



Esterle-Hedibel, M. (2006). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 217-232.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.013>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Maryse Esterle-Hedibel, 2006



Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire?

Maryse ESTERLE-HEDIBEL¹

IUFM Nord Pas de Calais – Cesdip/CNRS, France

La formation des enseignants autour de la diversité culturelle permet de remettre en cause de nombreux préjugés et représentations des personnels scolaires. La question de la diversité culturelle à l'école rejoint celle de la laïcité et de la citoyenneté, dans un contexte de discriminations observées dans la société française, de perpétuation d'inégalités sociales au sein même de l'école, de résurgence d'événements historiques longtemps ignorés dans le débat public et dans les enseignements.

La dynamique interculturelle peut être intégrée aux apprentissages eux-mêmes, à travers les disciplines enseignées, et contribue à la construction identitaire des élèves, à l'aide d'outils pédagogiques adaptés à ces démarches.

La question de la diversité culturelle est très présente en France depuis plus de vingt cinq ans, et se situe au centre de nombreux conflits et divergences de points de vue. La France a connu depuis plus d'un siècle de nombreuses vagues d'immigration, venues du monde entier et en particulier de son empire colonial. Elle est aujourd'hui objectivement un pays « coloré », qui compte au dernier recensement 5,34% d'étrangers et environ 7,4% d'immigrés (nés étrangers sur un territoire autre que le territoire français). Ces étrangers ont été partie prenante massivement d'une immigration économique et ont joué un rôle fondamental dans la reconstruction du pays après la deuxième guerre mondiale et dans le développement de son industrie. La question de « l'intégration des immigrés » ne se posait pas alors dans les mêmes termes qu'aujourd'hui, et une hiérarchie claire séparait les hommes de couleur des blancs, les colonisés des colonisateurs (Blanchard, Bancel & Lemaire, 2005). L'histoire de France, enseignée aux élèves à travers les manuels scolaires, rendait compte de ces différenciations et laissait des pans entiers dans l'ombre, tels que la réalité de la colonisation et l'esclavage (Blanchard, Bancel & Lemaire, 2005). Il s'agissait de forger une « conscience nationale » autour de l'exaltation de la nation française, par le biais d'un ethnonationalisme présent jusqu'au début des années 1980

1. Contact : meh@cesdip.com



(Lorcerie, 2003, pp.166-167). La prise en compte des enfants des immigrés pauvres au sein de l'école a connu plusieurs étapes et continue de faire l'objet de nombreuses confusions, entretenues par les aléas des enjeux politiques autour de cette question.

Nous brosserons ici un état des lieux du contexte dans lequel se situe la question de la formation à la diversité culturelle des enseignants, et nous présenterons les actions de formation liées à cette question et à celle de la laïcité et de la citoyenneté, telles qu'elles s'organisent dans le contexte français. Pour illustrer notre propos, nous nous appuierons sur l'exemple de l'Institut universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) du Nord Pas de Calais, au sein duquel nous contribuons à mettre en place ces formations.

Une histoire uniformisée

Les conflits issus de la première guerre d'Algérie, qui a abouti à l'indépendance, en 1962, sont encore présents dans la vie politique française, témoins les difficultés rencontrées par ceux qui ont voulu rendre publics les événements survenus le 17 octobre 1961 à Paris².

La loi du 23 février 2005 (*Loi N° 158, 2005*), « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés » stipule dans son article 4 : « Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord », ceci dans un contexte où « La nation exprime sa reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie dans les anciens départements français d'Algérie, au Maroc, en Tunisie, et en Indochine, ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française » (Article 1). Cette loi a suscité d'ailleurs une mobilisation rapide d'historiens, chercheurs et enseignants, protestant contre le fait qu'elle « impose un mensonge officiel sur des ignominies, sur le travail forcé, sur le racisme inhérent au fait colonial, sur des crimes qui purent aller jusqu'au massacre de masse, toutes vérités qui pèsent encore lourd sur le présent. [...] jamais un historien digne de ce nom n'étudie un phénomène en fonction de son caractère téléologique, "positif" ou "négatif" » (Liauzu & Meynier, 2005). Cette loi est toujours en vigueur aujourd'hui, et une majorité de députés en a refusé l'abrogation au mois de novembre dernier.

Quatre ans auparavant, une autre loi, dite loi Taubira (*Loi N° 434, 2001*), du nom de la députée de Guyane française qui en a été à la source, stipule dans son article 1 que « La République française reconnaît que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part,

2. Manifestation pacifique d'Algériens-iennes, organisé par le FLN (Front de libération nationale) pour protester contre le couvre-feu qui leur était imposé. Cette manifestation fut réprimée dans le sang par la police française. L'estimation du nombre de morts oscille entre 200 et 350. Cet épisode fut très longtemps passé sous silence par les autorités et est encore massivement absent des livres d'histoire destinés aux élèves.



et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XV^e siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes constituent un crime contre l'humanité ». L'article 2 précise que « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée ».

On le voit, des tendances contradictoires s'affrontent, liant « l'intercultural » aux conflits politiques qui traversent la société française. L'école est un lieu privilégié pour ces affrontements : elle rassemble l'ensemble des jeunes générations, et l'enjeu est de taille, tant d'un point de vue historique que politique.

On constate d'ailleurs une évolution à ce propos, par l'arrivée sur la scène publique et scolaire de cette histoire coloniale enfouie, et la multiplication de travaux d'historiens sur ces thèmes. La revue des livres du Monde de l'Education (octobre 2005, p.86-87) en mentionne plusieurs (Weil & Dufoix, 2005; Bancel, Blanchard & Lemaire, 2005; Vidal & Bourtel, 2005; Pétré-Grenouilleau, 2004), sous le thème général « Esclavage & colonisation »³. Les titres sont évocateurs des thèmes traités : *La fracture coloniale*, *Le mal-être arabe*, *Enfants de la colonisation*, *Les traites négrières*,... Ces ouvrages sont présentés comme des outils de référence permettant d'éclairer les connaissances des élèves et de pallier l'insuffisance ou les contre-vérités historiques concernant l'étude de l'histoire coloniale de la France. Parallèlement, un document télévisé, diffusé à une heure de grande écoute, aborde la question de l'histoire coloniale de la France à travers les livres scolaires⁴.

L'école française : la persistance des inégalités

L'école française est aujourd'hui très marquée par la « diversité culturelle » et certaines écoles ou établissements scolaires, par le biais des phénomènes de ségrégation sociale et spatiale, accueillent une majorité d'élèves dont les parents sont issus de mouvements migratoires anciens ou plus récents. Ceci n'est pas seulement dû à la répartition inégale des catégories sociales sur le territoire, qui favorise les concentrations de populations paupérisées dont beaucoup sont d'origine étrangère (certains étrangers et immigrés sont plus touchés par le chômage que les

3. Le Monde de l'éducation, magazine mensuel lié au journal Le Monde, est lu par un très grand nombre d'enseignants, de personnels scolaires et d'étudiants et donne un reflet intéressant des débats et des tendances qui parcourent le milieu scolaire et universitaire en France.

4. Ecole : La guerre des mémoires, émission 90 minutes, Canal +, 4 octobre 2005, 20h 50.



habitants qui n'ont pas connu de processus migratoires depuis plusieurs générations). En effet, si l'inscription d'un élève dans un établissement public est théoriquement conditionnée par son adresse et non pas laissée à la liberté de ses parents, des biais permettent de contourner la carte scolaire : inscription dans le secteur privé, domiciliation chez un proche ou un membre de la famille, voire location d'un logement proche de l'établissement convoité, déménagement... Une logique de marché domine aujourd'hui le champ de l'offre scolaire (Van Zanten & Darchy-Koechlin, 2005). La « mixité sociale » est loin d'être réalisée et plusieurs travaux de recherche soulignent les processus de ségrégation scolaire qui touchent particulièrement les élèves issus de l'immigration maghrébine, noire africaine ou turque (Payet, 1997; Felouzis, Liot & Perrotin, 2005). Les inégalités sociales persistent à l'école et l'on retrouve massivement les enfants d'ouvriers dans les filières professionnelles et les enfants de cadres ou d'enseignants dans les filières d'excellence (Duru-Bellat, 2002).

Des « violences ethniques » ?

La décennie 90 a été dominée à l'école en France par la question des « violences », principale lecture des changements intervenus dans le système scolaire. La massification de l'enseignement a confronté les enseignants, en particulier dans le second degré, à des publics scolaires beaucoup plus hétérogènes que précédemment : l'ensemble d'une classe d'âge jusqu'à 16 ans est aujourd'hui scolarisée, ainsi que près de 91% des jeunes jusqu'à l'âge de 22 ans. Le décalage entre le rapport au savoir et au langage en milieu populaire et le type d'enseignement proposé à l'école a été constitutif de la notion « d'échec scolaire » (Lahire, 1993). De multiples incidents ont confronté et confrontent les élèves entre eux, les élèves aux enseignants, et, surtout dans le premier degré, certains parents et des enseignants.

De nombreuses recherches et études ont été réalisées sur cette question, dont certaines ont souligné l'ethnicisation des relations maîtres élèves dans ce contexte (Payet, 1992; Lorcerie, 1996, Debarbieux, 1999). La présence d'enfants et d'adolescents de familles immigrées venues d'Afrique du Nord, d'Asie et d'Afrique Noire s'est développée à l'école en France à partir des années 70, en particulier depuis la mise en place de la politique de regroupement familial, en 1974. Violences et « maghrébins » sont associés dans l'esprit de nombreux agents scolaires. Il n'est pas rare d'entendre au détour d'une formation, ou lors d'une rencontre avec des enseignants qui accueillent des stagiaires de l'IUFM : « Il faut bien le reconnaître, les problèmes de violence, c'est avec les maghrébins », ou cela : « nous ici c'est calme, vous comprenez, on n'a pas de... » (sous-entendu « maghrébins »). Les déclarations de principe sur les « valeurs républicaines » (liberté, égalité, fraternité) cohabitent quelquefois chez les mêmes acteurs, avec des expressions de franc rejet et de dévalorisation, reflet des représentations concernant les élèves « issus de l'immigration », plus précisément « d'origine maghrébine ».



Le retentissement d'évènements internationaux (attentats, guerre en Irak) contribue à la construction d'une image très négative des jeunes dont les parents ou les grands parents ont vécu un parcours migratoire vers la France, principalement depuis les anciennes colonies. Pêle-mêle, cette image inclut la pratique de la religion (les « français musulmans »), qui entraînerait le danger terroriste, l'antisémitisme, l'oppression des femmes (polygamie, port obligatoire du voile, viols collectifs, etc.), les violences, et les fraudes (faux chômeurs, faux mariés, faux résidents, faux travailleurs, faux malades...). Payet a particulièrement étudié les relations qu'entretiennent certains acteurs scolaires avec des familles d'origine étrangère, dans une sorte de « rapport à l'indigène », « transposé et appliqué aux familles immigrées installées en France » (Payet, 1992, p. 66).

Les discriminations occultées

Longtemps, le discours officiel à l'école s'est cantonné aux « valeurs de la République » (liberté égalité, fraternité), ignorant ou gommant les inégalités de traitement et les discriminations nombreuses affectant principalement le rapport à l'emploi, au logement, aux loisirs, de personnes issues des immigrations maghrébines, d'Afrique noire ou des Antilles. Les difficultés rencontrées par ces dernières montrent d'ailleurs que la nationalité française ne protège pas contre ces discriminations. Ce principe d'égalité affirmé a constitué un obstacle certain à l'émergence de la réflexion sur l'interculturalité. Petit à petit, depuis la fin des années 1970, la notion de diversité culturelle s'est développée, ainsi que celle d'interculturalité. Dans le champ scolaire, en particulier, de plus en plus d'enfants de migrants ont fréquenté l'école, arrivant à l'adolescence pour beaucoup d'entre eux au début des années 1980. La prise en compte des « origines » a pu être tout d'abord motivée à l'école par le souhait des autorités de voir repartir des immigrés, illustré par les dispositifs d'aide au retour, mis en place sans grand succès à la fin des années 1970. Les enseignements en langue et culture d'origine (ELCO) correspondaient à cette préoccupation. Ils concernaient entre autres des élèves originaires des pays du Maghreb, de la péninsule ibérique, de Turquie, et se tenaient pendant les heures de classe, ce qui introduisait une différenciation entre élèves sur la base de leur « origine ». La reconnaissance des différences et les premiers essais d'interculturalité se soldèrent par une certaine folklorisation des cultures (familièrement appelée la « pédagogie couscous »), conçues comme des ensembles figés et stéréotypés, correspondant à la représentation de modes de vie étrangers, dans leur aspect le plus archaïque. Aujourd'hui, le dévoilement de la mémoire coloniale de la France d'une part, le constat de conflits entre élèves d'autre part, amène à considérer les choses d'une manière plus globale, et à construire des outils pédagogiques permettant de lier citoyenneté, diversité culturelle et identité.

Parallèlement, dans les discours officiels, la « lutte contre les discriminations a remplacé progressivement le thème de l'intégration » (Lorcerie,



2003, p.85). La lutte contre le racisme et l'antisémitisme apparaissent aujourd'hui comme des priorités, y compris en milieu scolaire. Cependant, parler « d'interculturel » à l'école paraît aujourd'hui presque banal, tant la nécessité du « croisement des cultures », « de la connaissance mutuelle » semble aller de soi. Cela fait même partie des présupposés des jeunes enseignants : « Les professeurs des écoles interrogés adoptent tous une attitude "politiquement correcte". Ils affirment que la diversité culturelle est un enrichissement, une ressource d'un point de vue pédagogique » (Legendre, 2002, p.195).

L'école, un creuset conflictuel

Cependant, dans la plupart des établissements scolaires dans lesquels nous avons pu faire nos observations, au cours de recherches ou de formations, la problématique de « l'interculturel » est vécue du point de vue de la relation avec les « maghrébins ». Bien d'autres jeunes de nationalités ou d'origines différentes s'y côtoient pourtant, sans compter ceux qui sont considérés comme « français » et sont pour un certain nombre dotés d'arrière-grands-parents ou de grands-parents italiens, polonais, belges etc., mais ne sont vécus ni ne se vivent comme des descendants d'immigrés. De plus, les jeunes dont les familles sont originaires du Maghreb sont marqués aujourd'hui comme « musulmans », que leurs familles aient émigré au début du siècle, après la deuxième guerre mondiale, après l'indépendance de l'Algérie, qu'elles se soient rassemblées à l'occasion des procédures de regroupement familial ou qu'elles soient d'immigration récente (comme par exemple des algériens réfugiés). C'est une sorte « d'assignation culturelle et religieuse » (Esterle-Hedibel, 2003, pp.13-15), qui associe quasi automatiquement des caractéristiques physiques, langagières et une religion donnée, constitutives de « l'étranger », ainsi que l'analysait Simmel :

Lorsque l'étranger est d'un pays, d'une ville, d'une race différents, on ne fait plus attention qu'à son origine étrangère, qu'il partage ou peut partager avec beaucoup d'autres. C'est pourquoi nous ne considérons pas les étrangers véritablement comme des individus, mais surtout comme des étrangers d'un type particulier : l'élément de distance n'est pas moins général, en ce qui les concerne, que l'élément de proximité (Simmel, 1990, p. 59).

Lorsque les professeurs doivent gérer avec leurs élèves des incidents, altercations diverses, manquements à la discipline etc., la source de ces difficultés est localisée dans la « culture différente » des jeunes et plus récemment, leur appartenance supposée à la « religion musulmane ». Le ramadan en particulier est vécu comme une période cruciale pendant laquelle les incidents se multiplient. Comme nous l'avons déjà indiqué, les élèves portant des noms à consonance maghrébine sont considérés comme particulièrement « fauteurs de troubles » (surtout les garçons) et le « culturel » est convoqué pour expliquer les gestions de classe périlleuses.



On ne s'étonnera pas, dans un contexte aussi saturé d'assignations diverses, d'entendre des élèves jurer « sur le Coran de la Mecque », invoquer Ben Laden comme héros charismatique, revendiquer de manger de la viande *hallal* (égorgée selon les rites religieux) au repas, pratique que leurs propres parents ne respectent pas toujours, et observer le plus sérieusement du monde le rite du ramadan (du moins en apparence), tout en étant, pendant cette période de jeûne et de purification, des élèves de collège (et parfois d'école élémentaire) égaux à eux-mêmes, ni plus ni moins attentifs ou disciplinés que d'habitude...

Ces élèves sont par ailleurs volontiers considérés comme immatures, peu autonomes, bagarreurs et parfois grossiers dans leur langage par les enseignants et les personnels d'encadrement des établissements scolaires, qui ne se privent pas de le leur faire remarquer et de les sanctionner pour cela. Mais des refus nets d'obtempérer à des consignes ou de suivre des us et coutumes en apparence banals, au nom d'une religion souvent fort peu connue et/ou d'opinions politiques radicalement opposées à la doxa commune, sont pris au pied de la lettre et traités avec la distance de l'incompréhension par les adultes des établissements scolaires.

Les plus hautes autorités de l'éducation nationale alimentent ces représentations : « l'antisémitisme » actuel à l'école serait le fait « de jeunes appartenant à la mouvance islamiste et bénéficiant dans des cas limités de la tolérance de certains adultes »⁵. Historiquement, l'antisémitisme exerça ses ravages au sein de la population européenne, avec le silence, l'approbation ou le soutien actif de la plus haute hiérarchie catholique et des Etats (l'Etat français en particulier), en l'absence de musulmans, absents de cette scène-là... Le terme d'antisémitisme appliqué aux écrits, aux paroles ou aux actes élèves d'origine maghrébine est particulièrement impropre d'ailleurs aujourd'hui, puisqu'il désigne en fait « la haine de toutes les civilisations de langue sémitique. A ce type de langues appartiennent, notamment, l'hébreu et l'arabe. Donc l'antisémitisme, au sens propre, s'exerce contre les juifs et les arabes » (Vallet, 2002, p. 26).

Pour prévenir et traiter ces comportements hostiles envers les « juifs », le ministère de l'Education nationale a prévu la mise à disposition de médiateurs ainsi que la rédaction d'un livret « rappelant les principes républicains » et un « guide d'action » à destination des équipes enseignantes sur la conduite à tenir « en cas de conflit ». Il s'agit de donner aux professeurs ainsi qu'aux cadres du système éducatif toutes les indications susceptibles de les aider à résoudre concrètement les problèmes qu'ils rencontrent sur les terrains⁶. Des visites à Auschwitz sont organisées régulièrement pour

5. Luc Ferry, ministre de l'Education nationale, extrait de la lettre de l'Education, n° 406, 3 mars 2003, p. 1.

6. Luc Ferry, Xavier Darcos, conférence de presse contre les dérives communautaristes, réaffirmer les principes de la laïcité, résumé synthétique des dix mesures arrêtées par les ministres pour prévenir une éventuelle montée des affrontements communautaires, www.education.gouv.fr/presse/2003/racismmedp.htm



faire prendre conscience de la Shoah aux élèves. Cependant, faute de préparation conséquente et d'une formation adéquate des enseignants et des personnels scolaires, elles peuvent se retourner contre les intentions de leurs auteurs (Wieworka, 2005), ou tout au moins n'avoir qu'un effet très épisodique sur les élèves. En fait, la plupart des mesures prises sur ce thème visent à « sanctionner » les paroles ou les actes jugés irrecevables, plus qu'à mener des actions de fond visant à faire évoluer les représentations des élèves.

Pour une éducation interculturelle

Face à ce qui est présenté comme un problème majeur, soit la montée des « communautarismes », du racisme et de « l'antisémitisme » qui remettraient en cause le collectif républicain, force est de constater que les actions de formation initiale et continue des personnels scolaires ont été laissées à l'initiative des IUFM et des rectorats, sans qu'elles soient introduites de manière obligatoire. La mobilisation à l'interne, dans les Instituts universitaires de formation des maîtres, reste assez faible sur la question de la diversité culturelle. Elle ne fait pas partie de formations obligatoires, ni pour les PE2 (professeurs d'école niveau 2, qui ont réussi la première partie du concours et effectuent leur année de stage, avant la titularisation), ni pour les PLC2 (professeurs de lycée et collèges dans la même situation). Les « publics volontaires » pour les stages de formation ne sont pas nombreux, et les partenariats entre l'Education nationale et des chercheurs ou intervenants spécialistes de la question encore frileux.

Un colloque organisé au début du mois d'avril 2005, intitulé « L'école et la diversité culturelle, nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques », à Marseille, organisé par le FASILD⁷ et le rectorat de Marseille, a cependant rassemblé environ 250 travailleurs sociaux et une centaine d'enseignants. Il a traité de la relation parents-école, de la scolarisation des enfants nouvellement arrivés sur le territoire français, des questions identitaires et des formations des enseignants.

L'éducation interculturelle n'est pas une discipline nouvelle, mais elle est plutôt une démarche qui approfondit la notion d'identité plus que celle de culture. Elle comprend trois étapes : la reconnaissance du pluralisme culturel comme un fait de société, le développement de la notion de droit et d'équité, le développement de relations interethniques harmonieuses (Lorcerie, 2002, pp.170-187). Elle suppose que l'éducation interculturelle est indissociable de l'éducation à la citoyenneté.

La « diversité culturelle » impliquerait la cohabitation de plusieurs « cultures » au sein de l'école. Mais de quelles cultures s'agit-il ? Si l'on retient de la culture la définition d'un « code commun [...] qui permet à tous les détenteurs de code d'associer le même sens aux mêmes paroles, aux mêmes comportements, aux mêmes œuvres et réciproquement d'exprimer

7. Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations



la même intention signifiante par les mêmes paroles, les mêmes comportements et les mêmes œuvres » (Bourdieu, 1967, p. 368), on pourrait relativiser les « différences culturelles » : les enfants et adolescents aujourd’hui en France, quelle que soit l’origine nationale de leurs parents ou de leurs grands parents, ne sont-ils pas unifiés culturellement par la consommation de masse ? Ils puisent des références multiples à plusieurs sources (école, pairs, famille, médias etc.), en fonction des situations et des milieux dans lesquels ils gravitent (Maillol, 1997, pp. 35-39). On pourrait pointer aussi d’autres « différences culturelles », entre ceux qui vivent dans la précarité et ceux dont l’emploi est assuré jusqu’à la fin de leurs jours, ceux dont le corps est la seule force de travail et ceux qui vivent de leur savoir, ceux qui vivent « au jour le jour » et ceux qui sont en mesure de construire des projets plusieurs années à l’avance (Hoggart, 1970). Et ces différences-là ont sans doute autant de poids que l’appartenance nationale des ancêtres ou des parents. Si l’on suit cette démarche de réflexion, les notions mêmes de multiculturalité ou d’interculturalité sont à réviser, dans tous les cas les niveaux d’incompréhension ne sont pas là où on pourrait les mettre à priori. Il faudrait plutôt parler de processus d’acculturation, c’est à dire de « l’ensemble des changements qui se produisent dans les modèles culturels originaux, lorsque des groupes d’individus de cultures différentes entrent en contact direct et continu » (Boudon, Besnard, Cherkaoui & Lécuyer, 1989, p. 10). C’est à cette acculturation qu’il nous apparaît opportun de travailler avec les futurs enseignants ou les enseignants en poste.

Travailler ses représentations : les incidents critiques

La première demande qui apparaît au cours des stages est une demande de compréhension sur le mode des « incidents critiques » définis par Cohen-Emericque (2000, pp. 161-184) : comment faire avec des pratiques supposées « culturelles » et/ou « religieuses » que nous ne connaissons pas ? Les participants font part d’expériences plus ou moins satisfaisantes, de relations avec les élèves ou leurs familles qui leur ont paru relever d’aspects « culturels » (au sens bourdieusien précédemment cité de codes communs et de sens donné aux paroles et aux actes) qu’ils maîtrisaient mal ou ignoraient. A partir de ces exemples tirés de leur expérience, ils posent des questions, expriment des craintes, soulignent leur étonnement ou l’absence de préparation dans laquelle ils se trouvent :

En octobre 2000, au cours d’un stage de formation générale professionnelle optionnelle, « Elèves d’ici enfants d’ailleurs », auquel participent 27 futurs professeurs d’école et de lycée et collège, Laetitia présente la situation suivante :

Elle se retrouve un jour en classe (pendant un stage de « responsabilité » pendant lequel elle assume seule une classe, de cours préparatoire en l’occurrence, pendant quatre semaines) avec 5 élèves sur 23, dont une petite fille dont la paume des mains est colorée de henné. Ses collègues lui disent : mais oui c’est l’Aïd. La quoi ? – demande Laetitia, découvrant ainsi que certaines familles célèbrent des fêtes dont elle ignorait jusqu’à présent l’existence, et dont elle ne pouvait même pas écrire le nom.



Au cours de ces stages nous tentons de faire sortir de l'échange la mise à distance de l'autre, suivant une approche anthropologique, « démarche qui consiste d'abord à nous étonner de ce qui nous est le plus familier (ce que nous vivons quotidiennement dans la société dans laquelle nous sommes nés) et à rendre plus familier ce qui nous est étranger » (Laplantine, 1987, p. 28). Pour cela il est indispensable de passer par les représentations des stagiaires, de partir de leurs questionnements au début du stage, pour leur permettre d'y adapter les données et les éléments de réflexion proposés. En fin de session, les participants commencent à s'interroger sur leur propre identité, leurs propres origines, la relativité de leurs valeurs et normes de conduites, et à se rapprocher ainsi de ceux de leurs élèves qui leur semblaient si différents quelquefois au départ. La fiche suivante⁸ a été élaborée lors de l'une de ces sessions.

La distance et le rapprochement, quand des élèves font partager un peu de leur « vie privée »

✗ Contexte : lycée, heure d'anglais, 17h 30, décembre, dernière heure

✗ Moment de « casser le ramadan » : fatigue, inattention, FAIM !

Les élèves dont 28 filles, classe SMS⁹, la moitié concernées par le ramadan, les autres solidaires.

✗ Les faits : les élèves sortent de leur sac de quoi manger : canettes, petits pains...

Classe sans problèmes, pas d'insolence, de la sympathie... sans véritable perturbation de cours, mais concentration tout de même amoindrie...

Prof « invitée », convivialité.

Le vécu (prof) aucune agressivité ressentie, « déchirée » entre compassion et conscience professionnelle (il restait 1/4 d'heure).

AVANT : Dans le lycée, une autorisation par l'établissement de sortir une collation de sa poche pour casser le ramadan discrètement, élèves prévenus.

APRES : l'action a été canalisée (discréction demandée), enravée pour la semaine suivante.

✗ La semaine suivante, l'action n'a pas été réitérée.

✗ La prof s'est engagée à ne pas faire de devoir sur table à cette heure là jusqu'à la fin du ramadan.

→ A-t-elle bien fait d'« accepter » ?

Remise en question de l'autorité du prof ? Nouvelle et meilleure perception du prof désormais ?

Un refus aurait-il été considéré comme une non acceptation de leur religion ?

8. Octobre 2001 stage de formation générale professionnelle optionnelle, élèves d'ici enfants d'ailleurs : 25 futurs professeurs d'école et de lycée et collège participent au stage. Fiche établie au cours d'un travail en groupe et proposée à la réflexion collective.

9. Sciences médico-sociales.



Un refus aurait-il perturbé véritablement cette heure de classe ?

Véritable « gravité » du fait ? Oui, s'il avait perturbé le cours.

→ Quel statut accorder à la diversité des cultures au sein de l'établissement ?
Les limites ?

Compromis entre laïcité (socle commun) et identités multiples ?

Voilà un exemple très concret qui permet à la stagiaire et au groupe de poser les problèmes de la distance entre élèves et professeurs et du cadre de l'action de l'enseignant : la rupture du jeûne se fait d'ordinaire dans l'intimité des familles, or les horaires scolaires (et les tiraillements de la faim !) la font intervenir dans l'espace public/clos de la classe, ce qui perturbe l'enseignante en lui imposant des repères différents. Accepter c'est se rapprocher au risque de se compromettre en partageant le pain avec les élèves (en devenant *co-pain*), refuser c'est entrer en conflit avec sanctions éventuelles si les élèves persistent, alors qu'elles ne sont ni insolentes ni volontairement perturbatrices : comment sanctionner la convivialité ? Enseigner implique d'entrer en relation avec les élèves qui eux-mêmes proposent implicitement un échange avec les professeurs. Il est probable qu'en partageant ce moment avec les élèves et en leur permettant de le vivre, cette jeune enseignante ait gagné beaucoup de temps pour la suite de sa relation pédagogique avec elles. Une négociation a pu s'instaurer dans les cours suivants pour l'organisation de ce moment. À partir d'une question dite « religieuse », ce sont bel et bien des enjeux pédagogiques, philosophiques et éthiques qui sont posés.

Décaler les représentations

Dans la région du Nord Pas de Calais, nombreux sont les descendants de migrants polonais, belges, italiens... Pour travailler sur l'identité, nous proposons entre autres, lors des stages, la projection d'un court document retraçant l'histoire de jeunes polonais d'origine, repartis en Pologne après la deuxième guerre mondiale, empêchés de revenir en France par la guerre froide, ayant conservé un souvenir nostalgique du « pays » (la France) et la retrouvant avec émotion cinquante ans plus tard...¹⁰

Ce document est l'occasion pour les participants d'évoquer les aléas identitaires de leurs parents et grands parents, le rejet quelquefois violent qui accompagna leur installation dans les zones minières ou d'industrie textile, les transmissions d'histoires, de souvenirs, la double appartenance... Du coup, le débat sur « l'intégration » des élèves dont les familles sont aujourd'hui stigmatisées (familles du Maghreb en particulier) est relié à d'autres époques, à des mécanismes dont on retrouve des constantes dans l'histoire même des participants. On ne parle plus de l'identité ou de l'ethnicité, du sentiment ou des pratiques religieuses

10. Série Reportages, TF1, avril 2001.



des « autres » mais bien des siennes propres, en particulier pour tous ceux qui à un moment donné de l'histoire de leur terre d'origine et de leur famille, on dû ou ont voulu prendre le chemin de l'exil.

Nous tentons de montrer ainsi aux participants qu'il est impossible d'envisager la « culture de l'autre » sans s'interroger sur ses propres références, de réfléchir à la manière dont les adolescents construisent leur identité sans s'interroger sur la sienne propre, que la culture en soi n'existe pas, que les modes de vie sont fluctuants, mobiles, en constante évolution, et qu'une relation pédagogique se construit sur les mêmes principes, quelle que soit l'origine des élèves : honneur, respect, réputation sont importants certes pour les élèves dont les familles sont originaires du pourtour méditerranéen, mais aussi pour les enseignants qui ont grandi dans des familles du Nord, du Pas de Calais ou d'autres régions, dont les mouvements migratoires remontent à plusieurs siècles et qu'on appelle ainsi, fort abusivement, « français de souche »... Bien des incidents trouvent leur source dans des maladresses, des gaffes, des interprétations hâtives et inadéquates, les adultes étant d'autant plus surpris qu'explosent parfois des passages à l'acte ou à la parole, produits de ressentiments accumulés depuis des mois, alors que « *tout semblait bien aller* ».

Ils comprennent ainsi que plus un groupe est méprisé, dévalorisé, réifié dans une supposée « culture » moins ceux qui s'en réclament se sentent reconnus positivement, plus ils ont tendance à accentuer leur affirmation identitaire et leur demande de reconnaissance, quitte à provoquer des conflits dans des termes qui répondent ainsi dans le même temps à l'assignation qui leur est faite.

Au-delà des représentations, des outils

Comment intégrer la dynamique interculturelle aux apprentissages eux-mêmes, à travers les disciplines enseignées ? De fait, si ces thématiques peinent à exister en tant que telles au sein des formations d'enseignants, le thème de la laïcité peut être l'occasion de les faire exister. Il a en effet été largement débattu ces dernières années en France, en particulier à l'occasion du débat sur le voile, qui a abouti à « l'interdiction du port de signes ou des tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse ostensible » à l'école (*Loi N° 228, 2004*). L'année 2005 est également celle du centenaire de la loi de séparation des Eglises et de l'Etat. La loi d'orientation sur l'éducation (*Loi N° 380, 2005*) met l'accent sur l'enseignement du fait religieux et le rappel de la laïcité. Des heures sont réservées à ce thème dans les formations initiales des professeurs d'école. Cette thématique large peut permettre d'aborder la question de la diversité et de l'hétérogénéité des élèves. L'importance donnée à ces thèmes (la moitié du temps des formations dites transversales, soit hors disciplines proprement dites) correspond à une tentative de réponse aux multiples incidents qui marquent la vie quotidienne des établissements scolaires depuis quelques années, à l'occa-



sion de la célébration de rites religieux (ramadan par exemple) ou d'altercations entre élèves « musulmans » et « juifs ». Du reste, on peut légitimement intégrer la notion d'éducation interculturelle et d'apprentissage de la citoyenneté à celle de la laïcité, dans la mesure où « [l'éducation interculturelle] reprend les trois axes mentionnés ci-dessus : ils soulignent respectivement le besoin de connaissances pertinentes, l'affirmation de valeurs et la construction de nouvelles attitudes en rapport au vivre ensemble » (Lorcerie, 2003, p.263).

Un document pédagogique élaboré par un groupe d'enseignants (d'histoire en particulier) et d'inspecteurs du Nord Pas de Calais met à disposition des enseignants des outils pédagogiques adaptés à cette perspective, du cycle 3 au collège, avec un programme exploitable à l'école maternelle¹¹.

Extrait de la présentation du dossier « Accéder à la citoyenneté et lutter contre les discriminations par l'usage de la raison »

Ce dossier thématique, dont l'objectif est de « lutter contre le racisme par l'éducation », permet de développer une pédagogie du respect de l'autre et de la tolérance, et participe de l'éducation civique et de la construction de notions historiques, et a pour objectif de conduire les élèves à fonder un jugement argumenté sur les questions relatives à *l'immigration* et à *l'intégration*. Ce dossier fait référence à l'intervention de partenaires qualifiés pour éclairer le débat et la réflexion.

Contenus : à partir des programmes du cycle 3 et du collège. Un travail sur les stéréotypes et les TIP (Tandem Interculturel et Parrainage).

La référence à la littérature, à l'art,

Les contenus de l'enseignement de l'histoire, des sciences,

La valeur des témoignages.

Il intègre dans les enseignements d'histoire des données sur les processus de colonisation, les stéréotypes concernant les étrangers et les immigrés, au cours des 19e et 20e siècles. Il reprend les processus migratoires des italiens, des polonais, des algériens et des marocains, dans le Nord de la France. Ces données permettent de relativiser l'incantation aux « valeurs de la République », démenties et délégitimées dans les faits au regard des discriminations, des silences à leur propos et des inégalités constatées dans la société française.

Il propose des œuvres littéraires et poétiques francophones ou traduites, et des outils pédagogiques relatifs à la notion d'identité : objet de famille, arbre généalogique... Ces outils à destination des élèves peuvent être exploités en tant que tels en formation d'enseignants, quitte à ce que ceux-ci les utilisent ensuite, après les avoir testés, auprès de leurs élèves. Un site internet ouvert aux enseignants permet d'adapter les sup-

11. Un exemple d'approche pédagogique pour le cycle 3 et le collège. Dossier consultable sur le site Internet <http://www2.ac-lille.fr/immigration>



ports à d'autres réalités régionales, ou de développer ceux qui sont utilisables sur tout le territoire, et qui sont déjà présentés dans l'outil initial. Ces démarches de formation permettent de lier les questions de la diversité culturelle, de la socialisation, de la citoyenneté et des apprentissages eux-mêmes, à travers une réflexion pluridisciplinaire et la mise en commun d'outils adaptés.

L'exercice de la citoyenneté

Si les enseignants sont munis de ce cadre de réflexion et de ces outils, il leur sera possible de réfléchir non pas à l'établissement d'une pensée unique, mais plutôt aux conditions d'émergence d'une pensée nuancée des élèves sur des sujets qui sont présentés la plupart du temps comme des évidences, voire comme des flambeaux de causes intangibles. Au lieu de chercher à convaincre les élèves du bien fondé d'opinions que les enseignants seront en peine d'étayer sérieusement, à moins d'avoir une connaissance très précise des événements historiques et socio-politiques dont ils parlent, et au risque d'affrontements idéologiques, ils pourront, si les programmes le permettent, organiser des recherches documentaires sur les thématiques abordées. Ils pourront aussi en cas d'événement largement médiatisé, consacrer, si les élèves le souhaitent, quelques minutes à l'expression de leurs réactions, en posant comme « règle du jeu » que chacun émet une opinion sans chercher à convaincre ou à combattre celles de ses camarades, l'enseignant se réservant le droit de garder sa neutralité par rapport au thème évoqué, et gardant le rôle d'organisateur du débat (Lorcerie, 2005, pp.266-267). Il sera sans doute plus productif de consacrer quelques minutes à ces commentaires contrôlés de l'actualité qu'à refuser d'en parler, au risque que l'expression des émotions ne parasite le déroulement de l'enseignement lui-même. Les règles du jeu devront être également clairement précisées dans les établissements scolaires, quant à l'impossibilité d'exprimer publiquement des opinions discriminatoires ou guerrières de quelque ordre qu'elles soient.

Tout cela se comprend si préalablement au contact avec les élèves, les adultes (tous personnels confondus) se sont concertés pour élaborer des stratégies cohérentes et communes, permettant tant que faire se peut d'échapper aux logiques de crise, où dans l'urgence sont privilégiées les mesures répressives qui trop souvent déplacent les problèmes au lieu de les résoudre. L'altérité passe aussi par le partage des représentations sur les événements qui font l'actualité aujourd'hui, la compréhension des clivages respectifs et l'évolution réciproque des points de vue, dans un cadre clairement explicité. L'interculturel, un défi pour l'apprentissage de la citoyenneté ?



Références

- Blanchard, P. & Bancel, N. (1997). De l'indigène à l'immigré, le retour du colonial. *Hommes et Migrations*, 1207, 100-113.
- Bancel, N., Blanchard, P., Boetsch, G., Deroo, E. & Lemaire, S. (2002). *Zoos Humains*. Paris : La Découverte.
- Blanchard, P., Bancel, N. & Lemaire, S. (2005). *La fracture coloniale*. Paris : La Découverte.
- Boudon, R., Besnard, P., Cherkaou, M. & Lécuyer, B.-P. (1989). *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, 263, (3), 367-388.
- Cohen Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. In G. Le Gault (Ed.), *L'intervention interculturelle* (pp. 161-184). Montréal : Gaétan Mirin.
- Darchy-Koechlin, B. & Van Zanten, A. (2005, octobre). Parentocratie et marché contre méritocratie. *Le Monde de l'Education*, 340, 18-19.
- Debarbieux, E. (1999). *La violence en milieu scolaire*. Paris : Le désordre des choses, ESF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.
- « Esclavage et colonisation » (2005, octobre). *Le Monde de l'Education*, 340, (revue de livres), 86-87.
- Esterle-Hedibet, M. (2003). A quoi reconnaît-on un élève musulman ? *Cahiers pédagogiques*, 419, 13-15.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perrotin, J. (2005). *L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*. Paris : les Editions de Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Laplantine, F. (1987). *Clés pour l'anthropologie*. Paris : Seghers.
- Legendre, F (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques, opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. *Ville-Ecole-Intégration*, 129, 190-206.
- Liauzu, C. & Meynier, G. (2005, 18 juin). *Plate-forme des historiens*, Accès : http://www.ldh-toulon.net/article-php3?id_article=602.
- Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'épreuve de l'immigration. *Revue française de pédagogie*, 117, 53-85.
- Lorcerie, F. (2002). Education interculturelle : état des lieux. *Ville-Ecole-Intégration*, 129, 170-187.
- Lorcerie, F. (2003). *L'Ecole et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : ESF & INRP (Institut national de la Recherche pédagogique).
- Mayol, P. (1997). Les sept piliers de la culture jeune. *Le Monde de l'Education, de la culture et de la formation* (juillet août), 35-39.
- Payet, J. P. (1992). Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée ? *Revue française de pédagogie*, 101, 59-69.
- Payet, J.P. (1997). *Collèges de banlieue*. Paris : Armand Colin.
- Simmel, G. (1990). Digressions sur l'étranger In Y. Graffmeyer & I. Joseph (Ed.), *L'Ecole de Chicago* (pp. 53-59). Paris : Aubier.
- Vallet, O. (2002). *Petit lexique des idées fausses sur les religions*. Paris : Albin Michel.
- Vidal, D. & Bourtel, K. (2005) *Le Mal-être arabe. Enfants de la colonisation*. Marseille : Agone.
- Weil, P. & Dufoix, S. (2005) *L'esclavage, la colonisation, et après...* Paris : Presses Universitaires de France.
- Wievorka, A. (2005). Visites scolaires à Auschwitz : pas sans conditions. *Le Monde de l'Education* (mars 2005), 28-29.
- Loi No 228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. (1). *Journal officiel de la république française* (17 mars 2004)
Accès : <http://www.legifrance.gouv.fr/texteconsolide/PEEA8.htm>



Loi No 168 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés. *Journal officiel de la république française*, (24 février 2005), [texte 2 sur 113]. Accès : http://www.ldh-toulon.net/IMG/loi_du_23_fevrier_2005.pdf

Loi Taubira (2005, 5 mars). *Loi No 434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance, par la France, de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité*. Accès : http://www.ldh-toulon.net/article.php3?id_article=575

Loi No 380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école *Journal officiel de la république française*, 96, 7166. (24 avril 2005).

Accès : <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=MENX0400282L>