalité du terrain. L'entretien semi-directif n'est pas toujours bien vécu puisqu'il incite l'interviewé à se raconter, se livrer. Les témoignages ont largement enrichi notre mémoire puisque nous avons choisi d'utiliser des citations des personnes avec qui nous nous

⁴⁹ A. Blanchet & A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 1992

sommes entretenus. Comme si professionnels, élèves et auteurs scientifiques discutaient autour d'un sujet commun. C'est dans cette optique dialogique que nous avons porté un intérêt fort aux citations des interviewés et des auteurs.

2.2 La présentation de l'échantillon

Nous avons fait le choix de privilégier les interlocuteurs travaillant dans un même lieu. En effet, nous l'avons dit, ce mémoire de recherche doit également s'ancrer sur le terrain, il était donc nécessaire de contextualiser notre travail en s'appuyant sur un seul et même lieu : le lycée A. Présentons, dans un ordre chronologique, les personnes avec qui nous avons eu le plaisir de nous entretenir.

- ***Entretien n°1 : le proviseur adjoint***

Précisons tout d'abord que c'est lui qui nous a proposé son aide pour notre mémoire. Il a été très impliqué tout au long de nos recherches et ainsi, a accordé de l'importance à notre travail. Il nous offre quelques pistes, notamment en suggérant de passer un sondage en « salle des profs » pour savoir quel enseignant serait intéressé de nous livrer son témoignage. Ceci a été largement fructueux puisque sur une moyenne de 80 enseignants, nous avons eu 20 réponses positives, tout en sachant que ce sondage a été affiché en pleine période de conseils de classe, de préparation du baccalauréat et donc à l'approche des vacances. Dans cette optique, il n'était donc pas simple de s'organiser avec les différents enseignants. De toute manière, nous étions contraints, dans un souci de charge de travail, de nous « limiter » à seulement quelques entretiens, au plus grand de nos regrets. Nous tenons donc à remercier le proviseur adjoint de cette présence non négligeable.

Parlons de lui maintenant. Il est proviseur adjoint dans ce lycée depuis la rentrée 2013. C'est d'ailleurs, depuis peu qu'il exerce cette fonction puisqu'auparavant il était enseignant. Il semble avoir beaucoup voyagé ce qui l'a notamment ouvert à cette idée de la diversité culturelle.

- ***Entretien n°2 : un enseignant en histoire-géographie***

Cet enseignant travaille dans ce lycée depuis longtemps. Son expérience à travers les années nous a permis de voir l'évolution des attitudes à l'égard de la diversité ethnoculturelle. L'entretien a été plus court que les autres pour faute de temps mais cela n'a pas empêché un témoignage riche. En tant qu'historien, il nous a également offert des pistes de recherches sur la ville où se situe le lycée.

- **Entretien n°3 : les élèves**

Nous n'avons pas choisi ces trois élèves de seconde générale par hasard. En effet, ce sont des élèves que nous avons pu suivre tout au long de l'année pour trois raisons : premièrement, chaque assistant d'éducation assure le suivi de trois à cinq classes concernant la justification des absences, la transmission d'informations, etc. La classe de ces élèves faisait donc partie des classes qui nous avaient été attribuées. Deuxièmement, tout au long de l'année, nous avons assuré la surveillance de la salle d'étude le lundi après-midi et ces trois élèves, n'ayant pas cours à ce moment, venaient faire leur heure d'étude obligatoire. Par moment, ils étaient d'ailleurs les trois seuls élèves, nous avons donc pu échanger à de nombreuses reprises avec eux. Ils étaient vivement intéressés par notre travail, nous voyant lire de nombreux livres au sujet de la diversité culturelle. A cette occasion, ils nous ont régulièrement confiés que, étant issus de l'immigration, ce sujet de la reconnaissance de la pluralité ethnoculturelle les touchait de très près. Troisièmement, dans le cadre de notre stage aux côtés de deux CPE, nous avons demandé à participer à un conseil de classe. Nous avons choisi leur classe pour la simple et bonne raison que nous connaissions la totalité des élèves puisque étant régulièrement en étude le lundi après-midi. Nous avons pu constater qu'ils faisaient partis des cinq meilleurs de la classe, avec des notes brillantes ainsi que des appréciations de la part des enseignants très valorisantes.

Maintenant, regardons les personnalités de chacun d'entre eux :

- l'un (nommé « Lui » dans la retranscription) s'exprime avec facilité, il n'est pas réservé quitte à couper par moment la parole de ses camarades lors de l'entretien.
- a contrario, l'autre élève (nommé « Lui 2 ») s'exprime avec plus de gênes mais parvient tout de même à faire passer des idées en rigolant pour attendre l'approbation de ses camarades.
- et enfin, le dernier (nommé « Lui 3 ») est beaucoup plus calme et réfléchi. Il ne s'exprime que très peu avec une attitude nonchalante mais nous surprenant parfois à un vocabulaire riche. Il est plus là pour réguler ses camarades en trouvant les mots qu'ils cherchent et en résumant leurs idées.

Ils sont très intrigués par notre travail et ont une volonté débordante de vouloir nous aider dans notre recherche. Nous savons que l'entretien enregistré n'était pas un exercice facile pour eux.

- ***Entretien n°4 : les chargés de mission de l'IFE***

Nous avons eu l'opportunité de pouvoir échanger avec ces deux chercheurs de l'Institut Français de l'Éducation⁵⁰ :

- l'un (nommé « Lui_2 ») est enseignant en lycée professionnel depuis 1994 en anglais et depuis 2008, il fait partie de l'IFE où il s'intéresse, entre autres, au décrochage scolaire et aux TICE.

- son collègue (nommé « Lui_1 ») est professeur des écoles depuis 1994 également. Ayant rejoint l'IFE depuis 2012, il s'intéresse quant à lui à la lutte contre les discriminations à l'école et à la réussite éducative parmi d'autres domaines.

Ces deux interviewés nous ont permis de nous recentrer sur un objet de recherche en nous conseillant de ne pas nous disperser. Ils ont également été une source précieuse d'auteurs à lire sur la prise en compte de la diversité culturelle à l'école.

- ***Entretien n°5 : un enseignant en sciences de l'ingénieur***

Cet enseignant pratique ce métier depuis le début des années 1990. Il semble bien connaître les différentes évolutions concernant les pratiques pédagogiques. Il se définit comme quelqu'un de « *foufou* » pour reprendre son expression, ce qui fait de lui, un enseignant assez téméraire, n'hésitant pas à réguler certains conflits entre ses élèves. Il semble, à ce titre, être contre toute forme d'injustice, de vocabulaire blessant que les jeunes peuvent avoir entre eux. Il fait d'ailleurs partie des premiers à répondre à notre sondage, nous montrant la volonté de s'exprimer sur cette question.

- ***Entretien n°6 : un enseignant en histoire-géographie***

Cet enseignant exerce ce métier depuis un peu moins de dix ans. Son entretien nous a été très riche à plusieurs niveaux. Ses connaissances historiques nous ont été nécessaires pour comprendre certains phénomènes. Aussi, dans le cadre de ses cours en partenariat avec d'autres collègues, il s'est intéressé à l'histoire du lycée et de la ville de P. et nous a fait partager cette recherche. Puis ses questionnements sur la diversité ethnoculturelle nous ont été précieux, il semble être quelqu'un de réfléchi, s'interrogeant à ce qui l'entoure.

⁵⁰ Utilisé tout au long du mémoire sous l'acronyme IFE

- ***Entretien n°7 : les professeurs documentalistes***

L'une des professeurs documentalistes (nommée « Elle_1 ») a échangé avec nous à plusieurs reprises tout au long de notre recherche. Elle s'est investie en nous conseillant certaines pistes tout en nous laissant bon juge de ses informations ne cherchant pas à nous influencer. Elle exerce dans ce lycée depuis sa création ce qui fait d'elle, une personne ressource ayant un regard attentif sur le parcours, l'évolution de cet établissement. Elle fait également partie des personnes qui s'interroge sur les phénomènes, ne les prenant pas comme tels, mais cherchant sans cesse des explications, des causes. L'ayant eu comme professeur documentaliste en tant qu'élève, nous en profitons pour la remercier de sa transmission de cet œil attentif qui a contribué à attiser en nous curiosité et soif de connaissances.

Sa collègue (nommée « Elle_2 »), avec qui nous avons également eu le plaisir de nous entretenir, est restée plus discrète durant l'entretien. Et pourtant, ses interventions nous ont permis de nous ouvrir à de nouvelles réflexions. Nous pensons, par exemple, à l'idée que la diversité culturelle est certes une richesse mais qu'il ne faut pas oublier les autres particularismes de l'élève (comme ses loisirs, ses passions, ses capacités intellectuelles etc.).

2.3 Le traitement des données

Avant toute chose, précisons que nous avons accordé une considération particulière à l'éthique et la confidentialité que nous avons garanties dès le début aux interviewés.

Les entretiens une fois terminés, la retranscription a été une étape nécessaire pour mieux analyser les différentes paroles des interviewés et mieux cerner leurs explications. Précisons que nous avons respecté l'élocution de chacun afin de rendre le discours plus réel, les tournures de phrases ou les abréviations ne sont donc pas corrigées volontairement. Nous avons choisi de mettre l'intégralité des entretiens retranscrits, non pas en annexe pour une question de lisibilité, mais sur un CD-Rom. Non seulement il nous paraissait important de valoriser ces échanges mais aussi de permettre au lecteur de mieux cerner l'ensemble des discussions que nous avons pu avoir. C'est donc dans un travail fin, minutieux que nous avons procédé à notre analyse de contenu. Après avoir décortiqué chaque entretien, nous avons pu accomplir une analyse qualitative transversale - nous insistons bien sur ce terme - pour faire émerger les récurrences. D'ailleurs, rapidement nous avons pu constater que nous avons accordé une place particulière aux enseignants. C'est pourquoi, nous avons axé particulièrement notre analyse sur les perceptions de l'enseignant et son métier, son rôle.

Sous forme de catégories avec différentes composantes, nous avons mis en place un tableau répertoriant les citations des interviewés pouvant illustrer les récurrences.

Enfin, le recueil de données nous a permis de confronter l'avis des différents acteurs que nous avons interrogés avec ce que préconisent les professionnels de la littérature préétablie : y a-t-il rupture ou continuité ? Le vécu des acteurs scolaires (enseignants, élèves, personnel de direction, etc.) rejoint-il les avis scientifiques dans ce domaine ? Pour plus de fluidité, nous avons préféré allier interprétation des résultats et discussion dans une seule et même partie. Une fois cette grille d'analyse terminée (extrait ci-joint en annexe), nous sommes donc passés à l'ultime étape : la rédaction.

3. Une recherche ancrée sur un terrain spécifique

C'est dans un contexte bien particulier que nous avons ancré notre mémoire. En d'autres termes, ce travail de recherche repose également sur une dimension professionnelle où il semble important que notre enquête s'enracine dans un environnement bien précis. Regardons de plus près ce terrain.

3.1 Un peu d'histoire...

Au cœur d'une cité industrielle située à quelques kilomètres de Lyon, le lycée A. créé en 1986, a été inauguré en 1987 par François Mitterrand, alors Président de la République, avec un concept tout particulier et très innovant. En effet, l'architecture de cet établissement a été pensée comme un lieu de passage au cœur de la ville, sans aucune clôture et avec des bâtiments dispersés sur une vaste étendue. Dès les années 1990, on y voyait des mères se promenant avec leur poussette, des jeunes non lycéens fréquentant régulièrement la cour et de nombreux habitants traversant ce lycée comme s'ils traversaient une rue de la ville. De plus, l'établissement est placé à côté d'un parc ce qui attire d'autant plus les visiteurs. A travers le discours du Président en décembre 1987, nous voyons à quel point cette architecture a une importance cruciale : « [...] *la façon dont les locaux sont distribués, la façon dont véritablement est considérée la relation ou le rapport des habitants de ce lycée avec la ville et le reste du monde, on voit bien que nous sommes au point de départ non plus d'expérience mais d'une nouvelle façon d'être et de vivre.* »⁵¹

Toutefois, rapidement cette nouvelle disposition illustre les difficultés qu'elle englobe. De trop nombreux jeunes gravitent autour et dans le lycée, avec notamment la création de bandes entraînant une importante bagarre qui se termine par la condamnation à six mois de prison ferme pour un des jeunes. Alors qu'au départ cette structure se voulait inclusive avec une école ouverte à tous, elle est très vite victime de cette nouvelle conception du milieu scolaire. Ce début d'histoire est non négligeable car bien qu'au fil des années, le lycée ait pris de nouvelles mesures de sécurité telles que la mise en place de deux portails (pour fermer la « rue » en amont et en aval), cette politique du lycée A. demeure encore 25 ans après. D'ailleurs, le portail de l'entrée principale (en amont) est ouvert de 7h30 à 18h30, celui en aval est totalement fermé depuis 2008.

⁵¹ Discours de François Mitterrand au lycée A., décembre 1987

3.2 Et aujourd'hui ?

Aujourd'hui, l'EPL accueille 900 élèves entourés de 85 enseignants, deux CPE et sept AED. Il faut également préciser que le lycée est placé dans une rue avec quatre établissements scolaires : une école primaire, un collège et deux lycées : un de l'enseignement professionnel et un de l'enseignement général et technologique (celui dont il est question ici). Cette précision n'a pas la moindre importance. En effet, les élèves des deux lycées sont quotidiennement amenés à se rencontrer puisqu'ils prennent les mêmes transports scolaires. Créant donc des affinités, il n'est pas rare que pendant la pause méridienne les jeunes soient ensemble.

3.3 Les élèves

Tout d'abord, les élèves proviennent essentiellement d'un milieu rural avec des villes ne comptabilisant pas plus de 5000 habitants. Toutefois, nous pouvons compter plusieurs élèves d'origines et d'horizons différents : maghrébins, italiens, portugais, espagnols, turques, grecs, arméniens, africains du sud, asiatiques etc. Cette bigarrure a eu un poids important lorsque nous avons cherché un sujet de mémoire. Ceci en fait une caractéristique propre à cet établissement scolaire. D'ailleurs, dès la réunion de pré-rentree, le proviseur adjoint souligne cette caractéristique pour en informer les nouveaux personnels.

Ensuite, il existe aussi une mixité concernant le niveau scolaire des élèves. Nous retrouvons tant des élèves avec de véritables bonnes notes tant des élèves en décrochage scolaire. D'ailleurs, une dizaine d'élèves ont donné leur « démission » au cours de cette année. Parmi ces élèves, nous retrouvons des élèves mineurs en classe de seconde comme des élèves de terminale à quelques mois du baccalauréat. Toutefois, dans l'ensemble, le niveau de cet établissement est satisfaisant. D'ailleurs, les résultats aux examens (baccalauréat et BTS) en font foi : en 2013, deux filières ont eu 100% de réussite et les autres ne sont pas loin derrière avec notamment des taux qui s'élèvent à 87.5% ou encore 96.7%. Ces chiffres sont donc démonstratifs d'un travail efficace et fructueux.

Puis, il existe une autre mixité concernant la diversité des filières. Cet EPLE propose un enseignement général et technologique avec de nombreuses options différentes avec entre autres : littéraire, sciences économiques et sociales, sciences de l'ingénieur, sciences physiques, plusieurs langues étrangères... Cela assure une diversité et permet aux élèves de s'orienter dans une pluralité de directions. Dans son discours, François Mitterrand évoque cette idée où l'on doit « recevoir de la

même façon le pur et l'appliqué : le pur, recherche pure de l'esprit, et puis ce que les mains peuvent fabriquer à partir de la création de l'esprit, le pur et l'appliqué... [...] Voilà, cette notion-là c'est ce type de lycée qui va le permettre »⁵². Aussi, l'établissement propose une poursuite d'études avec notamment deux BTS directement en lien avec les options citées ci-dessus. Les élèves de seconde aux étudiants en BTS sont donc amenés à se croiser quotidiennement.

Enfin, les élèves sont largement impliqués dans la vie de l'établissement. Nous pensons notamment aux clubs créés chaque année par des groupes d'élèves. Par exemple, le club musique a proposé un concert lors du festival du lycée en fin d'année. Nous avons pu nous rendre compte des compétences musicales très riches et variées de certains élèves. Aussi, les élèves du club dessin se sont investis dans la biennale sur l'Afrique en élaborant une grande fresque représentant entre autres des femmes africaines ou encore un paysage inspiré du Roi Lion qu'ils ont peint sur un des murs de l'établissement, mais pas n'importe lequel puisque c'est celui permettant de se rendre au self. Il est donc un lieu de passage, largement fréquenté par la majorité des élèves et du personnel. Ces clubs renforcent les liens entre les élèves eux-mêmes et font pleinement vivre le lycée, développant également la notion de partage et d'autonomie.

3.4 Le personnel

L'équipe de direction est composée d'un proviseur, son adjoint ainsi qu'un gestionnaire. Il est important d'ajouter que cette équipe est entièrement nouvelle pour cette année. En effet, le proviseur est arrivé courant Octobre pour remplacer le chef d'établissement initial qui a dû arrêter ses fonctions pour des raisons médicales. Ne sachant pas réellement jusqu'à quelle date ce remplacement durerait, il était un peu délicat pour le proviseur remplaçant de s'impliquer et de se sentir à sa « place » dès le départ. D'autant plus quand cet échange se fait en cours d'année. Ensuite, le proviseur adjoint effectue ce métier depuis peu. Etant dans sa deuxième année de fonction, il a également dû tâtonner pour prendre ses marques. Enfin, le gestionnaire est un nouvel arrivant aussi. Cette année, l'une de ses principales missions est d'assurer la hausse du budget de l'établissement, ce dernier étant en fort déficit.

L'équipe vie scolaire est formée de deux CPE (se répartissant le suivi des 34 classes) et sept AED dont deux à mi-temps. Concernant les CPE, l'une est en fonction dans cet établissement depuis une quinzaine d'années. Il n'est pas rare que les enseignants s'adressent à elle de par son expérience

⁵² Discours de François Mitterrand au lycée A., décembre 1987

et sa bonne connaissance de l'établissement et son évolution. Elle impulse d'ailleurs, en partenariat avec d'autres entités du lycée (cantine, professeurs documentalistes etc.) de nombreuses activités pour les élèves. Nous pensons notamment à « la journée bio », à la prévention des dangers d'internet, à la sensibilisation des risques des drogues et aussi, entre autres, à la prévention sur la sécurité routière. L'autre CPE, après un an en tant que stagiaire, a pris son premier poste dans cet établissement cette année. Elle assure un suivi méticuleux des élèves et consacre un temps particulier aux apprenants en situation de décrochage. Puis, les assistants d'éducation ont pour mission première de surveiller et encadrer les élèves durant le temps scolaire. Ils participent également au contrôle d'assiduité et de discipline de chacun. Aussi, étant quotidiennement au contact des élèves en dehors de la classe, ces sept AED semblent impliqués dans leur rôle préventif en assurant une écoute particulière pouvant répondre aux différents tracas de ces adolescents. N'étant pas uniquement répressifs, ils savent s'impliquer dans des temps plus détendus tels que, entre autres, les tournois sportifs, le festival du lycée, les clubs leur permettant de montrer une image rassurante pour l'élève.

L'équipe enseignante est construite autour de 85 enseignants répartis dans vingt disciplines différentes. Ils semblent eux aussi très impliqués et proposent de nombreuses sorties aux élèves. Nous pensons par exemple aux sorties sportives telles que le ski et l'escalade et surtout le projet Handisport où valides et non valides vont pouvoir échanger. Ce projet a pour volonté d'ouvrir le regard des élèves sur la différence et l'humanisme mais également les sensibiliser sur la pratique du sport handicapé afin de développer un savoir vivre ensemble et réussir à l'aide des autres. Ces compétences ciblées nous semblent réellement liées avec notre travail sur la diversité. Aussi, dans la lignée de notre mémoire, nous pouvons citer les nombreux échanges internationaux avec par exemple « la mission export » du BTS Commerce International, les différents voyages à l'étranger mais également le projet européen Comenius. Depuis deux ans, le lycée travaille sur ce projet en partenariat avec six autres pays (Allemagne, Angleterre, Belgique, Italie, Pologne et Roumanie) avec pour thème : la violence comme phénomène inhérent aux sociétés européennes. Les participants, à savoir 7 enseignants et 47 élèves du lycée, seront amenés à se déplacer dans ces pays partenaires pour rencontrer d'autres jeunes travaillant sur le même thème. Selon le Programme pour l'Education et la Formation tout au long de la vie, le projet Comenius « *favorise parmi les jeunes et le personnel éducatif la connaissance et une meilleure compréhension de la diversité des cultures et des langues européennes* » et « *aide les jeunes à acquérir les qualifications et les compétences de base nécessaires à leur développement personnel, à leur activité professionnelle future et à une citoyenneté européenne active* ». Ces notions de multiculturalisme et de citoyenneté européenne

font partie intégrante de notre travail. Nous ne pourrions citer ici une liste exhaustive des implications de la part des enseignants de cet établissement.

3.5 Le fruit du hasard ?

Il nous apparaît important de contextualiser notre recherche et de montrer, comme nous venons de le faire, que non seulement ce lycée n'est pas insensible à la diversité ethnoculturelle du public qu'il accueille mais aussi que cette présence de la diversité s'est construite dans l'histoire de la ville où se situe l'établissement et en fait une caractéristique propre. Regardons ce qu'il s'est passé.

En 1870, la population de P. est de 809 habitants. A cette période, deux usines de tréfilerie prospèrent dans cette ville offrant du travail à la population locale. Les travailleurs produisent des fils de cuivre pour les canuts lyonnais mais aussi pour l'industrie étrangère telles que Bombay ou encore Pondichéry. « *La concurrence entre les deux usines est acharnée et le marché de l'emploi au beau fixe comme il ne le sera plus jamais* »⁵³, explique un journal local. Au début du XXe, l'une d'entre elle est à son apogée et emploie près de 5 000 personnes pour subvenir aux besoins de la production. Suite à une pénurie de main d'œuvre locale après la guerre 1914-1918, l'usine fait appel à des travailleurs extérieurs d'abord européens : italiens, grecs, espagnols, polonais, yougoslaves. Dans un contexte géopolitique prospère pour cette usine (les étrangers fuient les révolutions et le chômage croissant de leur pays), l'usine se développe peu à peu. C'est ensuite que russes et maghrébins sont venus eux aussi bénéficier de cette main d'œuvre débordante. La ville de P. est ainsi surnommée « la Tour de Babel de l'Isère ». L'industriel construit entre autres un château, des écoles, des crèches, un hôpital pour abriter ses employés et constitue la majeure partie de la structure de la ville.

En 1980, l'agglomération est formée d'une population de 18180 habitants dont 5650 étrangers, sans tenir compte des français d'origine étrangère arrivés en début du siècle ce qui estimerait un pourcentage de 60% d'étrangers où plus de 40 nationalités différentes cohabitaient.

⁵³ Le Dauphiné, *Des fils qui font une ville*, 2010

Partie 3 : L'analyse des données recueillies

« L'individu n'est jamais passif dans son appropriation de la culture. En fonction de multiples facteurs, il manipule, hiérarchise ses multiples appartenances de façon personnelle et a toujours une interprétation personnelle, dynamique, voire créatrice des modèles culturels, réalisant par lui-même la dualité complexe de toute identité : être à la fois semblable et différent. »

C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, 1989

Cette partie est consacrée à l'analyse des différentes données recueillies au travers des entretiens. Bien que ces échanges nous aient permis de dégager des attitudes communes, nous devons rester prudents. En effet, notre échantillon ne représente pas à lui seul la totalité des pratiques sur le terrain de la diversité ethnique à l'école. Toutefois, ici, nous tentons d'interpréter les témoignages afin de voir l'éventuelle adéquation avec la littérature scientifique comme une sorte de confrontation entre les spécialistes et ce que vivent réellement les individus de notre échantillon, au quotidien. Nous le verrons, d'ailleurs, nos interviewés, étant pourtant dans un même lieu, ne ressentent pas cette diversité de la même manière ce qui nous a notamment permis de s'ouvrir à plusieurs regards et de vérifier, que oui, la culture est bien intrinsèque à chacun.

1. L'intérêt : pourquoi la prendre en compte ?

Avant de se pencher sur les obstacles qui freinent la prise en compte de la diversité culturelle dans l'espace scolaire, il semble nécessaire de s'interroger sur l'intérêt de cette prise en compte. Grâce à nos entretiens, nous avons pu dégager deux niveaux où cette démarche interculturelle semble être utile.

Tout d'abord, regardons l'intérêt au niveau scolaire. Rapidement, pour l'ensemble de nos interviewés, cela semble être « *un enjeu pédagogique* » pour reprendre les termes du proviseur adjoint.

1.1 Autoriser l'expression

En permettant à l'élève d'exprimer ses particularités au niveau de son environnement global et plus particulièrement culturel et même ethnique, l'éducateur légitime cette parole. Autrement dit, c'est en autorisant l'élève à exprimer, extérioriser des caractéristiques qui lui sont propres, que l'enseignant, par exemple, peut les faire valoir. Elles ont une importance à l'instant où elles ne sont pas cachées, à partir du moment où elles sont accordées. Comment l'élève peut-il croire en cette diversité, en sa vraisemblance, si elle ne peut pas être légitimement exposée dans un moment éducatif ? Le chargé de mission de l'IFE souligne cette idée à juste titre en citant un exemple. Il nous parle d'un enseignant d'histoire géographie qui demande à ses élèves de répondre, de manière individuelle, à la question « *D'où viennent les Hommes ?* ». A partir des différentes réponses⁵⁴, il crée son cours en s'appuyant sur un extrait de la genèse, un poème, un texte scientifique, etc. Selon le chercheur, l'enseignant est « *complètement centré sur l'objet scolaire de l'histoire, en même temps il*

⁵⁴ Par exemple, les Hommes viennent du singe, de Dieu, etc.

permet l'expression des élèves de leurs croyances. Non seulement il permet l'expression mais en plus il légitime les croyances en montrant qu'elles font partie de la culture humaine en faisant le rapprochement des textes qui ont eux-mêmes une légitimité scolaire puisque ce sont des textes littéraires, religieux, scientifiques... ». Ceci peut avoir donc un aspect rassurant pour l'élève, comme si ses croyances, qui lui permettent notamment la construction de son identité, étaient valides puisque possibles dans le champ scolaire.

1.2 Construire une culture commune

En confrontant la croyance de chaque individu et les savoirs scolaires, il peut désormais être possible de construire une culture commune qui correspondrait ainsi au plus grand nombre. L'élève pourrait s'identifier à cette culture scolaire puisque s'inspirant de ses propres spécificités. Le chercheur converge vers cette idée en insistant sur cette notion :

« Comment on s'appuie sur cette parole-là pour construire du commun ? Parce que c'est bien l'objectif de l'école. Pour moi, c'est essentiel. Prendre en compte la diversité oui, mais pour en faire quoi ? A l'école, on est bien là pour construire du savoir et de la culture commune. Contrairement à ce que dit une certaine secrétaire ministérielle qui parle de construire une mémoire commune, pour moi le rôle de l'école il n'est pas de construire une mémoire commune mais une histoire commune. »

Ici, nous sommes réellement dans la démarche co-constructive de l'école et ses savoirs. En effet, elle n'est pas établie de fait, de manière hermétique au public mais elle devient bien une école qui s'adapte aux apprenants pour leur faire écho, *« ça fait résonance »* comme nous dit le chargé de mission. Actuellement, l'école serait plutôt dans une idée où si l'élève n'adhère pas à la culture scolaire, alors c'est lui qui est en situation d'échec, il en serait la cause. Avec une telle vision, nous pointons du doigt les difficultés de l'élève en l'excluant des apprentissages. Alors qu'en laissant chacun exprimer ses croyances, l'école peut s'interroger sur les savoirs transmis et tirer de chaque élève une parole singulière pour la faire converger vers un savoir commun.

Les élèves que nous avons interrogés illustrent bien cette difficulté pour eux, par moment la culture scolaire actuelle ne les reflète pas. Voici ce que nous explique l'un d'entre eux : *« Regardes, moi j'ai un obstacle. J'ai peut-être des bonnes notes mais le français, par exemple, c'est pas du tout bon. J'ai aucune culture française. En classe, par exemple, ils parlent de choses, ils font intervenir des trucs mais je sais même pas c'est quoi ! Quel livre, quel contenu ? »*

Les deux autres acquiescent et pourtant, nous le rappelons, ils font partie des cinq meilleurs de leur classe. En réalité, n'apprendraient-ils pas de manière mécanique sans réellement s'imprégner de la culture scolaire dans laquelle ils se trouvent ? En intégrant la diversité culturelle et ethnique à l'école,

ne pourrait-on pas éviter de nombreux échecs scolaires ? Si oui, alors ce simple intérêt nous semble déjà suffisant.

1.3 Reconnaître des difficultés

Reconnaître la présence de la diversité ethnique de l'élève à l'école, c'est, entre autres, reconnaître sa situation familiale. Dans l'établissement dans lequel nous travaillons, nous savons que plusieurs adolescents ne bénéficient pas de soutien scolaire chez eux. En effet, de nombreuses raisons sont la cause de cette lacune, mais une retient particulièrement notre attention au vue de l'objet sur lequel nous travaillons. Nous pensons par exemple aux difficultés que les parents peuvent rencontrer avec la maîtrise de la langue française. Ne pas comprendre la langue dans laquelle son enfant étudie ou tout du moins ne pas réussir à la maîtriser suffisamment correctement peut avoir un impact sur les apprentissages de celui-ci. Dans ces conditions, il n'est pas évident de l'accompagner lorsqu'il est en position d'incompréhension. De plus, il est probable que cet élève ne pratique que très peu la langue française de manière fréquente. Prendre en compte la diversité culturelle de l'élève, c'est, pour nous, être conscient de cette situation possible qu'il vit quotidiennement. Ce n'est pas ajuster la transmission en partant du postulat qu'il aura moins de capacités mais c'est bien, nous aurons l'occasion de le voir plus en détail par la suite, diversifier les approches pédagogiques.

1.4 Apprendre la citoyenneté

Adopter une démarche interculturelle, c'est notamment favoriser l'apprentissage au vivre ensemble avec l'idée de décentration de l'individu comme nous l'avons vu plus haut. Apprendre à vivre au milieu de la diversité culturelle, c'est être conscient que l'autre n'est pas identique à moi mais n'est pas fondamentalement différent pour autant. Aussi, c'est apprendre à ne pas considérer sa propre culture comme une normalité sociale. Dans son rapport au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Michel Wieviorka met en avant l'intérêt de la diversité culturelle comme empêchant de penser une homogénéisation sociale. Toutefois, pour certains cet apprentissage est perdu d'avance, c'est d'ailleurs ce que pense l'un des enseignants interviewés. Selon lui, l'école n'est pas assez démocratique pour permettre aux élèves d'exprimer leur ressenti. Voici ce qu'il nous explique :

« L'apprentissage de la démocratie dans un cadre, je dirais, "dictatorial" c'est un apprentissage qui est fossé d'entrée de jeu. C'est les conclusions qu'on est arrivé avec les actions qui ont été mises en place par des

professeurs dans le cadre de l'apprentissage à la citoyenneté. [...] Si le but c'est l'apprentissage à la démocratie, c'est la discussion et c'est l'argumentation, et bien il est pas dit qu'un enseignant soit légitime dans cet exercice puisque dès le départ les dés sont pipés. « Il a l'autorité et nous on l'a pas ». On se retrouve dans un cadre qui est fallacieux, artificiel et qui, ben quand t'as des élèves qui ont de l'argumentation malgré leur manque de vocabulaire souvent, on arrive très très vite à la limite de l'exercice. "Attendez, vous voulez nous faire faire l'apprentissage de la démocratie dans le cadre d'une dictature, on a pas très bien compris l'exercice". »

Bien que cet apprentissage semble difficile, il ne faut pas pour autant le considérer vain.

Ensuite, prendre en compte la diversité culturelle de l'élève a un intérêt fort sur le plan humain également.

1.5 Valoriser les richesses

Permettre l'expression des caractéristiques diverses et variées de l'individu, c'est lui faire prendre conscience qu'elles ont une richesse pouvant être bénéfique à tous. En d'autres termes, la pluralité des valeurs de l'élève le singularise et le rend, à ce titre, riche de ressources, c'est pourquoi il semble important de les faire valoir et les partager. Selon le proviseur adjoint, *« il faut s'appuyer dessus pour pouvoir valoriser chaque diversité culturelle et pour montrer à chaque élève qu'il a tout un bagage quand il arrive dans notre établissement et qu'il a une richesse en lui. Et après, c'est comment l'exploiter »*. En ignorant ce bagage, l'école n'accorde aucune importance au vécu de l'individu. Ecarté, enfoui, c'est dans l'indifférence que l'enfant doit construire son image d'apprenti. Mais, nous l'avons vu, comment apprendre sans mobiliser toutes les ressources disponibles en lui ? L'un des enseignants interviewés converge vers cette idée. Il nous parle du *« choc qui est celui de l'indifférence. C'est-à-dire qu'on est gentil, on est bienveillant, on les accueille en leur donnant une chaise, un cahier mais c'est quand même beaucoup d'indifférence parce qu'effectivement on ne veut rien savoir d'eux »*. Il parle ici des primo arrivant mais précise, que selon lui, ils sont dans une situation similaire aux jeunes issus de la diversité culturelle. Face à cette indifférence, les jeunes peuvent douter de leur propre richesse. D'ailleurs, un des élèves avec qui nous nous sommes entretenus, nous fait part de ce doute qui s'installe bien trop souvent en lui. *« Je pense que le prof il y prend pas compte et l'élève, peut-être, il se renferme. Il se dit "j'y arrive pas en gros ben ça sert à rien de continuer si on m'aide pas". [...] Après, en fait on peut pas savoir vraiment si des profs, ils sont contre nous juste parce que, par exemple, on est différent des autres parce qu'on n'est pas français ou s'ils sont contre nous parce qu'ils veulent être contre nous ! »* Ce ressenti peut être douloureux quotidiennement, nous sentons ici que l'élève se remet en question alors qu'il est possible que certains enseignants n'apprécient pas l'élève bien parce qu'ils l'assimilent à un groupe ethnique (idée

complètement irrationnelle puisque nous l'avons vu bien qu'il y ait des caractéristiques communes, l'individu se construit une identité plurielle) et non parce qu'ils ne l'apprécient pas pour sa juste valeur, à savoir un élève particulier, singulier. Il est donc question ici de discrimination où l'estime de soi est largement fragilisée.

1.6 Ecarter l'esprit communautaire

En valorisant les richesses de chacun, nous sommes plus enclins à vouloir faire partager les nôtres mais également à s'intéresser à celles des autres. Autrement dit, nous sommes plus disposés à s'ouvrir aux autres. L'une des professeurs documentalistes nous rejoint vers cette idée. D'après elle, *« c'est pas parce que tu es dans un groupe que tu ne restes pas toi. [...] Cette notion de quand tu associes des gens ou des choses, une famille c'est autant d'entité ! On a tendance à dire quand on dit "les machins, les trucs", c'est la même idée pour les communautés. Tu as ta culture, c'est un plus, ça ouvre, ça fait découvrir des choses. [...] Le multiculturalisme ça existe depuis toujours, le monde entier est formé de ça. On est à l'ère du mélange, on va à droite à gauche, les couples mixtes explosent et ça fait les plus beaux enfants du monde, et on n'est jamais si heureux que d'avoir des points de repère partout dans le monde »*. Il semble donc nécessaire de ne pas se renfermer sur une communauté mais bien percevoir tout l'intérêt de partager et de se nourrir des autres.

Toutefois, elle développe, par la suite de notre entretien, cette idée du communautarisme. Dans sa conception, nous voyons tout l'intérêt de la prise en compte de la diversité ethnique pour libérer les individus. Voici les termes qu'elle emploie :

« Le communautarisme, je pense que c'est plus compliqué que ça. Tu as un effet boomerang de la migration. C'est-à-dire que les grands parents, les parents sont venus ici, c'était un El dorado alors qu'ici c'est pas l'El dorado. Plus ça va et moins ça l'est, plus c'est difficile. Qu'est-ce qu'il nous reste ? Le rêve à l'envers, c'est à dire le boomerang repart et l'El dorado c'est le retour. Le retour qui reste un El dorado point barre. Ils ne retourneront pas parce que c'est pas possible, c'est pas mieux. Tu as besoin dans la vie de quelque chose qui te tient. Cette espèce d'illusion que tu entretiens ou qui est entretenue aussi. »

Pour éviter cet effet « boomerang » qui semble être vécu comme une souffrance, il est important que l'individu voit dans le pays dans lequel il vit, un pays riche, d'une part, de lui apporter des ressources bénéfiques pour sa construction, et d'autre part, de voir un pays qui l'accepte tel qu'il est, sans vouloir l'assimiler. Aussi, il paraîtrait que les élèves ne puissent pas voir ce bénéfice car beaucoup trop attachés à l'idée de « *préserver les origines* » et à l'idée de « *se venger* », en quelque sorte, du sort que la France, par exemple, a jeté sur les parents. Nous revenons sur l'idée d'*El dorado*.

En venant en France, les immigrés ont peut-être trop attendus de ce que le pays pouvait leur offrir. Après de si importantes attentes, comment ne pas retomber en étant déçu ? Cette déception doit certainement se faire sentir auprès des générations actuelles qui, à leur tour, rejettent la faute sur la France et donc la renient. Nous pensons qu'une cause majeure peut en être à l'origine : le manque d'information. En effet, ce manque d'information se joue à deux niveaux : premièrement, au niveau des conditions d'arrivées des parents allogènes (est-ce que l'état français souhaitait réellement les attirer en leur promettant une situation exemplaire, ou bien est-ce qu'il ne leur proposait pas uniquement un « simple » travail ?). Et deuxièmement, les enfants sont-ils réellement informés des conditions de vie du pays dans lequel leurs parents ont émigrés ? Ce pays n'est-il pas idéalisé ? Deux interviewés semblent se rejoindre vers cette idée. Selon l'enseignant en histoire-géographie, l'un des problèmes est *« effectivement la culture d'origine. C'est des enfants qui sont mal à l'aise parce qu'ils ne maîtrisent pas totalement la culture de leurs parents. Ils ne sont pas turcs ces enfants, ils ne sont jamais allés en Turquie ou alors pendant les vacances, vite fait. Ils en ont une vision extrêmement caricaturale mais ils ne s'en rendent pas compte. Donc ça, c'est très très délicat et ça vient souvent du fait qu'ils maîtrisent mal la culture et qu'ils ont l'impression de la trahir cette culture d'origine qui est celle des parents, des grands parents, c'est-à-dire celle de l'affect »*. Et le professeur documentaliste d'ajouter, *« il manque peut-être les liens culturels qui existaient autrefois ou la notion, la connaissance de sa propre culture parce qu'au fil du temps, ça s'est effiloché. Les grands parents sont plus là pour en parler, les parents ont des difficultés personnelles »*.

Ainsi, en prenant en compte cette diversité, nous pouvons améliorer les capacités scolaires de l'élève mais également le valoriser sur le plan humain. Nous comprenons que ce n'est pas la diversité culturelle en tant que telle qui est à prendre en compte mais c'est bien permettre l'expression pour mieux comprendre ses croyances et ses ressentis. L'avis des professionnels rejoint les idées de nos interviewés et voici comment Pierre Calame⁵⁵ résume avec justesse ce que nous venons d'aborder :

« Nous sommes appelés à vivre dans un monde de diversité et en particulier un monde où cohabitent des cultures et des représentations du monde différentes des nôtres. Il faut apprendre à entendre et à respecter l'autre, trouver les modes de vie et de respect mutuel qui assurent la paix et l'enrichissement mutuel plutôt que l'affrontement, la défiance et la domination de l'un par l'autre. Il n'y a pas de développement authentique, d'un enfant comme d'un peuple, sans estime de soi et de sa propre culture, sans possibilité d'exprimer son identité individuelle et collective, sans mobilisation de son acquis mais aussi sans incorporation permanente d'apports extérieurs. Respect de l'autre ne signifie pas immobilisme. [...] Il faut promouvoir dans tous ces cas des formes de relations fondées sur le respect et l'écoute de l'autre. Le respect de l'autre ne nous interdit pas, au nom de la

⁵⁵ Directeur de la Fondation pour le Progrès de l'Homme (FPH) maintenant Fondation Charles Léopold Meyer

relativité généralisée de toute conviction humaine, d'exprimer nos convictions, nos valeurs et nos projets, ce que nous jugeons bon ou mauvais, à condition que le même droit soit reconnu aux autres. Le respect de l'autre appelle une attitude symétrique.»⁵⁶

Aussi, à travers un plan d'action pour la mise en œuvre de cette démarche interculturelle, l'UNESCO déclare les points suivants et vient confirmer les intérêts multiples de la prise en compte de la diversité culturelle :

« Article 3 - La diversité culturelle, facteur de développement : [Elle] élargit les possibilités de choix offertes à chacun ; elle est l'une des sources du développement, [...] comme moyen d'accéder à une existence intellectuelle, affective, morale et spirituelle satisfaisante.

Article 4 - Les droits de l'homme, garants de la diversité culturelle : La défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales. »⁵⁷

Face à ces intérêts, nous ne pouvons continuer à nier la diversité culturelle de l'élève.

⁵⁶ Ce texte, daté de 1991, n'a jamais été publié mais a été repris par Pierre Dasen dans *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

⁵⁷ Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, *De la diversité au pluralisme*, adoptée en novembre 2001 à Paris

2. Les obstacles

Il semblerait que la prise en compte de la diversité culturelle dans l'espace scolaire soit parfois freinée, ralentie par des phénomènes qui lui font obstacle. C'est ici, bien l'idée première de notre recherche. Tenter d'identifier et de comprendre les entraves à cette démarche interculturelle qui font barrière aux acteurs éducatifs. Assurément, nous ne pourrions présenter l'exhaustivité de tous les obstacles à cette prise en compte puisqu'ici le but est de rassembler les avis de nos interviewés et de les confronter à la littérature scientifique.

2.1 La laïcité

La laïcité a été au cœur du débat tout au long de nos entretiens et de notre recherche. Il a été difficile pour nous de nous positionner. Le questionnement s'est attardé sur le lien très étroit entre la laïcité française actuelle et le pluralisme culturel. A ce titre, peut-elle être ou non un frein à la prise en compte de ce dernier ? N'ayant pas pour objectif d'apporter une solution toute établie à cette interrogation, nous allons mettre en lumière les différents avis auxquels nous avons eu à faire.

- **Définition**

Avant tout, regardons de plus près ce concept parfois nébuleux en passant par une contextualisation et un essai de définition. Nous pouvons ne nous empêcher d'en faire l'économie. En France, le principe de laïcité est né suite à un conflit politico-religieux du XIX^e siècle qui a opposé la religion chrétienne et l'Etat français. C'est en 1905 que la loi de Séparation de l'Eglise et de l'Etat a été instaurée. Elle promeut la césure entre la société civile et la société religieuse où l'Etat peut n'exercer aucun pouvoir religieux et, comme à l'inverse, les Eglises aucun pouvoir politique. En d'autres termes, la laïcité garantit le respect de toutes croyances religieuses de manière égale mais n'en privilégie aucune et demande aux citoyens de pratiquer un culte uniquement sur la sphère privée. Ainsi, l'Etat n'a pas à intervenir dans la religion du citoyen, pas plus que la croyance religieuse ne peut se mêler au fonctionnement de l'Etat. De nos jours, la laïcité a évolué en miroir en s'entremêlant avec la société et l'histoire. Elle est contextuelle, et Alain Renaut⁵⁸ propose à très juste titre une analyse de la laïcité actuelle :

« La laïcité, telle que nous l'entendons en France, s'enracine dans la modernité en ceci que le monde moderne nous demande de nous reconnaître dans l'autre en considérant que l'autre est un semblable et donc en faisant

⁵⁸ Professeur français de philosophie politique et d'éthique, *Un débat sur la laïcité* (en coll. avec Alain Touraine), 2005

abstraction de ses différences. Nous devons nous efforcer de nous retrouver nous-mêmes sous les traits de celui que nous ne sommes pas et qui se distingue de nous génériquement, culturellement, religieusement, linguistiquement, sociologiquement ou encore générationnellement. [...] La tradition française a eu cette particularité, parmi d'autres compréhensions du projet démocratique, de mettre systématiquement entre parenthèses toutes espèces de « différences » en concevant qu'elles n'avaient pas lieu d'être dans l'espace public. »

Aussi, en Septembre 2013, la laïcité a pris une nouvelle place au sein de l'école. En effet, une Charte a été élaborée à l'intention des personnels, des élèves et de l'ensemble des membres de la communauté éducative afin de rendre accessible au plus grand nombre ce concept de laïcité. Ceci la rend d'autant plus explicite et réaffirme la mission confiée à l'école dans la transmission de ces valeurs qui sont chères à la République française. Dans un souci d'éclaircir au mieux ce concept encore trop souvent méconnu et incompris, il a été demandé aux établissements scolaires (écoles et établissements d'enseignement du second degré publics) de procéder à un affichage de cette Charte.

Désormais, chacun se doit de connaître ce principe commun à tous en vue d'exercer pleinement sa citoyenneté. La circulaire n° 2013-144 du 6-9-2013 accompagnant cette Charte souligne que *« la laïcité doit être comprise comme une valeur positive d'émancipation et non pas comme une contrainte qui viendrait limiter les libertés individuelles. Elle n'est jamais dirigée contre des individus ou des religions, mais elle garantit l'égal traitement de tous les élèves et l'égale dignité de tous les citoyens »*.

Toutefois, une question se pose. La laïcité ne se devrait pas d'évoluer avec la France actuelle ? En d'autres termes, dans un pays multiculturel comme le nôtre, ne serait-ce pas plus judicieux de mettre en valeur les différences de chacun pour inciter le partage, l'échange et l'information sur les caractéristiques des religions et des cultures ? Cela n'empêcherait-il pas notamment la peur de l'inconnu et l'amalgame ? Plutôt qu'une Charte qui vise surtout à protéger la République de toute forme de pluralité. De diversité. Voyons ce que répondent à ce questionnement nos interviewés qui sont partagés à part égale.

- **Une protection**

Pour certains, la laïcité vient protéger la diversité culturelle. Comme si elle était un cadre permettant à chacun de vivre pleinement ses particularismes culturels sans qu'on puisse l'en empêcher. *« On est obligé de respecter tous des règles de vie commune et que ce cadre réglementé doit garantir des règles équitables pour tout le monde quel que soit son origine, sa diversité culturelle, sa religion. [...] L'école laïque permet d'être le garant d'un traitement juste, équitable de chacun d'entre nous dans le sens de l'intérêt commun mais en respectant chaque individualité. »*, nous confie

avec certitude le proviseur adjoint. D'ailleurs, il surenchérit à la suite de l'entretien ne nous voyant pas réellement convaincus par cette conception de la laïcité : *« Non, non, non, la laïcité n'est pas du tout un obstacle. Non, non ! Non, parce qu'elle est basée sur la déclaration des droits de l'homme donc liberté, égalité, fraternité ça s'applique dans notre société, dans notre droit constitutionnel, dans nos établissements. Elle régit toute notre structure de l'Etat français. Moi je l'ai totalement intégrée. »*

Les professeurs documentalistes sont assez catégoriques, elles aussi, sur la question. En plus d'être une protection, elles voient en la laïcité une conduite à tenir. Pour elles, *« c'est ça qui compte. Ce sont des règles de vie commune et c'est la laïcité d'abord. Qui donnent un cadre qui soit le même pour tous. »*. Et sa collègue d'ajouter que *« l'école de la République, c'est l'école laïque donc il y a une règle. Tu ne te voiles pas, tu ne portes pas de croix. [...] Ça fait partie des choses qui sont le lien, c'est le lien social. »* Cette idée de la laïcité est également partagée par un autre enseignant qui considère ce principe comme venant recentrer chacun pour assurer une protection équitable à tous. Voici ces propos :

« C'est un cadre qui sert à protéger tout le monde. [...] Je suis un farouche défenseur de la laïcité à la française mais je n'aime pas l'ultra-rigidité. [...] L'idée quand même c'est que la religion appartienne à la sphère privée et que l'école, c'est la sphère publique mais pas n'importe laquelle, c'est la sphère publique de l'éducation et de la construction de soi. L'idée qui présidait à la laïcité à l'école, c'était ça. On a des individus en construction qui n'ont pas de convictions fermes, définitives ou solides en tout cas. Et donc, il faut les protéger du prosélytisme pour qu'ils puissent en tant qu'individus libres se construire et faire leurs choix. Voilà, c'est ce que je te disais, cette idée me paraît supérieure au respect des envies de chacun de se promener avec un foulard. »

- **Réel frein**

A l'inverse, d'autres sont beaucoup plus précautionneux. Ils s'accordent à voir la laïcité comme pouvant être un obstacle possible à l'expression de l'hétérogénéité culturelle et ethnique dans le milieu éducatif. L'un des enseignants pointe du doigt la difficulté de la laïcité dans la pratique de son métier :

« C'est très très très très difficile. Très difficile de prendre en compte les convictions intimes de chacun et de respecter le côté laïque de l'école. [...] Je dirais, si tu veux faire une séquence là-dessus et que tu veux laisser libre parole aux différences culturelles de chacune des ethnies comme tu peux les appeler, si c'est pour les commenter derrière c'est pas la peine de le faire. C'est un exercice fallacieux. Maintenant si c'est pour les prendre comme tels, tu sors du cadre de la laïcité, forcément. [...] Donc c'est un obstacle pour moi, de fait. Et un obstacle majeur. »

Les élèves interviewés semblent vivre une injustice avec ce concept de laïcité et notamment avec la loi de 2004 interdisant le port de signes religieux. Ils font notamment référence au port du voile qui

est, selon eux, plus pointé du doigt car plus visible, que les élèves qui vont porter des croix en guise de pendentif. L'un d'eux nous confie amèrement que *« voir quelqu'un porter une croix en fait ça m'est égal un peu. Je partirai pas dire "il porte une croix, dites-lui de l'enlever". J'ai pas envie de chercher des embrouilles, c'est juste que voilà quoi, le voile ça se voit plus. [...] Leur question de laïcité, les gens ça les dégroupé. On dirait qu'ils essayent de les regrouper mais en fait ça les dégroupé. »* Ce sentiment d'être écarté les uns des autres naît au moment même où c'est effectivement le port du foulard qui est essentiellement pointé. Face aux propos des élèves, nous avons l'impression que ces derniers sont dans le flou total, comme une incompréhension de cette loi qui n'a pas suffisamment été expliquée. Tout comme le principe de laïcité. Le camarade du précédent élève nous avoue qu'il *« trouve pas ça juste personnellement. Déjà, quand une personne porte le voile, je vois pas... il est où le mal ? Je vois pas le mal moi ! »*

La littérature scientifique est elle aussi bien partagée. Alain Renaut met lui aussi en lumière la laïcité comme un éventuel obstacle à la reconnaissance d'une diversité culturelle pouvant être compatible avec l'idée de cohésion. *« Evidemment, au nom des principes fondamentaux qui sont au cœur de l'idée de laïcité, je suis partisan d'une attaque frontale contre ce système « laïciste » qui se refuse à combiner pluralité et unité. L'universalité et les particularismes doivent aller ensemble, en France comme ailleurs. »*⁵⁹

- **Des explications**

Mais alors pourquoi tant d'incompréhensions, de disjonctions face à ce principe de laïcité ? Premièrement, il semblerait que la laïcité soit sous l'emprise des filets politiques. Les chercheurs de l'IFE sont d'ailleurs persuadés de cette influence avec *« une utilisation politique d'un côté comme de l'autre de façon de se vêtir. Tu n'as pas d'un côté les méchants qui empêchent les gentils de se vêtir comme ils veulent pour aller à l'école. T'as aussi un vrai militantisme politique dont les gamines essentiellement mais aussi les garçons en font les frais. [...] La plupart des écrits sur la laïcité sont partisans. Donc c'est compliqué ! »* Et son collègue de développer qu' *« il y a toujours un certain nombre de publics pour lesquels on exige de montrer un certain nombre de preuves de leur bonne conformité à la normativité scolaire et qu'on n'exige pas des autres. »*

Deuxièmement, la laïcité reste trop floue aux yeux des élèves, les laissant l'interpréter à leur manière avec le peu d'informations qu'ils ont à leur disposition. C'est d'ailleurs ce que nous illustre l'un des enseignants en histoire-géo avec les termes suivants. *« En bon prof, je vais te dire que la laïcité, il faut l'expliquer, l'expliquer, l'expliquer et puis l'expliquer. [...] Expliquer que la laïcité n'est pas*

⁵⁹ Alain Renaut, *Un débat sur la laïcité* (en coll. avec Alain Touraine), 2005

l'ennemi de leur religion, que l'école est un sanctuaire laïque, que tout le monde doit pouvoir y venir et s'y sentir à l'aise c'est-à-dire ne pas avoir la religion des autres sous les yeux parce qu'effectivement ce que eux ils vivent comme un simple signe religieux d'autres le vivront comme du prosélytisme ».

Troisièmement, cette laïcité suscite un débat car elle n'est pas suffisamment contextualisée, voici tout l'intérêt de permettre l'expression des diversités culturelles. Autrement dit, il s'agit de comprendre les représentations de chacun, de connaître le vécu historique pour tenter de saisir les différentes incompréhensions à l'égard de la laïcité par exemple. En tant que professeur en histoire-géo, cet interviewé nous fait part de son observation sur la question :

« Les chrétiens sont laïcisés depuis plus longtemps. C'est-à-dire que les musulmans en France n'ont pas connu la laïcisation, le processus. Ils sont arrivés, elle était déjà acquise cette laïcité donc ils n'ont pas le même passé. Il y a aussi le fait que la laïcité est un concept qui n'existe pas dans le monde musulman. [...] Le prophète était le guide spirituel et le guide politique, en même temps. Et c'est encore le cas aujourd'hui avec notamment le roi du Maroc qui est un commandeur des croyants et c'est un roi qui dirige les deux domaines. [...] Donc la séparation a toujours été très floue dans le monde musulman entre ce qui est spirituel et ce qui est politique. [...] La loi sur la laïcité de 1905 c'est juste l'aboutissement d'un processus mais qui a duré 500 ans. C'est l'aboutissement d'une façon de penser. »

D'où la nécessité d'expliquer ce processus de laïcisation pour éviter les incompréhensions.

Ainsi, la laïcité est vécue comme une protection pour certains et une crainte pour d'autres. Dans les deux situations, le pluralisme culturel est bien trop présent en chaque individu pour penser que la laïcité est un extincteur de cette diversité. En d'autres termes, il semble concevable de considérer la laïcité comme un frein à l'expression de la diversité culturelle mais elle ne peut être appréhendée comme un étouffoir. Le proviseur adjoint interviewé vient à juste titre apporter cette conclusion :

« La laïcité ne pourra jamais gommer la diversité culturelle parce qu'un individu transpire son origine culturelle par les expressions, par une façon de penser, par des habitudes ou même des goûts culinaires. On le sent, on le voit. Donc c'est illusoire ! On pourrait même mettre des uniformes aux élèves, ça se verrait même à travers l'uniforme, à travers les attitudes. Sans parler d'ailleurs de couleurs de peau. Mais il y a les comportements qui peuvent apparaître. »

2.2 La culture scolaire

L'école n'est pas uniquement un lieu de transmission des savoirs, elle repose également sur une dynamique d'interactions entre les différents acteurs où s'échangent des valeurs, des codes. C'est dans cet ensemble que nous pouvons parler de culture scolaire, culture propre à l'école. En d'autres termes, la finalité scolaire est double avec l'idée d'instruction se chargeant du développement intellectuel, cognitif de l'élève en parallèle avec l'idée de former un être socialement adapté. Mais très vite, il apparaît que cette culture scolaire ne soit pas partagée par tous et donc ne puisse satisfaire l'ensemble de la communauté. D'ailleurs, *« l'école de la République s'est fondée justement sur l'indifférence aux différences. Partir de ce postulat, c'est déjà en soi un terrain un peu glissant »*, nous confie les chargés de mission à l'IFE.

- ***L'école de la République versus Culture***

Nous ne reviendrons pas sur les caractéristiques de l'école française car nous l'avons vu plus en détails lors de la définition des concepts. En revanche, dans cette partie, nous cherchons à comprendre quelle place la culture des individus peut occuper dans l'espace scolaire tel qu'il est construit. Rapidement, il nous apparaît que la culture n'est pas au centre des préoccupations. *« Le présumé c'est que c'est l'école de la République donc l'école doit répondre aux lois de la République de facto. [...] Et puis, on est pas dans un esprit de culture »*, nous avoue l'une des professeurs documentalistes. D'ailleurs, sa collègue ajoute que *« c'est pas ce qui est mis en avant »*. A ce titre, comment intégrer une démarche interculturelle ? L'un des enseignants en histoire-géo explique l'une des causes possibles du peu de place accordée à la culture dans le milieu scolaire :

« Alors, l'école républicaine, depuis ses débuts, elle a pour vocation d'intégrer. Alors si tu veux mon avis, "intégrer" c'est un grand mot qui est très flou parce que chacun y met ce qu'il veut. Et autrefois, ce mot "intégrer" était très bien défini grosso modo jusqu'aux années 60, intégrer ça voulait dire assimiler. On oubliait les cultures d'origine, on fabriquait des français de grès ou de force. Il y a des générations d'immigrés qui ont subi ça. »

La littérature scientifique se rapproche elle aussi de cette idée. Nous retiendrons particulièrement, Olivier Meunier, docteur en anthropologie, pour les mots justement employés :

« Le modèle de la forme scolaire en France, hérité de la Troisième République, présente une tendance récurrente de résistance à la reconnaissance de la diversité culturelle par crainte d'une remise en cause de la cohésion nationale, sa mission étant de transmettre les valeurs républicaines aux futures générations, afin d'en faire des citoyens d'une nation porteuse d'une culture commune. [...] Cela implique que chaque enfant laisse à la porte de l'école ses caractéristiques socioculturelles singulières, afin d'accéder à la citoyenneté et aux

connaissances rationnelles présentées comme universelles, l'uniformisation dans le creuset républicain étant le but recherché. »⁶⁰

L'auteur nuance toutefois ses propos en tentant, à travers cet ouvrage, de montrer que « *le sanctuaire scolaire* », pour reprendre son expression, s'ouvre peu à peu à la reconnaissance de la diversité culturelle.

- **Une organisation cloisonnée**

Tout d'abord, regardons l'organisation des salles de classes où les portes sont fermées, chaque professeur compartimenté avec ses élèves dans sa salle (bien souvent la même attribuée sur l'année) et enseignant sa discipline. Selon un des chercheurs à l'IFE avec qui nous nous sommes entretenus, « *on a un système français qui est extrêmement cloisonné, qui est disciplinaire, [...] et qui n'aide pas à travailler ensemble. [...] Quand tu rajoutes à ça en plus la liberté pédagogique des enseignants qui est réaffirmée dans les textes et qui en fait plutôt qu'une liberté c'est « je ferme la porte et je fais ce que je veux dans ma classe » alors que la vraie liberté ça serait une autonomie pédagogique au niveau de l'établissement.* »

De plus, ce qui semble prédominer dans cette culture scolaire française, c'est l'autorité de l'enseignant. « *Le prof a toujours raison* », témoigne amèrement un des élèves. « *C'est l'autorité tout court. C'est l'autorité non discutée. L'élève il a pas voté pour que ce soit ce chef d'établissement, l'élève il a pas choisi son professeur, l'élève il a pas choisi l'équipe enseignante qu'il subit pendant un an voire deux voire trois s'il a des spécialités.* », évoque avec regrets l'un des enseignants interviewés. De cette idée d'autorité enseignante découle l'idée de l'éloignement d'une école démocratique, « *parce qu'elle évolue actuellement dans un sens qui est vraiment tout le contraire du sens de la démocratie* », nous dit l'un des enseignants.

- **Le curriculum**

Ensuite, analysons maintenant l'organisation du curriculum. Avant tout, précisons que le curriculum scolaire désigne la programmation et l'organisation des apprentissages selon un parcours précis. En d'autres termes, il énonce la conception, les contenus et les finalités des activités d'enseignement. Il semblerait que cette organisation et hiérarchisation des savoirs à transmettre aux apprenants puisse entraver la prise en compte de la diversité culturelle de l'élève. En effet, « *il faut fabriquer des français républicains qui maîtrisent la langue française.* », nous confie un des enseignants. Il ajoute plus loin en parlant de certains formateurs de l'IUFM, qu'« *ils disaient "l'école doit apprendre un métier aux jeunes, ils doivent pouvoir s'insérer dans le monde du travail". Primo,*

⁶⁰ Olivier Meunier, *Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République*, 2003

c'est une évidence que les jeunes doivent s'insérer dans le monde du travail mais par contre, je forme pas les gamins à un métier. Je forme les gamins à devenir des citoyens et des êtres humains, à s'accomplir ! C'est pas la même chose. Ils fabriquent des gens pour le monde du patronat, des individus qui réfléchiront jamais à ce qu'ils sont, à leur rôle dans la société, qu'ils verront jamais qu'ils sont manipulés. »

La conception des programmes scolaires peut écarter de nombreux élèves, sélectionnant des savoirs qui ne sont pas partagés par tous. D'ailleurs, les enseignants s'accordent à dire que les programmes ne sont pas assez ouverts et beaucoup trop sélectifs. *« Tu t'es amusée à regarder les programmes d'histoire justement ? Tu t'es amusée à voir que tu fais le monde entier en combien d'heures ? Il y a quand même une volonté de paraître »,* selon les termes d'un des professeurs documentalistes. N'étant pas seule sur cette idée, l'un des enseignants en histoire-géo partage également ses propos :

« Nos programmes d'histoire-géo sont vraiment centrés sur la France et en tout cas sur l'Europe. Il y a des gamins qui me disent "il y a eu une histoire ailleurs" ! [...] On est en pleine contradiction parce que plus on parle de tolérance et d'ouverture des diversités culturelles, plus on applique des programmes qui visent à l'uniformisation et à placer tout le monde dans le même couloir comme si l'éducation était un couloir ! Alors, les formations sont différentes mais la façon [Il insiste sur le mot] de considérer la formation du citoyen, elle est toujours la même. [...] On vise quand même toujours au même but : il faut fabriquer des français républicains qui maîtrisent la langue française et qui ont le culte de cette France républicaine. Ça n'a pas changé depuis 100 ans ! Donc effectivement, il n'y a pas de place pour la diversité culturelle. »

Ici, le curriculum apparaît réellement comme un obstacle à l'expression du pluralisme culturel, les programmes sont clairement définis afin d'éviter tout débordement. Toutefois, l'autre professeur documentaliste nuance cette idée car selon elle, *« effectivement il y a peu d'heures pour faire de l'histoire donc concrètement, ils parlent du monde un peu, de l'Europe un peu plus et de la France beaucoup et en soi ça me semble pas illogique. »* Nous ne pouvons réellement contredire ceci, mais ce qui nous semble entraver la démarche interculturelle c'est plutôt en tentant de comprendre qui se charge de concevoir les programmes, de définir les finalités de l'école ? Voici ce que nous dit Abdeljalil Akkari, enseignant chercheur en éducation internationale et comparée :

« L'éducation est une partie intégrale de la culture. En d'autres termes, la manière dont l'éducation est structurée et dispensée dans tout contexte est un élément central de ce contexte. L'éducation joue également un rôle majeur dans la production et la reproduction de la culture. Le contenu de chaque système éducatif a ainsi une relation particulière avec la culture. Le contenu des manuels scolaires est par exemple le reflet de ce que la société considère comme des connaissances indispensables pour les générations futures. Non seulement

le contenu du curriculum est une sélection de la culture, mais les méthodes pédagogiques et les pratiques d'évaluation sont également des pratiques culturelles.»⁶¹

Ainsi, si la société et le milieu politique ne sont pas favorables à une démarche interculturelle au sein de l'école, alors cela voudrait dire que cette démarche n'aurait aucune valeur pour les éducateurs puisque non reconnue par le curriculum ? Autrement dit, l'expression de la diversité culturelle s'annihile au même moment que la hiérarchisation des savoirs ait pris le dessus sur cette expression.

- **La conception des classes**

Après la conception des programmes, celle des classes a également été mise en avant par les élèves. Pour eux, elle exerce une importante influence sur leurs apprentissages et leurs motivations. Selon qu'ils se sont trouvés dans une classe ou dans une autre, ils se sont sentis plus à l'aise et donc ont amélioré leurs compétences scolaires. Voici, le témoignage qu'ils nous font partager pour deux d'entre eux :

« Je peux te dire que c'est à partir de la 3^{ème}, je sais pas ce qui s'est passé dans ma tête mais j'ai commencé à réagir. En 4^{ème}, j'avais 7 de moyenne générale ! En 5^{ème}, je frôlais les 10, tu comprends ? En 6^{ème}, j'étais bien, j'avais des bons profs. Après, je sais pas ce qui s'est passé. Par rapport aussi aux classes comment ils sont formés. Par exemple, il y a la section européenne, d'accord ? Et en 6^{ème}, ils mélangent les classes, les niveaux sont à peu près partagés. Et après, il y a le teste, on va dire, section euro, et toutes les personnes qui ont fait ça, sont mis dans une classe séparée, ils sont quand même forts, ils ont des bonnes notes. Et en 5^{ème}, moi je suis tombée sur une classe vraiment nulle, c'était la pire classe ! En 4^{ème} aussi ! J'étais influencé », et son camarade d'ajouter : « Moi personnellement je serai pas avec eux, j'aurais pas les mêmes notes parce qu'ils m'aident beaucoup. C'est pour ça, grâce aux origines, tu vois, on s'entend bien, même par rapport à la religion on se comprend quoi. Après, c'est sûr que si ce serait des français, je serai pas... Bon, ça veut pas dire que je suis raciste hein ! Mais ça serait pas pareil ! »

- **L'orientation**

La diversité culturelle semble se prendre dans les filets de l'orientation. Nous conserverons d'ailleurs les termes que l'un de nos interviewés emploie avec justesse :

« Le système tel qu'il est fait, crée des discriminations. Ce n'est pas parce qu'il est d'origine turque, maghrébine ou asiatique, que les profs vont dire à l'élève qu'il va être orienté là, là et là sauf que quand tu regardes le parcours scolaire de ces jeunes-là, ils sont très fortement marqués de par leur origine. [...] Mais quand tu regardes en termes d'orientation, tu ne peux pas dire que les enseignants discriminent les orientations mais le système est fait de telle façon qu'il y a une vraie discrimination qui s'opère en fonction des profils des jeunes.

⁶¹ Abdeljalil Akkari, *Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

Sans qu'il n'y ait de responsable ! On ne peut pas dire c'est tel prof, tel établissement, non, c'est une organisation qui échappe. »

Quand ce chargé de mission à l'IFE parlent nettement de discriminations face au système qui permet aux élèves de s'orienter, d'autres, de manière plus réservée, parlent de déterminisme. Nous pensons notamment à l'un des enseignants en histoire-géo qui témoigne de l'attribution des spécialités en filière STMG⁶² lors d'un conseil de classe :

« Pour la diversité culturelle il y a un truc qui est aussi intéressant c'est le déterminisme social aussi que ça entraîne. Et puis alors l'inhumanité de l'école par rapport à ces questions. En STMG, pour les terminales il y a un nombre de places pour les spécialités et on fait dans l'ordre alphabétique ! Donc, il y avait 14 places en RH par exemple, bon ben les 14 premiers ont été servis quoi ! [...] Du coup on a tout réépluché ! C'est terrible parce que, en STMG, on a quand même énormément de gamins issus de l'immigration et l'Institution décide jusqu'au bout ce qu'ils vont faire de leur vie parce que cette décision-là qu'on a prise au conseil de classe en fin de 1ère, elle engage les 10 prochaines années de leur vie ! Leur spécialité de terminale va déterminer le BTS qu'ils vont faire et le métier derrière. Moi, ça me fait mal au cœur parce que c'est essentiellement des gamins qui n'ont pas les moyens linguistiques et intellectuels de se défendre. Ils ne comprennent pas ce qu'il se passe autour d'eux et pour eux, ce qui est décidé pour eux ! T'inquiète pas que tu n'as pas ça dans une classe de S. »

- **L'incompréhension des codes**

Il semblerait qu'il y ait un décalage parfois frappant entre cette culture scolaire qui produit des codes bien spécifiques et la culture familiale. Pour les enfants dont les parents n'ont pas nécessairement eu leur scolarité en France, il est plus difficile pour eux de comprendre les codes, pas toujours visibles, établis par le milieu scolaire français. Très vite, la majorité de nos interviewés nous font part de ce décalage. *« Ce qui reste un problème, c'est celui de la compréhension des codes »,* nous dit l'une des professeurs documentalistes. D'ailleurs, les élèves nous racontent une situation dernièrement vécue qui les a particulièrement touchés. C'était dans le cadre de travaux en groupe en français où ils devaient rédiger à plusieurs une expression écrite. Pour cela, ils se sont mis tous les trois, ensemble. L'enseignante intervient au cours de la séance pour leur faire part de son mécontentement parce qu'elles trouvent qu'ils ne travaillent pas suffisamment au vue des bavardages incessants. Les trois élèves sont touchés par cette réaction car selon eux, ils parlaient, certes à haute voix, mais bien de l'expression qu'ils avaient à rédiger. *« Tu travailles mais elle en a rien à cirer ! Ça démoralise »,* et son camarade ajoute : *« Ce qui m'a soulé, c'est que juste à côté y avait un groupe qui avait écrit autant que nous et leur a rien dit ».* Ici, nous sommes bien dans

⁶² Sciences et technologies du management et de la gestion

l'incompréhension des codes de la culture scolaire française qui exige de l'apprenant à rester assis, ne pas parler trop fort, lever la main quand il veut s'exprimer, etc. Alors que pour certains, ces principes mêmes sont difficilement applicables. Cette situation en cours de français reste très exceptionnelle pour ces trois élèves « *parce qu'ils ont intégré des normes scolaires notamment qui leur permettent de tracer leur route* », nous dit l'un des chercheurs à l'IFE à qui nous avons évoqué cet exemple. Ainsi, certains parviennent à se modeler à cette culture alors que d'autres restent bien trop souvent sur le banc de touche, comme si c'était à eux, du haut de leur jeune âge de s'accoutumer à des codes auxquels ils ne s'identifient pas, les plaçant parfois dans une situation de retrait. Les avis scientifiques rejoignent cette idée où « *la maîtrise de la culture scolaire par les élèves appartenant aux groupes minoritaires ou en provenance d'autres cultures implique pour eux non seulement de pouvoir atteindre le niveau linguistique requis mais aussi des habitudes de pensée, des codes et des attitudes qui ne sont pas toujours en continuité avec leur vécu antérieur* »⁶³, nous dit Novine Berthoud-Aghili.

Ainsi, la culture scolaire est un des éléments venant faire obstacle à la démarche interculturelle. Beaucoup trop formalisée selon un ordre précis où tous les apprenants doivent acquérir des compétences en même temps, selon une même pédagogie, il n'y a que très peu de place pour prendre en considération la construction ô combien personnelle de l'identité de chaque individu. Selon Pierre Dasen, professeur émérite, « *l'enseignement est basé sur des modèles et valeurs imposés de l'extérieur, et privilégie l'écrit et la langue étrangère. Ce dernier met l'accent sur les aspects intellectuels (en négligeant l'éducation physique et morale, et en discréditant le travail manuel et agricole), et l'esprit scientifique est tourné vers la transformation du monde (le « progrès ») et donne la primauté aux « rapports de marchandise », alors que dans l'éducation traditionnelle, l'esprit magique, la religion et le sacré sont présents dans tous les actes de la vie, et la vieillesse est perçue comme une valeur positive.* »⁶⁴ Cette hiérarchisation des savoirs est largement une perception mêlant culture, société et politique mais ne s'adaptant pas nécessairement au public de l'école.

⁶³ Novine Berthoud-Aghili, *Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

⁶⁴ Pierre Dasen, *Développement humain et éducation informelle* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

2.3 Des influences extérieures : entre politique et média

- **Le poids politique**

Tout d'abord, regardons l'influence que l'organisation politique peut avoir sur notre société. En effet, l'école s'est largement construite en miroir avec les aspirations politiques avec notamment, nous l'avons vu, l'idée de la transmission d'un modèle républicain et universaliste. Aussi, nous avons pu constater que les programmes reflétaient eux aussi un frein pour la démarche interculturelle et il semblerait que ceux-ci soient largement influencés par les décisions politiques. Un des enseignants d'histoire-géo évoque clairement cette emprise politique sur le système éducatif en prenant exemple des programmes de sa discipline :

« C'est uniquement politique parce que si intellectuellement, tu fais des programmes d'histoire-géo pensés intellectuellement tu ne peux pas exclure la Chine ! [...] Donc, en fait, nos programmes sont exclusivement des programmes politiques. Comment tu expliques ça à des gamins de 15 ans ? En France, c'est sans doute le pays qui a construit les programmes scolaires les plus politiques qui soient ! Vraiment, nos programmes visent à construire le citoyen français comme on veut qu'il soit. Ça n'a aucun sens, ça a un sens uniquement politique mais historiquement, et dans la construction nationale, ça n'a aucun sens ! Mais c'est une grande tradition française ça, c'est que le politique manipule l'historique. Il y a une grande querelle entre les historiens et les politiques... »

Ensuite, un autre enseignant nous parle de cette influence politique qui vient permettre une perception floutée de la diversité culturelle. Autrement dit, certains mouvements politiques, reconnus par un bon nombre de la population française, viennent alimenter une vision allant à l'encontre du respect de la pluralité culturelle. Dans ces conditions, comment l'école pourrait « limiter » ces propos ? Voici ce que nous dit cet enseignant qui semble être témoin régulièrement de blagues racistes entre élèves. *« Pour moi, clairement, c'est société et politique. C'est la société dans laquelle on vit et c'est les choix politiques que les gens font au moment où ils vont aux urnes. [...] On a un bout de société, on a un échantillon de société quand on a une classe. A partir du moment où les propos se libèrent et où deviennent légitimement politiques, tu peux difficilement empêcher que ça se passe dans ta classe. Tu travailles sur de l'humain ! »* Le poids politique semble conditionner les individus dans leurs perceptions. L'une des professeurs documentalistes met en mot ce conditionnement vers lequel le milieu politique voudrait nous conduire, comme une « manipulation » pour nous rendre homogènes, harmonisés et à la fois, paradoxalement, écartés les uns des autres sans repères et ressemblances où la différenciation est accentuée. *« Ça n'est qu'un discours mais c'est un discours qui sert. Ce discours sécuritaire, à force d'avoir rendu les gens des individus sans racine, sans rien, tout seul, et ben t'as peur ! C'est un discours qui est utile*

politiquement, mais creux ! Si tu démontes, c'est rien, tu regardes au fond il y a rien. C'est juste pour pointer du doigt, mais si tu te demandes "pourquoi on pointe du doigt ?" et après "à quoi ça sert, et qui ça sert et quelle fonction ça a dans une société ?". C'est toujours lié quelque part au pouvoir.», nous confie l'interviewée. D'ailleurs, les élèves ressentent bien ce poids, cette idée d'universalisme. Pour l'un d'entre eux, il n'y a pas de doute, « en gros, ils cherchent à en faire qu'une [en parlant de diversité culturelle]. En fait, on [nous] demande de changer de nom, de renier [nos] origines. » Le « ils » semblent faire référence aux dictats socio-politiques. Ici, les élèves témoignent de la difficulté de s'insérer dans la vie professionnelle avec un prénom un peu trop exotique.

Les professionnels mettent également en lumière cette influence politique pesant sur l'école. Selon Martine Abdallah-Pretceille, *« l'école a toujours été, en France, au cœur de la vie politique et sociale. Elle passe sans cesse d'un excès d'honneur à un excès d'indignité et dépend des constructions socio-politiques, des représentations et des attentes sociales de plus en plus contradictoires. »*⁶⁵ Et Valérie Pugin d'ajouter que *« cette conception de l'égalité est en correspondance avec le modèle politique universaliste républicain qui tend à considérer comme égaux des citoyens dès lors que l'on ne retient que ce qu'ils ont en commun, indépendamment de leurs particularismes, de leur individualité. »*⁶⁶

L'école ne serait donc pas le sanctuaire que l'on voudrait parfois qu'elle soit. Sanctuaire protégeant les apprenants des influences néfastes sur la conception des savoirs à transmettre car intimement imbriqué à l'évolution politique. Toutefois, il semble intéressant de nuancer ces propos en mettant en avant notamment le témoignage du proviseur adjoint. Il tient à insister sur la liberté de pilotage dont les établissements scolaires peuvent bénéficier et donc utiliser pour instaurer une prise en compte de la diversité culturelle. *« Il y a bien une volonté politique qui vient d'en haut, du ministère. Mais après, chaque établissement dans leur autonomie dans le cadre de l'EPLÉ peut accentuer ou pas des actions qui vont dans ce sens. Plus le cadre qui entoure l'établissement va être compliqué plus l'établissement aura intérêt à le prendre en compte. [...] Après il faudrait peut-être aller à la sortie de certains centres de vote ! C'est bien dans le contexte actuel ! »,* nous dit-il.

- ***Le poids médiatique***

Cette influence des médias a notamment été témoignée par les élèves. Ils paraissent souffrir directement de l'image des jeunes qui est véhiculée bien trop souvent, pour eux c'est un obstacle qui

⁶⁵ M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, 2004

⁶⁶ Valérie Pugin, *Les fondements du système éducatif français*, étude faite pour le Grand Lyon en avril 2008

est de taille. Nous avons recensé, sur l'ensemble de l'entretien, leurs expressions dénotant cette idée :

« Ben déjà par rapport au journal, aux médias ce qu'ils diffusent par rapport aux musulmans, tu vois. Celui qui porte la barbe c'est un terroriste ! [...] Il faut pas regrouper comme ça. » Un autre d'ajouter : *« Oui, aux aspects qu'ils montrent de la religion. Par exemple, il y a des personnes ils ont fait quelque chose de mal. On va dire, ils ont brûlé des voitures, d'accord ? Ils mettent directement le mot, par exemple, "Islam ou truc" dedans, ils accordent direct ensemble. [...] Ils savent faire ça mais ils savent pas dire le bon côté. [...] Après, il y a la crainte aussi c'est sûr. »* Puis, un autre termine en disant : *« Ouai, tu vois par exemple quand ta mère elle porte le voile, y a des gens peut-être qui regardent de travers. Mais c'est par rapport aux médias en fait, ça revient à ça. Ils entendent des choses... »*

Les élèves n'inventent rien, les médias ont bien une influence sur les individus. D'ailleurs, ce n'est pas le sujet de notre mémoire, mais nous pensons que les journalistes sont également sous l'emprise politique. Comme si l'un était l'outil de l'autre pour mieux faire passer des idées, pour les vulgariser à la population. Pour revenir sur l'influence que les médias ont sur les représentations de la diversité culturelle dans notre société, voici les termes que nous fait partager le proviseur adjoint : *« ça passe aussi par la représentativité du peuple français à travers les médias, voire même à travers la classe politique. [...] Je dirais pas qu'ils salissent mais en tout cas ils ne donnent que des reflets, des reflets de société. C'est souvent des caricatures et ça reste anecdotique. On n'a pas la représentativité de tout le peuple français, ça c'est clair. Et même de nos élèves. On les voit pas dans les médias. »*

C'est avec justesse que l'un des enseignants en histoire-géo illustre la fonction des médias se différenciant nettement des objectifs de l'école. Reprenons donc ses termes :

« Les médias ont tendance à utiliser des expressions toutes faites et qui en fait recouvrent des réalités très très floues. "Issu de l'immigration" ça ne veut pas dire grand-chose parce qu'on est tous issus de l'immigration si on refait notre arbre généalogique de près ou de loin. [...] C'est encore une fois des expressions politiquement correctes qu'on utilise aujourd'hui dans les médias pour désigner uniquement les maghrébins et les africains, soyons clairs ! Le gamin qui a un nom italien, et Dieu sait qu'on en a à L. ou des arméniens puisqu'on a une forte communauté arménienne, ils ne se sentent pas concernés par cette expression parce que ça remonte à une ou deux générations supplémentaires. Et aujourd'hui, un nom italien ça choque personne, ça passe comme une lettre à la poste. [...] Je crois qu'à notre époque, il est important que notre école constitue un contrepoids aux médias. Les médias, c'est l'immédiateté. C'est la réflexion immédiate avec l'absence de réflexion souvent, l'analyse zéro sans recul etc. C'est sans doute nécessaire, j'ai rien contre mais l'école, elle doit proposer une réflexion sur le temps long, une réflexion aussi au calme [Il insiste] des passions. Que les journalistes, les médias et tout s'emballent parce qu'ils ont des convictions, ils ont quand même à être objectifs. Mais l'école, elle a à être neutre donc elle va proposer une réflexion sur le temps long, dénuée de passion. »

Ainsi, il ne semble pas y avoir de réel discernement entre l'école et le milieu politico-médiatique. Cet amalgame n'est pas sans conséquences puisque selon les avis professionnels et ceux de nos interviewés, cela vient flouer la perception que les acteurs ont de cette pluralité ethnique.

2.4 La situation de l'enseignant

Ici, nous tâcherons de présenter le rôle et la situation de l'enseignant comme pouvant être un obstacle à la reconnaissance du pluralisme ethnique. Précisons que nous ne cherchons pas à démontrer que c'est le métier de l'enseignant perçu sous son aspect global qui est un frein mais notre mission, à travers cette partie de notre mémoire, est de mettre en avant les quelques points qui empêchent l'enseignant de prendre en compte la diversité culturelle.

Il semblerait que l'enseignant porte sur lui une responsabilité qui n'est pas des moindres. En effet, l'une de ses principales missions s'inscrit « *dans le cadre des orientations et des programmes définis par le ministre chargé de l'Éducation nationale, des orientations académiques et des objectifs du projet d'établissement* »⁶⁷. Face à cette fonction cruciale, il est certain que la productivité de l'enseignant doit être optimum. La majorité de nos interviewés ont pointé du doigt cette difficulté. Certains évoquent les « *objectifs à atteindre* »⁶⁸, d'autres parlent d' « *un programme lourd à faire* »⁶⁹. C'est dans cette lignée que l'un des professeurs d'histoire-géo vient témoigner amèrement de la liberté pédagogique de l'enseignant qui est en train de se fondre peu à peu :

« La caporalisation des profs, ils ne deviennent non plus des intellectuels, qui réfléchissent à leur métier, à comment enseigner, mais ils deviennent des techniciens. On leur dit tout ! C'est ce qui commence à devenir insupportable dans ce métier, le programme est tellement lourd que t'as même pas le temps. Si t'as l'envie, t'as même pas le temps d'aller voir ailleurs, de faire d'autres choses. Tu as un peu l'impression de suivre un livre de cuisine où tout le monde a la recette et c'est celui qui, avec la recette, fait le meilleur gâteau ! »

Toutefois, le proviseur adjoint parvient à nuancer ses propos et en tant qu'ancien enseignant, il nous fait part de son expérience. « *Il y a un souci de rendement. C'est-à-dire qu'il y a des programmes à terminer donc comment l'intégrer par rapport à des exigences de programmes ? Moi, je pense que c'est une mauvaise approche parce qu'en fait, en s'appuyant sur cette diversité culturelle, on pourrait gagner du temps pour aborder d'autres notions. Ça c'est le côté réfractaire de certains enseignants qui pourraient dire "je ne vais pas m'intéresser en plus de sa diversité culturelle alors que j'ai mon*

⁶⁷ Bulletin officiel n°22, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, 29 mai 1997

⁶⁸ L'une des professeurs documentalistes

⁶⁹ L'un des enseignants en histoire-géo

programme à finir" ». Nous l'avons vu ci-dessus quand nous abordions l'intérêt d'adopter une démarche interculturelle sur le plan scolaire. Cela permettrait notamment de ne pas perdre en route certains et de créer une dynamique au sein de la classe.

Ensuite, l'enseignant rencontre un autre obstacle se trouvant celui-ci au niveau des moyens. Ici aussi, nos interviewés s'accordent à dévoiler cette difficulté à laquelle l'enseignant est confronté. Les professeurs documentalistes compatissent en nous disant que « *quand tu as 30 ou 35 gamins dans une classe, tu es vite coincé de toute façon.* » Et sa collègue d'ajouter que « *la problématique est liée plus au nombre d'élèves que à la façon dont on regarde les élèves. A partir du moment où tu as 30 gamins, qu'est-ce que tu veux voir ? Tu vois plus rien, tu vois plus rien. Et t'es obligé de faire avec ce que tu as.* » Le même enseignant en histoire-géo que cité plus haut évoque lui qu'il y a « *beaucoup d'élèves par classe. Les résistances, ça peut être les moyens comme le nombre d'élèves par classe, il y a pas mal de difficultés matérielles.* »

Aussi, il semblerait qu'il y ait une réelle carence concernant la formation des enseignants « *parce que parfois une bonne formation, ça serait utile* », nous avoue l'une des professeurs documentalistes. Le proviseur adjoint rejoint également cette idée que « *c'est en effet un obstacle à prendre en compte. Je ne dirais pas qu'il est majeur mais non, les enseignants sont pas à l'aise avec ça. Ça, c'est certain, c'est certain. Enseignants et personnels d'encadrement. Je pense qu'il y a un défi à relever dans les prochaines années. On est en fait dans une phase de réformes et il va falloir l'intégrer parce que c'est une évolution sociétale.* » D'ailleurs, l'un des enseignants en histoire-géo est témoin que les formations antérieures dont il a pu bénéficier l'ont particulièrement aidé dans le domaine de la reconnaissance du pluralisme ethnique. « *A l'époque où il y avait un plan de formations, il y avait des stages sur les perceptions. Moi, c'est vieux ce que je te dis, il y a 20 ans quoi ! [Ce n'était] pas du tout obligatoire, c'était si t'avais envie et c'était dans un lycée sans problème, de centre-ville. En plus, tu vois ! C'était vraiment parce que moi ça m'intéressait. [...] Les stages c'était sympas pour mieux connaître les cultures* ». Certaines recherches scientifiques ont manifesté, elles aussi, l'intérêt d'une formation dans ce domaine. C'est d'ailleurs ce que nous évoque Pierre Dehalu⁷⁰ à travers sa recherche sur la diversité culturelle des enseignants :

« L'accès à la formation semble avoir posé quelques difficultés à ces enseignants que j'ai interrogés et a requis de leur part un effort tout particulier, il faut s'intégrer à toute une culture scolaire, entrer dans un univers professionnel avec lequel le milieu familial n'est guère sensibilisé. Pour presque tous les enseignants interrogés, l'attention portée par un formateur [...] a été déterminante dans la réussite de cette formation ; certains ont

⁷⁰ Formateur d'enseignants à la Haute Ecole de Namur et également chercheur en anthropologie de l'éducation, s'intéressant en particulier aux questions liées à l'interculturalité dans l'enseignement

également pu trouver une aide ou une écoute auprès d'associations interculturelles ; le soutien, l'appui apportés par ces « passeurs » culturels a permis de lever de nombreux obstacles. »

Toutefois, tous ne sont pas de cet avis. L'autre enseignant en histoire-géo paraît beaucoup plus réservé sur cette idée. Voici les termes qu'il emploie pour justifier sa réponse :

« Je pense qu'ils n'ont pas à l'être. Si leur formation de prof, c'est-à-dire d'intellectuel est bien faite, je pense qu'il n'y a pas besoin d'un enseignement spécifique sur cette question. Je crois que pour comprendre ces questions et pour gérer les situations qu'on a à gérer au quotidien, il faut de l'empathie pour les élèves, ce qu'ils vivent, ce qu'ils sont, et il faut de la culture pour comprendre. Il faut l'intelligence quand on comprend pas, aller se renseigner. Si la formation des profs est bien faite, ces trois trucs y sont. Il y a pas besoin d'aller faire un séminaire spécifique là-dessus. Après, ça fait jamais de mal de recevoir une formation si elle est bien faite. [car] ce qui me ferait un peu peur c'est qu'elle ait très très vite une connotation politique. C'est souvent dans l'école que ça arrive. Il y a des domaines qui sont complètement vampirisés par les idéologies. »

Les élèves et un autre enseignant viennent nuancer cette conception en ajoutant l'idée que l'enseignant agit indépendamment de sa propre personnalité. En d'autres termes, « *une formation peut être utile à sensibiliser* » nous dit l'enseignant en sciences de l'ingénieur mais il ajoute plus loin que « *tu peux faire les formations que tu veux, tu vas pas obliger les gens qui le sentent pas à y aller. C'est de la gestion de conflits, c'est etc., mais moi j'y vais parce que je le sens.* » Les élèves l'ont bien compris et semblent le ressentir quand on leur demande s'ils pensent qu'une formation à la diversité culturelle serait bénéfique : « *Je pense pas que c'est une question de ça. En fait, y a des profs ils sont là parce qu'ils aiment bien ce métier, ils voulaient faire ça, aider les élèves ou voilà quoi. Et y en a d'autres, ils sont là on dirait pour faire un métier. [Il insiste sur le "un"] Ils sont pas là pour aider les élèves, ils viennent ils font leur travail et ils rentrent chez eux. Y a rien d'autres à faire.* » Son camarade vient ajouter : « *Si ça se trouve y a des profs comme nous en plus, enfin, avec des parents étrangers. C'est pour ça lui il pensera plus à s'occuper d'un élève comme ça, qu'un autre non.* » A ce stade, la reconnaissance de la diversité culturelle n'apparaît pas comme une démarche que l'on pourrait assujettir mais est bien propre à chacun, à son vécu, à ses convictions. L'un des enseignants vient conclure en complétant par les propos suivants : « *tu peux pas imposer aux collègues de réagir dans ce domaine-là qui n'est pas dans leur domaine de compétence. C'est beaucoup une question de personnalité déjà, c'est beaucoup une perception de ta fonction aussi. [...] Après, c'est vraiment très personnel.* »

Enfin, nous nous sommes interrogés sur une représentation mise en avant à plusieurs reprises par quelques enseignants que nous avons pu rencontrer lors de notre enquête exploratoire. Il est ici question de la perception de l'élève par l'enseignant. Autrement dit, l'enseignant devrait-il

concevoir un élève avec toutes ses particularités, son parcours, sa situation familiale ou bien est-il plus judicieux de percevoir l'apprenant comme uniquement un élève à qui il faut transmettre un enseignement ? Nos interviewés ne paraissent pas d'un avis catégorique, ils préfèrent nuancer en tentant d'équilibrer la balance. L'un des enseignants en histoire-géo illustre bien cette démarche :

« Ce qui nous intéresse à l'école, c'est là où ils vont aller. C'est pas là d'où ils viennent. Moi quand j'arrive devant mes élèves je refuse absolument de voir des musulmans, des chrétiens, des machins, je n'ai que des élèves ! [Il insiste] Je vais même te dire, j'en ai rien à cirer qu'ils soient français ou pas, ça ne m'intéresse pas ! [...] Ce que je veux dire c'est que je me refuse à les considérer en tant que tel. Je ne refuse pas de les écouter, tu vois la nuance. C'est-à-dire que je ne veux pas qu'on replonge un siècle en arrière où on disait "un musulman". Machin il est machin, ça va au-delà de sa religion personnelle. [...] On me pointe du doigt des élèves comme étant exclusivement musulmans. [...] J'ai pas envie qu'on mette des étiquettes sur mes élèves comme ça parce que c'est pas l'idée que je me fais et de notre pays et de l'école et de ma fonction. »

Un de ses collègues reste également prudent sur cette notion de culture, selon lui, *« chaque élève est considéré comme une personne à part entière avec sa culture et son savoir. Maintenant, qu'il considère sa culture comme une norme... C'est autre chose ! »*

De notre côté, nous ne parvenons pas à trancher réellement. A la fois, nous pensons que nous ne pouvons, en tant qu'éducateur, décomposer l'élève en lui retirant tout son lot de caractéristiques mais à la fois, la limite avec les stéréotypes et les préjugés peut être rapidement franchie. C'est-à-dire qu'il ne faudrait pas avoir moins d'attentes d'un élève sous prétexte qu'il soit issu de l'immigration. C'est à très juste titre que l'un des chercheurs à l'IFE met en mots cette idée en évoquant une étude faite par Françoise Lorcerie :

« Elle le dit bien au moment où elle pose la question au recteur de l'académie de Marseille : « Y a-t-il des élèves musulmans à l'école ? », il lui répond « non, il n'y a pas d'élèves musulmans à l'école » puisque l'école ne reconnaît aucune religion. Elle dit qu'à la fois c'est un problème parce que du coup, des élèves qui effectivement se sentiraient musulmans peuvent avoir l'impression de ne pas être pris en compte et en même temps ça les protège. Tu as les deux facettes. Dans le discours des profs, il y a une forme de protection dans le fait de dire « mais moi, je ne reconnais pas de différences à mes élèves parce que je veux les traiter tous de la même manière ». [...] même un enseignant qui te dit ne pas reconnaître de différences ethno raciales et ne pas les prendre en compte, il n'est pas vierge de l'ensemble des préjugés, des stéréotypes et des hiérarchisations ethno raciales qui se produisent dans la société. Et à son insu, et là pour le coup on a un certain nombre de travaux de recherche qui le montre, ces catégorisations ethno raciales vont influencer sa manière d'interagir avec les élèves. »

Finalement, l'enseignant apparaît comme maintenu à un lot de responsabilités et de missions qui l'empêchent de mettre en exergue sa liberté pédagogique. Et pourtant, parfois il suffit de peu, comme des attentions particulières par exemple, pour reconnaître à l'élève, des richesses qui lui sont

propres. Toutefois, nous comprenons que l'enseignant est situé bien souvent dans un paradoxe, une ambiguïté qui ne lui donne pas des solutions préétablies.

Pour conclure rapidement sur les obstacles qui ralentissent l'expression de la diversité culturelle, nous avons mis ici en avant ceux qui nous paraissent les plus notables et qui ont émergé à la suite de nos entretiens. Toutefois, nous aurions pu également évoquer la progression de plus en plus montante de l'individualisme et, en parallèle et donc paradoxalement, le jaillissement d'une massification scolaire. C'est d'ailleurs l'une des professeurs documentalistes qui a suscité cette idée. « *Tu sens qu'on est dans l'air de l'individualisme, tout ça a des effets* », nous confie-t-elle. Elle ajoute de manière embarrassée que l'école « *fait pas du particulier, elle fait de la massification mais pas de la démocratisation. On est dans la logique du penser pour soi et du faire pour le groupe... enfin, une masse ! [...] L'école étant devenue une marchandise pour reprendre le discours officiel, on massifie donc on traite aucun problème mais on généralise les choses de façon à ce que cette espèce de bloc fonctionne jusqu'au moment où ça se délite.* » Les conséquences dont elle parle sont également abordées par un auteur de la littérature scientifique, nous pensons notamment aux propos d'Abdeljalil Akkari :

« Comme conséquence de l'individualisme, la compétition et la poursuite des intérêts individuels sont ainsi devenues les moyens par lesquels les individus sont supposés atteindre le plus haut niveau de fonctionnement humain. La société idéale (ou l'école idéale) serait celle où chacun profite de l'effet combiné de tous les individus poursuivant des objectifs personnels. D'autres types d'objectifs comme la sagesse ou l'entraide communautaire ne sont simplement pas considérés, renvoyés à l'exotisme ou jugés comme inférieurs. La seule devise est « faites la différence » individuellement. Il n'y a pas de place pour les seconds, ni à l'école, ni d'ailleurs dans la société globale. [...] Le meilleur moyen d'individualiser les élèves est de ne pas tenir compte de ce qui les lie entre eux localement et historiquement, en particulier leurs cultures et leurs classes sociales. »⁷¹

A travers cette ère de l'individualisme et de la massification, ce sont essentiellement les différences qui sont pointées du doigt. C'est pourquoi, comme nous avons déjà pu l'exposer plus haut, nous pensons qu'il faille toujours jongler entre les particularités qui caractérisent chacun tout en ne mettant pas de côté les ressemblances qui nous lient.

⁷¹ Abdeljalil Akkari, *Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

3. Les perceptions

Ici, nous nous sommes intéressés aux représentations que la société, et plus particulièrement notre échantillon, pouvait se faire du pluralisme culturel. Autrement dit, dans le miroir social, ô combien déformant et blessant, comment la diversité culturelle est-elle perçue ? Dans un mémoire largement influencé par un regard sociologique, nous ne pouvons faire l'économie de ce questionnement. Ce reflet nous semble crucial dans la construction de soi et dans sa propre représentation, sa propre estime. L'image sociale, les conceptions populaires, l'opinion publique paraissent influencer lourdement sur le portrait que l'individu, et ici plus précisément l'enfant, peut se dessiner. C'est dans cette lignée que l'un des chargés de mission de l'IFE nous rappelle les travaux de Patricia Lambert⁷² qui évoque cette idée. *« Il n'y a même pas une seule identité pour un même individu. C'est-à-dire qu'en fonction des contextes et des situations, les individus vont montrer des différentes facettes de leur identité. »* Et son collègue d'ajouter que *« tu te fabriques ton identité à travers le regard des autres et donc tu corresponds aux attentes des autres. [...] Sur un autre terrain [...], on remarque que l'identité numérique, surtout chez les jeunes, varie en fonction de là où tu es donc là c'est pareil, tu construis ton identité en fonction de tes relations, de périodes de ta vie aussi »*.

Bien que le regard sociétal ait évolué sur la diversité ethnoculturelle, certains témoignages dévoilent encore un long chemin à parcourir. La société, dans sa globalité, semble toujours avoir des réticences face à l'hétérogénéité. Les élèves, de manière beaucoup plus spontanée, moins retenue que les enseignants, nous parlent de ces méfiances qu'ils ont parfois vécues. L'un d'eux nous dit : *« Moi je l'ai ressenti, je l'ai vécu mais je trouve qu'avant y avait plus de racisme. [...] Un jour, on m'a dit "sale arabe", ben on me le dit plus maintenant. »* Et son camarade lui répond : *« Tu sais pourquoi tu penses ça ? Parce que en fait, avant, peut-être tu voyais qu'y avait du racisme mais maintenant t'y penses plus, tu t'en fou. »*

3.1 La diversité ethnoculturelle aux yeux des autres

Maintenant, regardons de plus près ce que nos interviewés entendent derrière les termes liés à la pluralité ethnoculturelle. *« Moi quand j'entends diversité culturelle, des élèves français mais qui ont une origine étrangère par le biais des parents ou des grands-parents et donc qui sont dans une autre culture. [...] A mon avis, la diversité ne va pas être la cohésion mais ça ne peut pas empêcher la cohésion »*, nous confie le proviseur adjoint. Il ajoute que, toutefois, *« ce n'est pas gagné*

⁷² Maître de conférences en sciences du langage à l'université de Tours

! On prend très peu en compte la diversité ! Ça j'en suis convaincu, on s'appuie pas assez dessus. »

L'enseignant en sciences de l'ingénieur fait également référence aux origines. Selon lui, *« on a tous des racines ! [...] Il y a ce côté culturel, rattachement culturel qui rapproche les gens de la communauté et puis en même temps, rester ouvert etc., c'est un équilibre. L'école oblige aussi à apprendre ça. Faire taire le côté communautaire quand tu es en société pour justement tirer le meilleur de la société dans laquelle tu es et tirer le meilleur du côté communautaire, tout en restant équilibré, sans partir dans les extrêmes. L'école aussi peut être source d'apprentissage de ça. »* A travers ses propos, nous sommes bien sur l'idée de balance entre particularismes et universalismes. Il évoque également le côté délicat, comme un tabou où *« avec cette problématique, on est sur un fil en permanence »*. L'une des professeurs documentalistes reste prudente sur cette idée d'origine. Voici comment elle l'explique : *« il y a des grosses carences mais on est dans une phase où toutes les grandes vagues de migration, on en parle toujours avec "il est d'origine" mais ça veut rien dire, tout le monde est d'origine ! Moi, je suis d'origine mais c'était mes arrières grands parents qui étaient probablement d'origine quelque part aussi. Qui peut dire "je suis français" ? Ça n'existe pas, ça n'existe pas ! »*. La pluralité ethnoculturelle semble réellement encrée au sein d'un débat vif et complexe.

Un des enseignants en histoire-géo accole plus la notion d'étranger à ce terme. *« On a des étrangers des fois dans les classes avec différents types, des élèves qui viennent par exemple de camps de réfugiés. [...] Et puis, il y a des étrangers parce qu'il y a des échanges avec des cadres un peu plus ouverts, ou parce qu'il y a des étrangers [...] qui viennent de s'installer en France. »* Quand nous lui demandons si pour lui cette diversité est suffisamment prise en compte, il nous répond que *« globalement oui mais ça peut arriver qu'il y ait des dérapages »*. Très rapidement nous comprenons que les avis divergent dans le simple fait de concevoir la diversité ethnoculturelle. Ceci rejoint d'ailleurs la pluralité de définitions auxquelles nous nous sommes confrontées dans la première partie sur les concepts. Quant aux élèves, ils pensent à *« la différence entre les gens [...] comment ils parlent entre eux »*, il y a donc une idée de liens et à la fois de séparation. Puis l'un d'eux ajoute que *« la diversité culturelle [Il souffle], c'est juste un mot on va dire. Là, tu parles de diversité culturelle en France, mais y en a pas en fait. [...] Ouai y en a pas en gros ! Elle est pas acceptée. »* D'ailleurs, l'autre professeur documentaliste semble s'opposer à une prise en compte unique et spécifique de la diversité culturelle. Voici son avis :

« [L'enseignant] va faire une prise en compte individuelle mais qui est au-delà, pour moi, d'une notion de culture. [...] Si on veut mettre en avant les diversités, c'est même pas tant seulement au niveau culturel que ça va se faire. [...] Pourquoi mettre plus en avant le fait qu'un élève soit bilingue et une culture de lointaine origine

turque, que celui qui passe tous ces dimanches dans un club de physique ou d'astronomie ? C'est une diversité plus que culturelle. [...] Je suis pas sûre qu'on ait à stigmatiser en positif, plus le côté culturel de la chose que juste les richesses complémentaires de chacun des élèves qui viennent ici. »

Ne serait-elle pas méfiante du regard ethnicisant qui peut en découler ? Crainte qui semble hautement légitime. Aussi, il nous semble évident que la globalité de l'individu est une richesse, toutefois ici, nous devons, dès le début, nous focaliser sur une diversité en particulier pour ne pas nous disperser. Puis, regardons ce que l'autre enseignant en histoire-géo perçoit à travers ce terme : *« Pour moi, elle est presque anti constitutionnelle cette expression parce qu'il n'y a pas de différences entre les français. Que tu sois français depuis 10 minutes ou depuis 10 siècles, tu es français. Et on est tous issus de l'immigration. [...] Je préfère qu'on dise des élèves de parents étrangers voilà. »*

3.2 A prendre en compte ou non ?

Ensuite, nous les avons interrogés sur l'intérêt d'une démarche interculturelle dans l'espace scolaire. Ici, les interviewés semblent mitigés et tentent de peser le pour du contre, en confrontant le positif du négatif. D'emblée, l'une des professeurs documentalistes écarte l'idée de prendre en compte *« notre particularité religieuse. Mais c'est ça qui arrive le plus souvent. Qu'est-ce que t'as d'autres comme particularité que tu vas mettre en avant ? »* Un des enseignants en histoire-géo reste méfiant et évoque la catégorisation, *« on fabrique des groupes humains, il y a les noirs, les arabes mais il y a aussi les femmes. Merde ! Ça va, ça suffit ! Il y a des êtres humains derrière. »* Il ajoute plus loin en mettant en lumière les aspects négatifs avec les dérives que cela entraîne :

« Le problème c'est que ça part d'un bon sentiment, préserver les cultures d'origine, [les] respecter. [...] Ça s'appuie tout simplement sur les droits de l'Homme ! On existe en train qu'être humain avec notre culture, notre langue, nos traditions, notre religion etc. Un Etat n'a pas à nous en priver. [...] Donc, ça c'est le bon côté. Le mauvais côté c'est que ça a donné lieu à des définitions floues. [...] Finalement, qu'est-ce que ça veut dire, dans l'exercice quotidien de nos fonctions, "prendre en compte la diversité" [...] ? Ben moi je sais pas trop tu vois ! [...] Si ça veut dire laisser les gamins expliquer dans ma classe que Allah ou Yahvé ou machin est le seul Dieu, je suis pas d'accord ! Parce qu'il y a d'autres valeurs, le respect, la tolérance c'est des valeurs essentielles et la démocratie [...] Donc là ça entre en conflit. Maintenant, si respecter les cultures d'origine, ça peut vouloir dire, je sais pas moi, entendre d'autres voix, admettre des critiques aussi. »

Pour un autre enseignant d'une autre discipline, il *« la prend en compte de fait parce qu'elle se manifeste forcément au moment des interactions en classe »*. Alors que les élèves, quant à eux, ne semblent pas déceler, dans leur quotidien en tant qu'apprenants, cette reconnaissance. *« Ils y prennent pas en compte et voilà »,* nous avoue l'un d'eux, en rajoutant que pourtant *« ils devraient ! A*

mon avis, ils devraient. » Le proviseur adjoint vient développer cette idée en la justifiant. Selon lui, « *en s'appuyant sur cette diversité culturelle, on pourrait gagner du temps pour aborder d'autres notions.* »

Finalement, nous pouvons observer que la démarche interculturelle ne peut être imposée à tous puisque chacun la ressent à sa manière. Ceci illustre d'ailleurs la complexité de la diversité ethnoculturelle qui se confronte, en plus de ça, à un espace où les objectifs sont quadrillés par les programmes et la validation des compétences.

4. La situation de notre terrain

4.1 Le public

Comme nous l'avons vu à travers la description de l'établissement, le public accueilli dans cet établissement est riche d'une diversité ethnoculturelle. Tous nos interviewés en sont conscients. L'une des professeurs documentalistes nous confie que *« sur le secteur, ça toujours été quelque chose de très à l'ordre du jour et pour cause c'est qu'il y a beaucoup de multiculturel »*. Cette présence culturelle ne semble pas dysfonctionner, bien au contraire. En effet, là aussi les avis convergent. *« Je trouve que dans ce lycée, il y a une grande diversité culturelle et plutôt un climat serein. On n'a pas de problèmes majeurs entre élèves, ça reste des problèmes d'indiscipline mais qui n'ont rien d'ethnique »*, précise le proviseur adjoint. *« Globalement c'est plutôt une réussite »*, ajoute l'un des enseignants. Toutefois une question se pose. Y a-t-il réellement une démarche interculturelle ou uniquement un multiculturalisme qui fonctionne grâce à une bonne éducation de la part des élèves ? Multiculturalisme ne voulant pas nécessairement dire mélange, communication, partage mais une simple présence de diversité culturelle. Autrement dit, dans cet établissement, les élèves sont-ils incités à partager entre eux leurs représentations, leurs appartenances diverses et variées ? Nous supposons que s'ils parviennent à cohabiter de manière sereine avec ce multiculturalisme c'est qu'ils y sont habitués depuis l'enfance. En effet, ces élèves, nous l'avons vu, proviennent essentiellement de milieu rural où il n'y a pas de ghettoïsation ou de concentration de populations issues de l'immigration comme nous pouvons le voir dans les quartiers de certaines grandes villes. L'enseignant en sciences de l'ingénieur évoque cette situation :

« C'est vrai que dans les banlieues parisiennes tu te retrouves avec de l'immigration qui est essentiellement de l'immigration de la reconstruction de la France, années 1950-1960, suite à la guerre d'Algérie où là il y a des concentrations qui sont très importantes où il y a pas d'échelonnement. Ils sont tous arrivés en même temps, ils ont tous les mêmes problèmes. [...] On n'a pas de phénomène concentrationnaire qui fait que les tensions peuvent s'exacerber, oui. »

Selon un autre enseignant, *« c'est à la fois la ville industrielle et en même temps, il y a la campagne, c'est plutôt paisible. [...] c'est plus le côté rural qui l'emporte »*. Et pourtant, les élèves mais également un enseignant nous ont fait part de malaise à l'encontre de la pluralité ethnoculturelle. *« J'ai toujours eu plaisir à enseigner dans cet établissement même si c'est vrai que périodiquement il y a du racisme lattant parfois revendiqué. C'est très très loin d'être la majorité [...] Alors, c'est du racisme de petit*

blanc bien orienté anti-maghrébins. » Comme il le précise ce n'est pas des situations récurrentes mais toutefois, cela montre une faille qu'il faudrait regarder de plus près.

Bien que, nous l'avons vu, cet établissement impulse de nombreuses activités pour développer des compétences liées à la citoyenneté et au vivre ensemble, la communication interculturelle est surtout favorisée avec des élèves venant de l'extérieur, de pays étrangers, mais n'est pas perçue à l'échelle de l'établissement. De nombreuses familles ne parlent que très peu le français est rien n'est réellement mis en place pour améliorer l'échange avec celles-ci. D'ailleurs, certains élèves souffrent également de difficultés à s'exprimer en français ou en tout cas à l'écrire mais souvent l'étiquette « en difficultés scolaires » leur sera accolée. Le manque de temps, de moyens est certainement crucial dans ces moments car nous ne doutons pas de la volonté de chaque acteur éducatif de cet établissement de vouloir faire avancer les choses.

4.2 Comment c'était avant ?

Le personnel éducatif étant présent dans ce lycée depuis quelques années a pu nous faire partager son expérience en nous racontant l'évolution de la prise en compte de la diversité culturelle. L'une des professeurs documentalistes témoigne d'anecdotes vécues dans cet établissement nous permettant de comprendre cette idée d'« école ouverte à tous » mentionnée par François Mitterrand. Elle nous raconte qu'« *autrefois, dans les années 1970-1980, il y avait cette idée de partage, de mélange. Toutes les communautés cohabitaient, c'était très visible, il y avait des fêtes où on pouvait voir. Ça existait aux alentours mais y compris aussi dans l'établissement.* »

Il semblerait qu'auparavant certaines difficultés scolaires soient aplanies, lissées pour permettre à chacun une réussite optimale. Elle nous explique :

« Il y a 25 ou 30 ans, il y avait sur le secteur beaucoup de choses. Par exemple, de l'aide aux devoirs systématique, des traducteurs. Je me souviens d'un gars de l'ADATE⁷³ qui venait au conseil de classe, qui voyait les parents, c'était un médiateur. Donc le lien linguistique était résolu quelque part parce qu'il y avait une interface. Alors que là, j'ai plus jamais entendu parler de qui que ce soit. »

Mais alors, que s'est-il passé ? Pourquoi y a-t-il eu, pour reprendre son expression, « *cette espèce d'avalement, un petit peu glouton de tout ce multiculturel* » ? Peut-être avons-nous pensé que les difficultés liées à la pluralité ethnoculturelle allaient s'estomper à mesure que les nouvelles générations allaient naître ? Certes, cette diversité est moins visible à l'œil nu, les prénoms choisis par les parents n'étant plus vraiment liés à une origine culturelle, les accents devenant moins

⁷³ Association dauphinoise d'aide aux travailleurs étrangers, qui existe toujours

perceptibles. Mais, nous l'avons vu tout au long de ce mémoire, ce n'est pas ça qui fait que chacun ne possède plus une pluralité d'appartenances culturelles, il est, et le sera à notre avis constamment, nécessaire de la prendre en compte.

5. Les risques

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux dérives possibles de la reconnaissance de la pluralité culturelle en tentant de mettre en lumière les écueils à éviter toujours en piochant dans les propos de nos interviewés.

5.1 Paroxysme de la différenciation

En prenant en compte la diversité ethnoculturelle et dans la rapidité du quotidien, les acteurs peuvent, inconsciemment, classer les individus dans des catégories ethno raciales. Autrement dit, en cherchant absolument les particularités de chacun, nous pouvons vite tomber dans la distinction abusive conduisant à l'éloignement d'un aspect fédérateur. Pour l'une des professeurs documentalistes, il suffirait simplement de « *dire que ça existe* ». C'est-à-dire, évoquer les caractéristiques propres à chacun qui peuvent naître, être construites, entre autres, à partir d'origines ethniques, tout en n'oubliant pas ce qui nous rassemble. L'un des chercheurs de l'IFE résume à juste titre cette distinction : « *c'est comment on prend en compte la parole singulière et comment on s'appuie dessus en tirant ce qui est générique* ». Il ajoute plus loin en illustrant cette idée de catégorisation. « *Le prof ne peut pas dire « j'ai un algérien, un turc etc. » car ces élèves n'ont pas la même histoire dans chaque famille. [...] Ça ne va pas être « l'arabe de service » comme on s'attend parfois à ce que ce soit. C'est toujours en lien car tu as une partie ethnique, une partie culturelle, une partie de l'histoire familiale aussi qui entrent en ligne de compte.* » Il semblerait que la limite est ténue et qu'à trop prendre en compte les différences, nous adoptons justement un regard différenciateur.

L'un des enseignants en histoire-géo s'insurge de la progression vers cette dérive. Voilà ce qu'il dit et à très juste titre :

« C'est stupide parce que cela va de soi. Si tu veux ça me paraît incroyable qu'on en soit venu à dire "il faut respecter les gens parce qu'ils sont différents". Non ! On respecte les gens parce qu'ils sont des gens, parce que ce sont des êtres humains. Donc au lieu de mettre en avant la différence, j'aimerais que l'on mette en avant les points communs. Je ne veux pas respecter un noir parce qu'il est noir et parce qu'on me dit qu'il faut respecter les noirs ! Je respecte les noirs parce qu'ils sont des êtres humains. Ça paraît absurde mais c'est super important parce que si tu pointes toujours la différence, tu mets quand même dans l'esprit, en particulier des jeunes, que les autres sont différents. [...] Non, l'autre est autre. L'altérité et la différence, c'est pas la même chose. »

A force de conflits, de rivalités, comment l'homme a pu oublier les valeurs fondamentales, les vertus essentielles ? C'est en marginalisant les individus qu'on accentue cette peur de l'autre. Aussi, la catégorisation ne se justifie pas puisque, nous l'avons vu, chaque individu se construit de manière singulière. En pensant que tous les élèves, dont les parents sont allogènes, sont éloignés de la culture scolaire française, c'est ne pas prendre en compte les capacités de chacun (capacités d'adaptation, environnement familial etc.). Puis, en adoptant une démarche interculturelle, il serait question, entre autres, d'apprendre sur la culture des autres. Toutefois, Abdeljalil Akkari met en garde sur les dérives d'une telle démarche. « *Les autres cultures sont souvent stéréotypées et considérées comme fixes dans le temps et l'espace. La culture nationale des pays d'accueil est par contre habituellement présentée comme un bloc partagé par tous les individus quelle que soit leur classe sociale.* »⁷⁴ Les élèves pourraient être ici témoins de confusions, de mal interprétations de la diversité culturelle puisque celle-ci semble être perçue de manière différente selon chacun.

5.2 Quand les stéréotypes s'y frottent...

A travers une démarche interculturelle, certains pourraient dégager rapidement des stéréotypes. En d'autres termes, en prenant en compte les caractéristiques ethnoculturelles de l'élève, l'enseignant, par exemple, peut tirer des conclusions hâtives sur les appartenances de celui-ci. En lui attribuant tel lot de propriétés ethnoculturelles, l'enseignant peut renvoyer une certaine attente, une certaine appréhension quant aux capacités de l'apprenant. En science de l'éducation, ce phénomène est appelé « l'effet Pygmalion »⁷⁵. Ce terme désigne l'influence de l'évolution de l'élève en émettant une hypothèse sur son devenir scolaire. Autrement dit, la perception de l'éducateur concernant les capacités de l'élève exerce une pression sur celui-ci qui ne va donc pas se sentir propulsé, poussé par l'enseignant qui va espérer de lui une efficacité amoindrie. Comme une projection qu'on lui renvoie. L'image positive que l'éducateur porte sur l'apprenant peut lui donner l'envie d'essayer d'apprendre. « *Il y a beaucoup de travaux qui montrent qu'on va parfois avoir dans la même tâche scolaire, une action différente avec un élève en fonction du fait qu'on préjuge de sa difficulté dans cette tâche en fonction de préjugés sociaux, ethno raciaux, de la situation familiale* », nous confie l'un des chargés de mission à l'IFE.

Pour exemplifier ce processus, nous pouvons imaginer qu'un enseignant apprendrait moins de choses, ou en tout cas de manière moins poussée, à un élève sous prétexte qu'il soit issu de

⁷⁴ Abdeljalil Akkari, *Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

⁷⁵ Terme mis en évidence en 1968 par Rosenthal et Jacobson, chercheurs américains

l'immigration. L'autre chercheur de l'IFE ajoute : « *qu'est-ce qu'on entend par prise en compte des différences ? Est-ce que c'est : ils ne sont pas pareil, je leur parle pas pareil, ou est-ce que, à travers des projets pédagogiques, tu vas travailler sur cette richesse pour que ça crée une histoire commune, du commun qu'on partage.* » Certains auteurs scientifiques convergent également vers ce risque possible. Nous retiendrons la recherche faite dans un ouvrage collectif sur la différenciation :

« De manière invisible, enfermés dans ces pratiques de différenciation les élèves les plus en difficulté sont condamnés à n'avoir que rarement l'occasion de décontextualiser leurs connaissances pour élaborer du savoir. Ce que l'on attend d'eux, les ressources qu'on leur fournit et celles dont on les prive ne leur permettent pas de développer les mêmes compétences et les mêmes connaissances que les autres puisqu'ils ne sont pas mis en situation pour progresser comme leurs camarades. S'ils sont les plus faibles, ce n'est pas, ou pas seulement, parce qu'ils sont moins capables que les autres d'apprendre, mais plutôt parce que c'est à eux qu'on enseigne le moins. »⁷⁶

N'étant pas confrontés aux mêmes situations d'apprentissages, ils se retrouvent moins armés pour surmonter les obstacles.

Ainsi, quand les enseignants disent qu'ils n'ont pas d'enfants en face d'eux mais bien des élèves, c'est certainement pour se protéger de la stigmatisation qui se fait, parfois, au grès de notre volonté.

5.3 Il n'y a qu'un pas vers.... le prosélytisme

En valorisant le dialogue interculturel à l'école, un autre risque peut se développer. Nous pensons notamment à l'expansion du prosélytisme. Prenons l'exemple que l'enseignant en sciences de l'ingénieur nous a proposé. « *A partir du moment où quelqu'un t'explique dans sa culture, dans son mode de vie, dans son mode de fonctionnement que c'est tout à fait normal que les femmes fassent la cuisine et que les hommes attendant qu'on les serve, ben oui c'est une culture donc soit prenons acte. Maintenant est-ce que c'est des propos que tu peux prendre comme tels en tant que acte de culturel ?* » Ici, l'enseignant semble embarrassé par un tel dialogue des caractéristiques culturelles des élèves. Selon lui, « *on nous demande tout et son contraire* ». En adoptant une démarche interculturelle, nous « autorisons » chacun à parler de ses croyances, de ses représentations. Or, quelle est la limite ? Autrement dit, à quel moment, l'enseignant peut-il juger que les propos que l'élève est en train de tenir viennent à l'encontre des valeurs républicaines de l'école ? Ce que nous pensons comme immoral dans nos conceptions socio-culturelles ne l'est pas

⁷⁶ Jean-Yves Rochex & Jacques Crinon (sous la dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, 2012

nécessairement dans d'autres. A quel instant et sous quel droit pouvons-nous juger que c'est nous qui avons raison ? C'est pourquoi, l'enseignant ajoute plus loin : *« c'est qu'elles puissent toutes s'exprimer et ensuite, faire en sorte qu'on comprenne que chacun a le droit d'avoir ses opinions. Chacun a le droit de l'exprimer dans la limite où il ne souhaite pas l'imposer aux autres ».*

Le proviseur adjoint reste confiant, il pense que *« c'est une question de priorité. Il ne faut pas qu'il y ait de prosélytisme. Il ne faut pas que l'on puisse promouvoir son appartenance ethnique par des signes, par des attitudes. Donc il y a ce côté de respect mutuel pour ne pas influencer les autres et pour pas qu'un groupe l'emporte sur un autre. »*

Ainsi, la démarche interculturelle apparaît complexe dans la mesure où les déviations ne sont pas des moindres. Il n'est pas évident de tout contrôler c'est pourquoi il semble important de connaître les risques possibles. La littérature scientifique est également sur ses gardes. Voici les termes de Cristina Allemann-Ghionda⁷⁷ :

« [Les] interprétations problématiques dans la formation des enseignants et dans les pratiques scolaires. Qui n'a pas entendu parler de « semaines interculturelles » dans la formation initiale des enseignants, dont le plat de résistance était le spectacle de flamenco dansé par des jeunes filles de deuxième génération ? Prendre en compte les spécificités et les différences culturelles signifierait alors simplement encourager les élèves issus de familles migrantes à exhiber leurs costumes folkloriques et, dans la meilleure des hypothèses, à parler et chanter dans leurs langues d'origine dans certaines occasions. »⁷⁸

Toutefois, les risques l'emportent-ils sur les intérêts ? Sous prétexte que des risques soient possibles, devons-nous nous passer pour autant de ce dialogue interculturel ?

⁷⁷ Professeur d'éducation comparée à l'Université de Cologne

⁷⁸ Cristina Allemann-Ghionda, *La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

6. Les préconisations

Dans un mémoire mêlant la recherche sociologique et l'ancrage sur le terrain, il nous semblait nécessaire d'appréhender les préconisations pour accompagner les acteurs scolaires à la reconnaissance du pluralisme ethnoculturel. Quelles recommandations pouvons-nous faire au vue des propos qui émergent de nos entretiens ainsi que ceux qui naissent de nos lectures scientifiques ?⁷⁹

6.1 L'entre-aide

Tout d'abord, il paraît important que les enseignants travaillent en équipe pour éviter de s'enfermer dans ce système cloisonné et faire appel également à une médiation, comme un soutien entre personnel éducatif. Mais il semblerait que de demander conseil à un collègue est parfois difficilement surmontable pour l'enseignant. Comme si le détenteur du savoir, celui qui sait et transmet pouvait se remettre en question, pouvait faillir face à certaines situations. Et pourtant, la diversité des avis, des appuis peut aider dans certaines approches. « *Si les profs, euh, les équipes travaillaient ensemble, qu'il y aurait des vrais projets d'équipe, des vrais politiques communes, il y a plein de choses qui seraient plus faciles* », nous confie l'un des chargés de mission à l'IFE. Et son collègue d'ajouter que « *pour le coup, on a des recherches qui montrent que le travail d'équipe est vraiment quelque chose qui favorise la "non-discrimination"* ». Pour Jean-François Six⁸⁰, la médiation prend tout son sens dans ces différentes formes :

« - *la médiation est créatrice lorsqu'elle cherche à établir entre les personnes des liens qui n'existaient pas ;*

- *la médiation est rénovatrice quand elle permet d'améliorer des relations qui se sont dégradées ;*

- *la médiation est préventive lorsqu'elle permet d'éviter un conflit ou un problème ;*

- *la médiation est curative quand elle vise à la résolution d'un conflit. »⁸¹*

Aussi, nous pensons qu'en fonctionnant sur un système d'échanges à travers un travail d'équipe, les enseignants peuvent favoriser les apprentissages interclasses avec des projets transdisciplinaires. Ceci permettrait notamment d'inciter la communication, l'interaction entre les élèves.

⁷⁹ Ici, nous éviterons de reprendre les caractéristiques de l'éducation interculturelle que nous avons déjà pu développer dans la définition des concepts

⁸⁰ Docteur en Lettres, en théologie et en sciences des religions s'est spécialisé dans le domaine de la médiation

⁸¹ Propos recueillis dans Novine Berthoud-Aghili, *Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

6.2 La diversification des approches de travail

Pour éviter de perdre le plus grand nombre d'élève en chemin, il semblerait judicieux pour l'enseignant de diversifier ses approches pédagogiques, mobiliser d'autres outils pour ne pas rester hermétique à la progression de chacun. La plupart de nos interviewés se rejoignent sur cette idée. Quand certains nous parlent de « *varier les approches* », d'autres, comme les élèves, évoquent de « *faire des trucs différents* ». Dans cette lignée, nous pensons notamment à la pédagogie différenciée. Avec un dosage, un ajustement propre à chaque élève, l'enseignant considère que chacun avance de manière singulière. Selon Philippe Meirieu⁸², « *différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité* »⁸³. Ainsi, individualiser les apprentissages en observant les progrès de chacun et tenir compte de la variabilité de chaque élève semblent nécessaire pour le conduire le plus loin possible.

6.3 La parole de l'élève

Rendre possible l'expression de l'apprenant, c'est considérer cette parole comme venant se construire aux côtés des transmissions de l'enseignant. Comme si les savoirs n'étaient plus uniquement en la possession de l'enseignant mais plutôt comme si les connaissances des élèves pourraient être bénéfiques à l'ensemble du groupe. D'ailleurs, dans un tel dynamisme interactif, il paraît moins ennuyeux d'apprendre que d'une manière passive, assis derrière un bureau. Selon Abdeljalil Akkari, dans cette démarche, « *l'éducateur encourage les apprentissages collectifs. Les élèves sont appelés à s'aider mutuellement et à être collectivement responsables des acquisitions. [...] Il favorise la constitution d'une « communauté d'apprenants » en situation d'apprentissage et en dehors* »⁸⁴. Pour cela, il convient d'être attentif à la voix de l'autre et de permettre la discussion collective autour de ce qui est dit par chacun. Par discussion, nous entendons faire admettre à l'élève que ce qu'il avance n'est pas une normalité sociale mais correspond bien à ses propres représentations, ne pouvant donc, à ce titre, être imposables à tous. L'enseignant a donc une posture centrale dans la mesure où il devient le pilote qui sépare ce qui relève de l'histoire de ce qui appartient au domaine du mythe ou de la foi. Aussi, il est nécessaire de permettre une parole valable pour tous. En effet, elle ne concerne pas seulement les élèves dont les origines ethnoculturelles sont différentes du pays dans lequel ils vivent puisque l'intérêt, ici, est de parler, entre autres, de ses

⁸² Chercheur et écrivain spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie

⁸³ Philippe Meirieu, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989

⁸⁴ Abdeljalil Akkari, *Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

perceptions. Cette idée dégagée dans ce paragraphe apparaît comme évidente pour le proviseur adjoint : *« il y a énormément de choses à explorer. C'est se baser sur ce que les élèves vivent au sein de leur maison, de leur famille, de leur groupe culturel. Et pour pouvoir le réintroduire dans l'établissement pour rebondir sur un travail pédagogique. Il y a des choses à expérimenter, c'est certain ! »* Bien que les élèves interviewés ne parlent pas directement d'apports pédagogiques, ils pensent que favoriser la communication interculturelle permettrait notamment de transmettre à leurs camarades des détails sur leurs représentations qui sont bien souvent déformées dans les médias par exemple. L'un d'eux nous dit : *« tu sais par rapport au voile, j'en suis sûr que la plupart des personnes, ils savent pas dans quelles conditions on le met. Si c'est genre forcé ou pas ? Déjà, il faudrait peut-être savoir ça. Ça c'est une info qu'ils savent pas »* et qui crée des malentendus, des amalgames. Et il ajoute plus loin que cet échange serait également bénéfique pour ses propres connaissances : *« quand on dit "info", c'est info dans cette religion mais aussi dans une autre. »*

Accueillir la parole de l'élève et lui donner l'occasion de s'exprimer dans le cadre de la démarche pédagogique semble l'une des meilleures façons de rendre la coexistence diversité/école possible. Grâce à la littérature scientifique, nous avons pu trouver un auteur qui exemplifie, avec justesse, cette démarche :

« L'étude de la décolonisation en classe de troisième fournit l'occasion de laisser aux élèves la possibilité d'exprimer un discours transmis dans le cadre de l'entourage familial. Souvent très crispé et manichéen (eux/nous, bons/méchants, [...]), ce discours doit être extériorisé pour pouvoir être ensuite déconstruit. La responsabilité de l'enseignant consiste, dans ce cas, à apporter des nuances aux propos tenus, de façon à faire émerger un récit consensuel accepté de tous. »⁸⁵

6.4 La relation triangulaire

Favoriser le contact éducatif apparaît comme nécessaire dans la prise en compte de la diversité culturelle. Ici, c'est non seulement accueillir la parole de l'élève mais c'est aussi permettre l'insertion de sa famille dans l'espace scolaire. Cette démarche permettrait notamment une reconnaissance de coéducation. En d'autres termes, c'est admettre, de la part des acteurs scolaires, que les parents exercent eux aussi une transmission éducative à leurs enfants. A ce titre-là, il convient donc d'échanger avec eux pour un travail collectif entre parents et enseignants. Quand nous demandons aux élèves quels outils il serait judicieux de mettre en place pour une démarche

⁸⁵ Daniel Mendelzon, professeur d'histoire-géographie, *Comment enseigner la pluralité sans communautariser ?*, article paru dans Médiapart, journal d'information numérique

interculturelle, ils nous répondent : « *Rendez-vous avec les profs. Ouai, ça serait ça.* » Néanmoins dans l'école actuelle, il semblerait qu'il y ait une réelle carence quant à la communication entre ces trois pôles. Les auteurs scientifiques démontrent pourtant tout l'intérêt de cette relation triangulaire. « *L'ouverture de l'école, la collaboration avec les parents des minorités et les parents récemment arrivés dans le pays d'accueil sont une des dimensions qui contribuent à favoriser l'éducation interculturelle* »⁸⁶, explique Novine Berthoud-Aghili. L'auteur poursuit cette idée en montrant que cette communication peut se dérouler selon trois aspects différents qui va déterminer de l'efficacité de cet échange. Premièrement, elle met en garde contre « *les relations informatives* » où l'enseignant, par le biais des réunions annuelles, va faire part aux parents d'informations d'ordre général. Bien souvent ces réunions ne sont pas individuelles et favorisent donc très peu la discussion. Deuxièmement, il peut se créer des « *relations injonctives* ». Ici, « *l'enseignant donne des conseils et des consignes aux parents. Cette forme de relation est unilatérale et les parents ne sont pas des acteurs dans la scolarisation de leur enfant.* » Et troisièmement, « *les relations contractuelles* ». Nous sommes plus sur une idée de mise en accord mutuel où enseignants et parents dialoguent, discutent autour des projets pour l'élève où chacun va coopérer pour atteindre le but fixé. Dans cette visée, la collaboration parents/enseignants montre à l'élève que sa situation familiale n'est pas dénigrée et a donc de l'importance.

Finalement, prendre en compte les diversités ethnoculturelles ne semble pas une tâche si ardue dans un premier temps. En effet, il ne s'agit pas là de changer fondamentalement la pédagogie mais simplement accorder des temps d'échanges, de communications. C'est adopter un nouveau regard, de nouveaux questionnements sur « *quelqu'un peut-il m'aider quand je ne sais pas faire face à une situation ?* », « *dois-je me remettre en question si certains semblent hermétiques aux apprentissages ?* », « *y a-t-il uniquement une transmission unidirectionnelle du savoir ?* », et enfin « *les parents ont-ils aussi une fonction éducative ?* ». L'une des professeurs documentalistes résume bien cette idée : « *C'est la multiplicité de ces actions-là, le fait qu'on baigne tous dans une culture collective qui est faite de ce qui vient d'ici, de là-bas d'ailleurs, que ça présente un intérêt en sachant qui a fait quoi ? C'est quelque chose que tout le monde peut s'approprier. Ça serait l'idéal ! Et dans lequel chacun puisse se reconnaître, ça serait parfait.* » Ces questions de l'autorisation, de la valorisation et du partage, en assurant la reconnaissance de l'individu comme étant un être à part entière, permet une familiarité, un rapprochement avec l'institution scolaire bien trop souvent perçue, vécue de manière frigide. Toutefois pour l'un des enseignants interviewés tout ceci n'est que secondaire, c'est pourquoi il met ici en avant les fondamentaux :

⁸⁶ Novine Berthoud-Aghili, *Le dialogue interculturel à l'école : rôles de la médiation* in P. Dasen & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000

« Pour se respecter, je dirais même plus pour s'aimer, au sens humain du terme, il faut voir en l'autre ce qu'il a de commun avec nous. C'est ce qu'en philosophie, on appelle « chercher une humanité ». A toujours chercher ce qui est différent, on en oublie ce qui est identique. Je comprends que les gens qui ont inventé ce discours étaient plein de bonnes intentions. La tolérance, le respect... Je crois que soit on est allé trop loin soit on a perdu de vue l'essentiel. »

Conclusion

L'expression de la pluralité ethnoculturelle dans le champ scolaire ne semble pas être suffisamment favorisée. Barrières, freins s'opposent à cette prise en compte ne rendant pas la démarche aisée aux acteurs scolaires. C'est dans des pratiques floues qu'ils doivent agir face à un terme ô combien nébuleux et n'étant pas réellement épaulés par des préconisations concrètes. Et pourtant, cette diversité paraît pleinement légitime à être reconnue puisque reflétant entièrement la société française actuelle. Nous n'insisterions que trop peu sur la nécessité de travailler sur la recherche d'unicité tout en encourageant les diversités à s'exprimer. Tel un puzzle où chaque pièce, malgré ses particularités, n'empêche pas pour autant un assemblage harmonieux. La citation d'Edgar Morin à ce sujet vient résumer brillamment cette idée : *« les humains doivent se reconnaître dans leur humanité commune, en même temps que reconnaître leur diversité tant individuelle que culturelle. [C'est] une diversité qui s'inscrit dans une unité. »*⁸⁷ Comme un phénomène indissociable qui permet la cohabitation sans oublier l'expression singulière de chaque individu. L'école, bien trop commune, normalisatrice, ne peut épargner cette distinction. La plupart des acquisitions de base se fait en groupe alors si nous les atomisons, les séparons nous les privons de ce lieu collectif d'apprentissage qui est l'école. Et dans le même temps, ce lieu doit s'adresser de manière singulière à chacun. Tout éducateur, au sens large du terme, doit se rappeler que sa fonction première est d'offrir à l'enfant la possibilité de se construire, de lui permettre de tracer lui-même le chemin vers lequel il veut aller. C'est lui permettre la réflexion de *« savoir qui il veut être »* pour reprendre l'expression de Martine Abdallah-Pretceille. C'est le rendre autonome et donc lui ouvrir toutes les formes d'apprentissage possibles vers lesquelles il se sentira le plus à l'aise pour développer au mieux ses compétences. Développement permis, entre autres, par autrui et ses richesses comme étant une fin en soi et non un moyen instrumentalisé. Dans tous les cas, l'enfant devra se confronter à une communication interpersonnelle, pas toujours plaisante, tantôt conflictuelle ou encore dominée par l'autre. L'éducation, c'est donc en partie, selon nous, l'accompagner vers cette rencontre humaine et lui permettre d'être pleinement lui-même, au plus proche du sujet auquel il veut aspirer et non s'employer uniquement à jouer un rôle que son environnement lui assigne, happé sous l'influence parfois néfaste de l'autre qui ne m'accepte pas tel que je suis. Finalement, permettre l'expression de la diversité ethnoculturelle, c'est apprendre à considérer l'individu dans son intégralité, c'est avoir un regard méticuleux, attentionné sur ses représentations qu'elles soient liées à la culture, à son environnement, à ses activités etc.

⁸⁷ Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000

Nous nous interrogeons désormais sur les limites de notre travail. En premier lieu, nous ne pouvons avoir la prétention de couvrir l'ensemble des travaux dans ce champ. Aussi, il aurait été vivement intéressant de mettre en pratique les préconisations que nous avons faites en ayant un regard analytique sur le long terme avec le ressenti de l'ensemble de la collectivité éducative de l'établissement, en n'excluant pas les parents.

D'ailleurs, ce travail a fait naître en nous d'autres pistes de recherches. Dans la lignée de ce mémoire, nous aurions eu plaisir à approfondir l'importance de l'éducation informelle dans l'expression de la pluralité ethnoculturelle. Avec l'idée qu'apprendre peut aussi se faire à l'extérieur de la classe. A travers cet apprentissage non cadré, comment la diversité se développe, s'épanouit ? N'incite-t-elle pas un meilleur partage des connaissances où chacun s'observe, s'échange, où les savoirs quotidiens se construisent spontanément ? Nous terminerons d'ailleurs sur une citation de Camilleri, personnage central de la psychologie francophone des contacts culturels, qui semble converger vers cette idée que l'éducation informelle a tout son sens dans l'expression de la diversité ethnoculturelle :

« Sachant que la culture se vit et se transmet plus qu'elle ne s'explique, que la relation interculturelle se pratique plus qu'elle ne se décrit, que l'estime de soi et des autres naît des regards et des attitudes de l'autre plus que des paroles, nous croyons à l'importance des échanges d'expérience, des modèles vécus et des apprentissages. »⁸⁸

⁸⁸ Carmel Camilleri, *Le relativisme, du culturel à l'interculturel*, 1993

Ressources

Bibliographie

- Blanchet A. & Gotman A., *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, 1992
- Boulay B., *L'interculturel en France, orientation des débats (2000-2007)*, 2008
- Bulletin officiel n°22, *Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel*, 29 mai 1997
- Camilleri C. et Cohen-Emerique M., *Le choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, 1989
- Camilleri C., *Le relativisme, du culturel à l'interculturel*, 1993
- Dasen P. & Perregaux Ch., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, 2000
- Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, *De la diversité au pluralisme*, adoptée en novembre 2001 à Paris
- Duru-Bellat M., *La diversité : esquisse de critique sociologique*, 2011
- Feyfant A., *Les contenus d'enseignement : des programmes au curriculum*, 2013
- Héran F., *Le temps des immigrés*, 2007
- Lahire B., *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*, 1998
- Lorcerie F. (sous la direction de), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, 2003
- Lorcerie F. (en collaboration avec plusieurs chercheurs), *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Actes du colloque national des 5 et 6 avril 2006
- Maalouf A., *Les identités meurtrières*, 2001
- M'Bow A., Article paru dans la revue de l'éducation de l'Unesco : *Perspectives*, 1974
- Meirieu P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, 1989

- Meunier O., *Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République*, 2003
- Morin E., *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, 2000
- Noiriel G., *Le creuset français*, 2006
- Pugin V., *Les fondements du système éducatif français*, étude faite pour le Grand Lyon en avril 2008
- Rautenberg M., *Cultures, intégration et construction identitaire* in Acte des ateliers de l'intégration locale : vers la démocratie culturelle, 2001
- Renaut A. & Touraine A., *Un débat sur la laïcité*, 2005
- Rochex J.-Y. & Crinon J. (sous la direction de), *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, 2012
- Schnapper D., *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, 2000
- Serres M., *Le Tiers instruit*, 1991
- Tacheau O., *Bibliothèque publique et multiculturalisme aux États-Unis. Jalons pour repenser la situation française*, mémoire d'étude Enssib, 1997
- Thibert R., *Discriminations et inégalités à l'école*, 2014
- Vinsonneau G., *Particularismes culturels*, 2005
- Weber M., *Economie et Société*, 1921
- Wieviorka M., *La Diversité : rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2008 ou encore, en collaboration avec Jocelyne Ohana, *La Différence culturelle : une reformulation des débats*, 2001

Sitographie

<http://blogs.mediapart.fr>

<http://www.citoyendedemain.net>

<http://www.culture.gouv.fr>

<http://eduscol.education.fr>

<http://eduveille.org>

<http://reseau-lcd-ecole.ens-lyon.fr>

<http://www.scienceshumaines.com>

Crédit photographie

Fotolia – <http://fotolia.com>

Annexe 1 : Le guide d'entretien (exemple pour l'entretien n°1)

Thème 1 : La diversité ethnoculturelle dans l'établissement scolaire

Une réflexion est-elle menée sur ces questions au sein de l'établissement ?

Quelles actions menées ont selon vous un rapport avec la pluralité ethnoculturelle ?

A quel niveau est prise en compte la diversité culturelle dans l'établissement ? (est-ce les origines culturelles, la catégorie socio-professionnelle des parents, la religion...)

Connaissez-vous des exemples, des espaces de réflexion pour avancer sur ces questions ? Existe-t-il déjà des initiatives dans l'Education nationale ?

... et en classe

Pensez-vous que prendre en compte la diversité culturelle peut améliorer la transmission des enseignements ? Autrement dit, est-ce un enjeu pédagogique ?

Thème 2 : Les prévisions, les projets de l'interviewé sur cette thématique

Le terme de diversité culturelle est-il employé dans la pratique de votre métier ?

Si non, quel terme employez-vous plus couramment ?

Quel type de difficultés avez-vous rencontré dans la mise en œuvre de votre action autour de la diversité culturelle ?

Sur la diversité culturelle, quelle est votre perspective ?

Etes-vous prêt à vous investir sur ces questions ? Dans quelle mesure ?

Pensez-vous que cela est nécessaire ?

Comment vous vous positionnez sur votre phrase de la rentrée ? « *Il y a de la diversité culturelle dans ce lycée, il faut la prendre en compte* ». Qu'entendez-vous par là ?

Thème 3 : Les obstacles

La laïcité peut-elle être un frein ?

Et la formation des enseignants ?

Le regard des pairs est très important. Pensez-vous que les élèves ont un manque d'informations concernant les caractéristiques des cultures des autres ? Ce qui pourrait éviter l'amalgame.

Quels autres freins peuvent être pris en compte ?

Annexe 2 : La grille d'analyse (extraits)

Rubriques	Composantes	Extraits entretien IFE	Extraits entretien Proviseur adjoint	Extraits entretien Enseignant en histoire- géo n°2	Extraits entretien Enseignant en sciences de l'ingénieur	Extraits entretien Prof. documentalistes
LES RISQUES	Paroxysme de la différenciation	<p>C'est comment on prend en compte la parole singulière et comment on s'appuie dessus en tirant ce qui est générique ». Il ajoute plus loin en illustrant cette idée de catégorisation.</p> <p>« Le prof ne peut pas dire « j'ai un algérien, un turc etc. » car ces élèves n'ont pas la même histoire dans chaque famille. [...] Ça ne va pas être « l'arabe de service » comme on s'attend parfois à ce que ce soit. C'est toujours en lien car tu as une partie ethnique, une partie culturelle, une partie de l'histoire familiale aussi qui entrent en ligne de compte.</p>		<p>C'est stupide parce que cela va de soi. Si tu veux ça me paraît incroyable qu'on en soit venu à dire "il faut respecter les gens parce qu'ils sont différents". Non ! On respecte les gens parce qu'ils sont des gens, parce que ce sont des êtres humains. Donc au lieu de mettre en avant la différence, j'aimerais que l'on mette en avant les points communs. Je ne veux pas respecter un noir parce qu'il est noir et parce qu'on me dit qu'il faut respecter les noirs ! Je respecte les noirs parce qu'ils sont des êtres humains. Ça paraît absurde mais c'est super important parce que si tu pointes toujours la différence, tu mets quand même dans l'esprit, en particulier des jeunes, que les autres sont différents. [...] Non, l'autre est autre. L'altérité et la différence, c'est pas la même chose.</p>		<p>Il ne faudrait pas la mettre trop en avant. Non, mais dire que ça existe.</p>
	Quand les stéréotypes s'y frottent	<p>Il y a beaucoup de travaux qui montrent qu'on va parfois avoir dans la même tâche scolaire, une action différente avec un élève en fonction du fait qu'on préjuge de sa difficulté dans cette tâche en fonction de préjugés sociaux, ethno raciaux, de la situation familiale »</p> <p>« qu'est-ce qu'on entend par prise en compte des différences ? Est-ce que c'est : ils ne sont pas pareil, je leur parle pas pareil, ou est-ce que, à travers des projets pédagogiques, tu vas travailler sur cette richesse pour que ça crée une histoire commune, du commun qu'on partage.</p>				

Il n'y a qu'un pas vers... le prosélytisme

C'est une question de priorité. Il ne faut pas qu'il y ait de prosélytisme. Il ne faut pas que l'on puisse promouvoir son appartenance ethnique par des signes, par des attitudes. Donc il y a ce côté de respect mutuel pour ne pas influencer les autres et pour pas qu'un groupe l'emporte sur un autre.

Parce que si respecter les cultures d'origine, c'est laisser un gamin d'origine turque tenir des propos négationnistes je suis pas d'accord ! Si ça veut dire laisser les gamins expliquer dans ma classe que Allah ou Yahvé ou machin est le seul Dieu, je suis pas d'accord non plus ! Parce qu'il y a d'autres valeurs, le respect, la tolérance c'est des valeurs essentielles et la démocratie, la loi ça en est d'autres. Donc là ça entre en conflit. Maintenant, si respecter les cultures d'origine, ça peut vouloir dire, je sais pas moi, entendre d'autres voix, admettre des critiques aussi.

A partir du moment où quelqu'un t'explique dans sa culture, dans son mode de vie, dans son mode de fonctionnement que c'est tout à fait normal que les femmes fassent la cuisine et que les hommes attendant qu'on les serve, ben oui c'est une culture donc soit prenons acte. Maintenant est-ce que c'est des propos que tu peux prendre comme tels en tant que acte de culturel ?

C'est qu'elles puissent toutes s'exprimer et ensuite, faire en sorte qu'on comprenne que chacun a le droit d'avoir ses opinions. Chacun a le droit de l'exprimer dans la limite où il ne souhaite pas l'imposer aux autres.

Puzzle éducatif : vers une reconnaissance mutuelle de la pluralité ethnoculturelle

Résumé

Alors que la mobilité des personnes s'intensifie, que le métissage se multiplie, que l'école, calquée sur les exigences des valeurs républicaines, est indifférente aux différences, qu'en est-il de la place accordée à l'expression de la diversité ethnoculturelle de l'élève ? S'interroge-t-on sur les causes d'une difficulté à s'identifier aux apprentissages dont la transmission pédagogique est hermétique à l'évolution de chacun ? A ses représentations ? A ses particularismes qui peuvent être bénéfiques à tous, avec l'idée que les savoirs devraient se construire, non pas de manière unilatérale où le maître sait et transmet mais de façon collective où chacun apporte sa pierre à l'édifice. Comment les équipes éducatives peuvent agir pour favoriser un tel échange, une telle interaction permettant de voir en l'autre et sa singularité toute une palette de ressources ? Et en même temps que l'on souligne les particularités de chacun, c'est trouver ce qui nous rallie par-delà l'idée d'effacer chaque individu. Comme un puzzle, où chaque pièce étant différente mais n'empêchant pas pour autant l'assemblage. A travers cette recherche, il sera donc question d'identifier les barrières qui font obstacles à cette prise en compte de la diversité pour mieux les maîtriser en proposant notamment des préconisations. C'est sous un regard sociologique, que nous mettrons en lumière les différentes conceptions à l'égard de ce domaine. Cette enquête, construite par une approche exploratoire avec des entretiens semi-directifs et une analyse de contenu, tente ainsi d'éclairer au mieux la complexité de la reconnaissance de la pluralité ethnoculturelle dans le champ scolaire.

Mots-clés

Diversité ethnoculturelle, Particularité, Universalité, Reconnaissance sociale, Ecole républicaine.

Mémoire présenté par Déborah **BOISSAT**

N° étudiant 5121451

Université Lumière Lyon 2 - ISPEF

Master 2 professionnel Administration des Etablissements Educatifs

Année Universitaire 2013-2014

Date de soutenance :

Note attribuée :