



HAL
open science

Approche de la diversité mélanique : place et usages des figures noires à l'école

Julie Pajon

► **To cite this version:**

Julie Pajon. Approche de la diversité mélanique : place et usages des figures noires à l'école. Education. 2013. dumas-00929732

HAL Id: dumas-00929732

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00929732v1>

Submitted on 13 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE d'initiation à la recherche présenté par :

Julie PAJON

soutenu le : **27 juin 2013**

pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement**

Discipline : Sociologie, science de l'éducation

Approche de la diversité mélanique : place et usages des figures noires à l'école.

Mémoire dirigé par :

Véronique FRANCIS - Maître de Conférences à l'IUFM Centre Val de Loire, Université d'Orléans - Chercheure au CREF, Université Paris-Ouest Nanterre Equipe Education Familiale et Interventions Socio-Educatives auprès des Familles - Rédactrice en chef de la Revue Internationale de l'Education Familiale

JURY:

Cindy CHATEIGNIER - Maître de Conférences en Psychologie Sociale à l'IUFM Centre Val de Loire - Université d'Orléans, Présidente du jury

Marie-Juliette Rebillaud – Professeure agrégée d'arts plastiques à l'IUFM Centre Val de Loire – Université d'Orléans

Véronique FRANCIS - Maître de Conférences à l'IUFM Centre Val de Loire, Université d'Orléans - Chercheure au CREF, Université Paris-Ouest Nanterre Equipe Education Familiale et Interventions Socio-Educatives auprès des Familles - Rédactrice en chef de la Revue Internationale de l'Education Familiale

Julie PAJON

APPROCHE DE LA DIVERSITE MELANIQUE : PLACE ET USAGES DES FIGURES NOIRES A L'ECOLE.

Depuis les années 1960, les institutions de la Vème République visent l'intégration de tous les individus dans notre société. Cela se fait en respectant les usages républicains, et de ce fait, les discours publics évacuent la question de la diversité des individus, et notamment celle de leur couleur de peau : la diversité mélanique. Pourtant, pour éduquer à la lutte contre le racisme et les discriminations, la couleur ne doit pas être un tabou. Je me suis alors questionnée sur la place de la question noire à l'école : est-elle aussi gommée dans les enseignements délivrés?

L'éducation à la diversité, prescrite par l'UE, est partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté, qui est la priorité de l'école française. Des auteurs ont pourtant montré la frilosité des enseignants français à se pencher sur le sujet (Esterle-Hedibel, M., 2006), et d'autres regrettent l'invisibilité des figures noires emblématiques des manuels scolaires, mais aussi de la place donnée aux personnages issus de l'immigration (Lanier, V., 2012 ; Ndiaye, 2008 ; Nkonda, B., 2012). Des spécialistes se sont attelés à créer des supports pédagogiques pour une éducation à la diversité, et notamment mélanique, du fait d'un certain manque.

Ma recherche tend alors à montrer les approches que mettent en œuvre les enseignants pour aborder la question de la diversité mélanique en classe. Pour cela, cinquante enseignants du Cher (18) ont répondu à un questionnaire écrit dont les résultats soulignent leur positionnement par rapport à l'éducation à la diversité, leur exploitation de ressources faisant référence à l'éducation à la diversité, et leur usage de figures noires en classe.

Mots clés : diversité, diversité mélanique, racisme, discrimination(s), intégration, éducation à la diversité, figure noire

APPROACH OF THE MELANIN DIVERSITY : PLACE AND USES OF BLACK FIGURES AT SCHOOL.

Since the 1960s, the institutions of the Vth Republic have aimed for the integration of all individuals in our society. This is done in accordance with Republican usages, and therefore, the public discourses evacuate the question of the diversity of individuals, including the colour of their skin : melanin diversity. However, in order to educate the fight against racism and discriminations, colour shouldn't be a taboo. This led me to wonder about the place of the black question in schools : is it also erased in teaching discourses?

The education of diversity, prescribed by the EU, plays an integral part in citizenship education, which is the priority of French schools. Some authors have shown, however, the reluctance of French teachers to focus on the subject (Esterle-Hedibel, M., 2006) and others regret the invisibility of iconic black figures in textbooks, but also the place given to persons of immigrant backgrounds (Lanier, V., 2012 ; Ndiaye, 2008 ; Nkonda, B., 2012). Specialists have sought to create educational materials for the education of diversity, including melanoma; due to there being a certain lack of these materials.

My research tends to show that these approaches implement teachers to address the issue of melanin diversity in the classroom. To do this, fifty teachers from the Cher area responded to a written questionnaire, the results underline their position in relation to the education for diversity, the exploitation of resources referring to diversity education, and their use of black figures in class.

Keywords : diversity, melanin diversity, racism, discrimination(s), integration, education of diversity, black figure(s)

REMERCIEMENTS

Mes vifs remerciements à Véronique FRANCIS, qui a accepté de suivre mon travail il y a maintenant deux ans et qui a su me donner de précieux conseils (jours et nuits) pour mener à bien cette étude.

Je remercie tout autant Annette LOUAT qui m'a fait profiter de ses contacts et sans qui je n'aurais eu que peu de résultats à traiter... Merci également à Rodolphe HEYD pour avoir diffusé mon questionnaire.

Je tiens aussi à remercier Cindy CHATEIGNIER pour sa patience et sa disponibilité, notamment pour m'avoir aidé à démêler et traiter les données. Un grand merci également à Pari BEHPOUR pour avoir relu mon résumé en anglais et apporté des corrections.

Enfin, je remercie toutes les personnes, et notamment les enseignants du Cher, qui ont participé de loin ou de près à la réalisation de ce travail.

TABLE DES MATIERES

<u>Introduction</u>	p.7
<u>I – La diversité</u>	p.9
1) <u>Qu'est ce la diversité ?</u>	p.9
2) <u>La diversité en France</u>	p.10
a) <u>Diversité ethnique</u>	p.10
b) <u>Diversité mélanique</u>	p.11
3) <u>La notion d'intégration</u>	p.13
<u>II – La lutte contre les discriminations : une lutte de la Vème République</u>	p.16
1) <u>Définitions</u>	p.16
a) <u>Racisme</u>	p.16
b) <u>Discriminations</u>	p.17
2) <u>Approche sociohistorique de la lutte contre les discriminations</u>	p.19
3) <u>Etat des lieux en France</u>	p.21
<u>III – L'éducation à la diversité</u>	p.25
1) <u>Principe et enjeux</u>	p.25
2) <u>Des actions pour tous</u>	p.27
a) <u>Des actions hors écoles</u>	p.28
b) <u>Des actions pour nos écoles</u>	p.29
3) <u>L'école française visée et critiquée</u>	p.31
<u>IV – Problématique, question, hypothèses et méthodologie de recherche</u>	p.35
1) <u>Problématique</u>	p.35
2) <u>Question de recherche et hypothèses</u>	p.36
3) <u>Méthodologie</u>	p.38
a) <u>Une enquête préliminaire en deux étapes</u>	p.38
1- <u>Les supports d'enseignement et d'apprentissage : une étude des manuels d'histoire en cycle 3</u>	p.38

2- <u>Les supports d'enseignement et d'apprentissage : une étude des livres et albums</u>	p.41
b) <u>Etude principale</u>	p.42
1- <u>Matériel</u>	p.42
a- <u>Un questionnaire préliminaire</u>	p.42
b- <u>Un questionnaire final</u>	p.43
2- <u>Population et terrain de recherche</u>	p.44
3- <u>Procédure</u>	p.44
4- <u>Mesures</u>	p.45

<u>V – Résultats de l'étude menée et discussion</u>	p.46
1) <u>Traitement des données</u>	p.46
a) <u>Les enseignants</u>	p.46
b) <u>Les caractéristiques des lieux d'enseignement</u>	p.47
2) <u>Résultats de l'étude</u>	p.49
a) <u>Le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité</u>	p.49
b) <u>L'exploitation de ressources faisant référence à l'éducation à la diversité mélanique</u>	p.50
1- <u>La question des différences de couleurs de peau</u>	p.50
2- <u>La référence à des figures noires célèbres</u>	p.51
c) <u>La référence à des représentations de figures noires dans les enseignements</u>	p.53
1- <u>Des figures noires, et quelles figures noires ?</u>	p.53
2- <u>Supports et pédagogie</u>	p.54
d) <u>Education à la diversité et profils des enseignants</u>	p.56
3) <u>Synthèse des résultats</u>	p.58
4) <u>Des limites à l'étude</u>	p.59
5) <u>Discussion sur l'étude et ses résultats</u>	p.60
a) <u>Des difficultés à se situer par rapport à l'éducation à la diversité</u>	p.60
b) <u>La question des différences de couleurs de peau en et des figures célèbres comme ressources de référence à l'éducation à la diversité</u>	p.61
c) <u>Des représentations de figures noires dans les enseignements, mais des contextes particuliers</u>	p.62

d) <u>Les enseignants et les références à des représentations de figures noires : absence de profil type et un intérêt conscientisé</u>	p.64
e) <u>Des approches de la diversité mélanique mises en œuvre par les enseignants</u>	p.65
6) <u>Apports professionnels</u>	p.66
<u>Conclusion</u>	p.68
<u>Bibliographie</u>	p.70
<u>Table des annexes</u>	p.75
<u>Table des illustrations</u>	p.76
<u>Annexes</u>	p.78

Introduction

En 2004, la loi¹ sur les signes religieux à l'école publique crée l'*article L.141-5-1 du Code de l'éducation* afin de restreindre de port de signes religieux à l'école. Cette loi a donné suite à de nombreux débats concernant la place de la diversité culturelle dans notre société. Les polémiques sont allées jusqu'à interroger encore et toujours la place de l'Autre en France.

Pourtant, le « Socle Commun de Compétences et de Connaissances »², créé en 2006 par l'Education Nationale, intègre comme mission fondamentale de l'Ecole l'éducation à la citoyenneté, afin de « préparer les élèves à vivre en société et à devenir des citoyens responsables, conscients des principes et des règles qui fondent notre démocratie »³ et notre République : le dialogue, l'égalité, la fraternité et la liberté notamment. Cette mission ne vise-t-elle pas l'éducation à la diversité et l'intégration de l'Autre comme égal au-delà de ses différences ?

En tant que terre d'accueil et pays des Droits de l'Homme et du Citoyen, il est d'importance de se questionner sur cette intégration que l'on réserve aux « autres » et leurs différences, mais aussi sur le comportement de notre société envers les étrangers ou les dits étrangers. Pourtant, il nous est souvent difficile de parler de ces sujets lorsque l'on se trouve en société ou même avec des amis. Il n'est pas « socialement » correct de parler de personnes en ciblant leurs différences et leurs difficultés. C'est pourquoi je me suis intéressée à la question de la diversité et plus spécialement de la diversité mélanique (c'est-à-dire la diversité des couleurs de peau) à l'école.

Quand on sait que l' « on ne naît pas raciste, on le devient », il me semblait pertinent de me pencher sur l'approche de cette question par les enseignants : comment la diversité mélanique est-elle intégrée dans le dialogue avec les enfants en vue de contribuer à une ouverture plus grande des élèves au monde et aux autres ? Peut-on repérer ces « phénomènes d'accompagnement et d'ajustement » dont parle

¹ Loi n° 2004-228 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 (J.O. du 17 mars 2004)

² Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences est le cadre de référence de la scolarité obligatoire (loi n°2005-380 du 23 avril 2005)

³ Eduscol, « Les valeurs républicaines à l'école » disponible sur : <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>

Abdelmak Sayad⁴ (cité par Obin et Obin-Coulon, 1999, p. 20) à travers la place donnée à des « figures noires » ? Ce terme fait référence ici à toute représentation de personnage de couleur noir.

Pour mener à bien mon étude, il m'a semblé indispensable de définir en premier lieu la diversité, et plus précisément la diversité en France. Je ciblerai plus particulièrement la diversité mélanique, qui concerne précisément les « figures noires » dont il est question dans ce mémoire.

Dans la première partie de ce mémoire, j'examine les définitions de la diversité puis la lutte contre les discriminations. Les comportements que les hommes arborent face à cette diversité font qu'elle est souvent difficile à accepter et à intégrer. Beaucoup de ces comportements portent préjudice et les interventions des autorités publiques s'attèlent à rétablir une égalité, chère à la devise de la République française. Je m'appliquerai alors à explorer un outil pédagogique et éducatif, préconisé par l'Union Européenne : l'éducation à la diversité. Son objectif est de lutter contre ces comportements néfastes à la diversité, ciblant les enfants et les élèves européens dès le plus jeune âge.

En seconde partie, je présente le cheminement de mon étude exploratoire menée auprès d'enseignants (du premier et du second degré) du département du Cher. Cette étude, basée sur un questionnaire écrit, est née de la problématisation de la place de la question noire à l'école, qui a donné lieu à un questionnement sur la mise en œuvre de l'éducation à la diversité mélanique par les enseignants.

En troisième partie, j'expose les résultats obtenus par cette étude, c'est-à-dire par le traitement des questionnaires. Ces résultats sont alors discutés, tout comme les limites propres à cette étude exploratoire.

⁴ Abdelmak Sayad : sociologue du XXème siècle, directeur de recherche au CNRS et à l'Ecole des hautes études en sciences sociales (EHESS)

I- La diversité en France : une « mosaïque » de différences

Depuis quelques années, la diversité s'est imposée dans les discours politiques, mais aussi des sociologues⁵ et anthropologues. Cependant, la notion de diversité peut sembler floue car elle regroupe différents critères, indépendants ou non les uns des autres.

1) Qu'est ce que la diversité ?

Le terme « diversité » tient ses origines étymologiques du latin « *diversitas* », qui signifiait « bizarre ». Cela exprimait aussi une « divergence » avec une nuance de méchanceté. Selon le Petit Larousse⁶, aujourd'hui la diversité c'est le « caractère de ce qui est divers, varié » (1998, p. 342).

Ainsi, pour la *Charte de la Diversité en entreprise*⁷, la diversité, c'est avant tout la constatation de l'existence de différences entre les profils humains d'un groupe. La variété de ces profils dépend de divers critères tels que l'origine de pays, de région, de quartier, patronymique, la culture, l'âge, le sexe, l'apparence physique, le handicap, l'orientation sexuelle, les diplômes, etc.

De façon plus générale, on parle de diversité culturelle (qui englobe la diversité linguistique et religieuse), de diversité socio-économique, de diversité psychologique et de diversité physique (handicap, couleur de peau, caractères individuels...) etc. Selon Martine Abdallah-Pretceille⁸, notre société présente tellement de critères qui différencient les hommes en eux, qu'elle la qualifie de « mosaïque ». D'ailleurs, l'auteur parle d'une France pluriethnique et pluriculturelle, les deux termes étant très liés. La pluriethnicité peut impliquer une pluriculturalité relative aux origines de chacun. Parallèlement à cette pluriethnicité on note une diversité raciale des individus, c'est-à-dire une diversité des phénotypes et des couleurs de peau.

⁵ On pense ici au rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de Michel Wieviroka. *La diversité*. Paris : Robert Laffont, 2008.

⁶ Eveno, Bertrand (1998). *Le Petit Larousse grand format*. Paris: Larousse, 1998.

⁷ *Charte de la diversité en entreprise*. 2004 <http://www.charte-diversite.com>

⁸ Abdallah-Pretceille, Martine (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Education, 1992.

Cependant, le terme même de « diversité » n'a de cesse d'être critiqué, notamment lorsqu'il est détaillé dans le rapport de Michel Wieviorka à la Ministre de l'Enseignement et de la Recherche. Sans renier la diversité des individus en France, des spécialistes tels que Geneviève Koubi⁹ s'appliquent à désigner ce concept de « diversité » comme un « cadre global quelque peu ethniciste » issu de la volonté d'une diversion intellectuelle et politicienne. Ce terme traduirait une volonté de reconnaissance des différences, mais traduirait aussi à son insu les discriminations relatives à ces différences. D'autres auteurs reprochent au terme « de masquer la domination sociale », d'autres « de fonctionner sur le mode de l'aliénation » ou d'en « euphémiser les enjeux » (Koubi, 2009).

2) La diversité en France

a) Diversité ethnique

La société française est dite multiethnique, c'est-à-dire qu'elle regroupe des individus d'origines nationales ou ethniques multiples. Ainsi « notre modernité est marquée par une pluralité dans les formes [...] de culture, d'éducation, de langage, de modes d'être au monde et aux autres » (Abdallah-Preteceille, 1992, p. 26). L'école elle-même est devenue un lieu de confrontations symboliques entre les différentes formes, en lien avec la pluralité des élèves.

D'après the Statistical portrait of the European Union¹⁰ (2008), tous les pays de l'Union Européenne (UE) sont touchés par l'immigration, ainsi, un peu moins de 6% de la population européenne serait issue de pays hors Union Européenne (UE) ou d'autres pays de l'UE. En France, 47,6% de la population serait d'origine européenne, 43,5% d'Afrique, 2,5% d'Amérique, 6,3% d'Asie et 0,1% d'Océanie (Annexe I).

En 2009, un programme d'études démographiques mené par Solis Conseil¹¹ (qui reposait sur une actualisation d'une enquête EHF¹²) visait à estimer la taille et le

⁹ Koubi, Geneviève (2009). « Donner à lire : M. Wieviorka, "La diversité" ». Droit Cri-TIC, 3 janvier 2009.

¹⁰ EUROSTAT et Union européenne (2007). Commission européenne. *Statistical portrait of the European Union 2008 : European year of intercultural dialogue*. Luxembourg : Office for official publications of the European communities, 2007.

¹¹ SOLIS Conseil est un cabinet d'études marketing indépendant français, spécialisé dans le traitement de données marketing.

profil d'un segment de la population vivant en France métropolitaine. Il en ressort que 9% de la population vivant en France métropolitaine est d'origine sub-saharienne, maghrébine ou des DOM-TOM, soit près de 5,5 millions de personnes (voir tableau 1.1). D'après cette même étude, la deuxième génération (née en France de parents étrangers) concerne la majorité aujourd'hui : elle représente 51,5% de cette population d'origine sub-saharienne, maghrébine ou des DOM-TOM.

Maghreb	3 264 000	58.9%
<i>dont Algérie</i>	1 532 000	27.6%
<i>dont Maroc</i>	1 255 000	22.6%
<i>dont Tunisie</i>	477 000	8.6%
Afrique sub-saharienne	1 080 000	19.5%
Turquie	441 000	8.0%
DOM-TOM	757 000	13.7%
Ensemble	5 542 000	100.0%

1.1 Estimation de la répartition de la population originaire d'Afrique, de Turquie et des DOM-TOM vivant en France métropolitaine (Communiqué SOLIS, 12 février 2009)

De par ces documents, il est visible que la part de la population d'origine étrangère est significative en France. Elle participe à la diversité culturelle, linguistique et religieuse de notre pays, mais aussi à la diversité et à la mixité raciale.

b) Diversité mélanique

La « diversité mélanique » vient du mot « mélanine » qui est l'un des pigments principaux responsables de la coloration de la peau, de la couleur des yeux et des cheveux (Le Petit Larousse, 1998). La diversité mélanique marque donc la constatation de différences de couleur de peau entre plusieurs individus d'une même société ou d'un groupe. Plus communément, on entend parler de diversité raciale.

¹² Etude de l'Histoire Familiale INSEE, 1999

Officiellement, la République française ne reconnaît pas les minorités (qu'elles soient visibles ou non), et ne veut pas les compter (Pap Ndiaye, 2005)¹³. D'ailleurs le dernier recensement officiel de la population noire en territoire française datait de 1777. Alors, les personnes noires sont devenues « invisibles », « en tant que groupe social et qu'objet d'étude pour les universitaires » (Ndiaye, 2005). Un tabou entoure le critère de la couleur de peau en France, désigner une personne de « noire » fait même l'objet de réserve dans les discours publics.

Ici, nous parlerons de « personnes noires, de couleur, de Noirs » sans supposer que leur groupe est homogène, car au sein même de ce groupe existent des diversités sociales et culturelles (id, 2005).

Les couleurs de peau relèvent elles-mêmes d'une grande diversité. Pourtant, nous parlerons de « Noirs » de façon globale, même si le souhait n'est pas d'éluider les différentes nuances du gigantesque panel de couleurs de peau que peuvent présenter les personnes noires ou métis.

Au niveau démographique, le Conseil Représentatif des Associations Noires (CRAN) a établi de nouvelles données en 2007, en menant une étude concernant les discriminations à l'encontre des populations noires de France¹⁴. L'étude a été faite à partir de l'autodéfinition des personnes interrogées en leur demandant : « Dans quelle mesure l'interviewé se définit comme « noir », à travers un sentiment d'appartenance ou non à une minorité visible ? ». Car, comme l'écrit Pap Ndiaye « est noir celui qui est réputé tel ou qui se considère ainsi » (2005, p. 99), et chacun se définit par les caractéristiques qu'il accepte (Francis et Thiery, 2013)¹⁵.

D'après cette étude du CRAN, 9.5% des français sondés déclarent faire partie d'une minorité visible. Une minorité visible désigne « les personnes dont la couleur de peau diffère de celle de la majeure partie de la population d'un pays » (Charte de la diversité, 2004). Les noirs, les arabo-berbères, les asiatiques et les indo-

¹³ Ndiaye, Pap (2005). « Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques ». Le Mouvement Social, 2005/4 n°213, pp. 91-108

¹⁴ Conseil Représentatif des Associations Noires (2007). *Baromètre des discriminations à l'encontre des populations noires en France vague 1*. 2007

¹⁵ Francis, Véronique et Thiery, Nathalie (2013). « Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse ». Revue Française de Pédagogie. 2013 (en cours d'expertise)

pakistanaïens constituent ces minorités visibles en France (Baromètre des discriminations, 2007).

Plus précisément, 3,185% des français se déclarent être noirs. Avec les métis ayant des parents ou grands-parents noirs, ce chiffre s'élève à 3,859% de la population française. Ces chiffres révèlent alors que 1,54 millions de personnes, vivant sur le territoire français, se déclarent être noires (1 865 000 personnes avec les personnes se considérant métis). Les personnes noires et métis représentent donc une part significative de la population (voir tableau ci-dessous).

Parmi ces personnes noires sur le territoire français, 81% ont la nationalité française (dont 6% qui ont une deuxième nationalité). 1 510 650 citoyens français sont donc noirs. Tous ces éléments permettent de comprendre pourquoi on ne peut parler de diversité ethnique.

En pourcentage

Base : Ensemble des résidents de France métropolitaine et des DOM de plus de 18 ans

Ensemble des personnes se déclarant "Noires"	3,185 %
Ensemble des personnes se déclarant "Métisses" d'ascendance "noire"	0,674%
Ensemble des personnes que l'on peut considérer comme "Noires"	3,859%

En effectifs

Personnes se déclarant "Noires"	1,54 Million
Personnes se déclarant "Métisses", d'ascendance "Noire"	325000
Ensemble des "Noirs"	1,865 million

1.2 Estimation du poids de la population noire âgée de plus de 18 ans en France
(Baromètre des discriminations à l'encontre des populations noires de France, CRAN, janvier 2007)

3) Notion d'intégration

La diversité ethnique comme la diversité mélangée française supposent, de part la mécanique de notre société, leur nécessité du processus d'intégration. Selon le Petit Larousse, intégrer signifie « faire entrer (quelqu'un ou quelque chose) dans un ensemble plus vaste » (1998, p. 552). En latin, *integrare*, c'est à la fois renouveler ou rendre entier, ou encore faire entrer une partie dans un ensemble. En sciences sociales et en politique, l'intégration constitue donc le fait d'intégrer des

individus dans une communauté pré-existante, ou un Etat-nation. Pour Obin et Obin-Coulon¹⁶, deux systèmes : « le groupe intégrateur [...] et le groupe à intégrer » (1999, p. 19) participent au concept et au processus d'intégration.

Les individus visés par l'intégration viennent généralement des mouvements migratoires (réfugiés politiques, travailleurs immigrés, personnes originaires d'anciennes colonies ou d'autres personnes déplacées). Ils apparaissent à l'intérieur de notre communauté, relativement homogène, en tant que minorités exogènes (Barret-Ducrocq, 1998). L'intégration en tant que telle est d'abord un projet national politique et social, coordonné par l'Etat, mais c'est aussi un processus (ou une série de processus) qui se joue au niveau de chaque individu. Elle relève aussi d'une certaine exigence éthique personnelle, car il faut se questionner sur la place de ces individus dans notre société et sur notre comportement envers eux, notamment envers les enfants d'immigrés (Obin et Obin-Coulon, 1999). De ce fait, l'intégration de l'Autre et de ses différences relève des personnes concernées (groupe à intégrer) mais aussi de tous les acteurs de la société (groupe intégrateur). Ajouté à cela, les rapports de forces et d'intérêts font de l'intégration des immigrés (ou perçus comme tels) un processus souvent très long (Abdallah-Preteille, 1992).

Historiquement, c'est « l'assimilation » qui s'est d'abord imposée avant le terme d' « intégration ». Pour les démographes et anthropologues, ce processus désigne en premier lieu la disparition de singularités de certains groupes ou individus insérés dans une communauté qui n'était pas encore la leur. Leurs singularités se sont atténuées jusqu'à disparaître au contact de la communauté « assimilatrice » car ils tenaient d'abord à s'intégrer plus qu'à revendiquer leurs singularités. Dans ce cas, les exigences collectives primaient sur les singularités individuelles car leur intégration vise notre société, notre culture et notre nation. En clair, cette assimilation supposait l'abandon de sa culture d'origine. Dans le film d'Arnaud Ngatcha¹⁷, Maryse Condé retrace elle-même sa quête d'identité en faisant référence « au modèle d'assimilation incarné par ses parents à la Guadeloupe » (Côté 2008, télé, p.5)¹⁸.

¹⁶ Obin, Jean-Pierre et Annette (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette Éducation, 1999.

¹⁷ *Noirs : L'identité au cœur de la question noire*. CNDP, Chasseno-du-Poitou, 2008

¹⁸ SCEREN. Côté télé, histoire. *Noirs : L'identité au cœur de la question noires*. 2008, est un document d'accompagnement au film mis en ligne sur la Cyberlibrairie du SCEREN.

Pour que l'intégration soit effective, Abdelmak Sayad (cité par Obin et Obin-Coulon, 1999) parle de la nécessité d'une identification, facteur individuel de l'enjeu de l'intégration. Cette identification recouvre des « phénomènes d'accompagnement et d'ajustement » (id., 1999, p. 20) qui peuvent amener les individus à une identification avec un ou plusieurs groupes. D'après le sociologue, cela passe par une identification à un « leader, une personnage charismatique ou une figure emblématique ». Si ces figures sont dans une logique contraire à l'intégration (exclusion, marginalisation, autodestruction), le processus d'identification ira à l'encontre de l'intégration.

Comme le soulignent les auteurs, l'intégration dépend des deux parties d'un système défini. Le groupe à intégrer peut se détacher du groupe ou de la communauté dans laquelle il s'est inséré (par exemple, en l'absence de repères significatifs d'intégration). En parallèle, c'est la communauté qui peut se révéler réfractaire à l'intégration d'individus. Dans ces deux comportements, on parle de communautarisme : un modèle dans lequel les libertés et valeurs individuelles (ou d'un groupe) l'emportent sur la diversité.

II - La lutte contre les discriminations : une lutte de la Vème République

D'après Hall (cité par Francis et Thiery, 2013) les discours sur les races ont été façonnés à travers l'histoire par la traite transatlantique, le colonialisme, mais aussi par la mobilité propre des individus : les migrations. Ces trois aspects ont participé à la mixité culturelle et raciale de notre société actuelle. Dans ce contexte, les idéologies partisans exploitent la peur de l'inconnu et « diabolisent les différences » (François Barret-Ducrocq, 1998, p.143). Les premiers critères visés sont le plus souvent la différence mélanique et la différence culturelle, notamment celle de la communauté maghrébine (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme, 2011)¹⁹.

1) Définitions

a) Racisme

Le racisme est « une idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains » (Le Petit Larousse, 1998, p. 848).

Une personne raciste part alors de l'idée que plusieurs races humaines existent et que certaines sont inférieures à d'autres. Cela se traduit par des comportements conscients ou non, fondés sur l'idée de supériorité de certains hommes sur d'autres (Ben Jelloun, 1998)²⁰.

En l'occurrence, le raciste se croit supérieur à un ou plusieurs autres groupes raciaux, bien que la biologie ait démontré que les « races humaines » n'existent pas, qu'il n'y a qu'une seule et unique race humaine. Néanmoins, l'humain a toujours eu peur de l'étranger, de perdre son territoire et ses biens à cause de l'Autre. Le raciste est un homme qui se sent menacé (socialement, économiquement...) et donc se distingue des autres groupes qui n'ont pas la même couleur de peau, la même langue ou les mêmes coutumes (id., 1998).

¹⁹ Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) : institution nationale de promotion et de protection des Droits de l'Homme. En 2010, elle a publié un rapport : *lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, année 2010*.

²⁰ Ben Jelloun, Tahar (1997). *Le racisme expliqué à ma fille*. Paris : Seuil, 1997.

Le racisme c'est aussi une idéologie qui se traduit par une « attitude d'hostilités systématiques à l'égard d'une catégorie déterminée de personnes » (Le Petit Larousse, 1998, p. 848). A savoir des préjugés, des pratiques de discrimination, de ségrégation et de violence, impliquant des rapports sociaux de pouvoir, dans le but de stigmatiser, légitimer et dominer (Wieviorka, 1998)²¹. Cette idéologie valorise, de façon générale et définitive, des différences au détriment d'une victime, afin de justifier un comportement. Il faut noter toutefois que le raciste sait faire la différence entre un étranger pauvre et un étranger riche (Ben Jelloun, 1998).

Au fil des décennies, l'idéologie a tout de même évolué. Actuellement, elle n'est plus centrée sur le thème de l'hérédité biologique (et donc l'infériorité de certaines races) mais sur une irréductibilité des différences culturelles et phénotypiques (couleur de peau, cheveux etc.). Le raciste ne postule plus la supériorité d'un ou plusieurs groupes, mais la nocivité d'un multiculturalisme. Cette nouvelle forme de racisme est appelée le racisme différentialiste (Balibar et Taguieff, 1988, cités par Micheline Labelle)²².

b) Discrimination

De façon générale, la discrimination est l'« action d'isoler et de traiter différemment certains individus ou un groupe entier par rapport aux autres » (Le Petit Larousse, 1998, p. 338) Discriminer signifie donc « opérer un choix, une sélection » (Charte de la diversité, 2004).

Pour la HALDE²³, « discriminer c'est interdire ou limiter l'accès d'une personne à un emploi, un logement, des biens et des services ou à une formation en raison de critères interdits par la loi ». Par conséquent, la HALDE retient 18 critères de discrimination : le sexe, l'origine, la situation de famille, l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, l'appartenance vraie ou supposée à une nation, l'appartenance vraie ou supposée à une race, le patronyme, l'état de grossesse, le handicap, l'état de santé, les caractéristiques génétiques, l'âge, l'orientation sexuelle,

²¹ Wieviorka, Michel (1998). *Le Racisme : une introduction*. Paris : La Découverte, 1998.

²² Labelle, Micheline (2006). *Un lexique du racisme : étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*. UNESCO et CRIEC, 2006.

²³ La HALDE : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (autorité administrative indépendante), succédée par le Défenseur des Droits en 2011 <http://halde.defenseurdesdroits.fr/>

les moeurs, les opinions politiques, les convictions religieuses, les activités syndicales, l'apparence physique.

Concernant le préjugé racial, l'UNESCO (1978) le définit comme « historiquement lié aux inégalités de pouvoir, se renforçant en raison des différences économiques et sociales entre les individus et les groupes humains » (cité par Micheline Labelle, 2006). La discrimination dite raciale se fonde alors sur une idée de domination basée sur le phénotype des individus, et plus particulièrement la couleur de la peau, renforcée par les situations sociales et économiques des individus issus de l'immigration ou nouveaux arrivants.

Dans nos sociétés modernes, deux types de discriminations sont à distinguer : la discrimination indirecte et la discrimination directe (Ndiaye, 2008 ; Charte de la diversité, 2004).

La discrimination directe se produit lorsqu'une personne est traitée moins favorablement qu'une autre sur la base de critères discriminatoires (cf les critères de la HALDE) prohibés par la loi. Elle se fonde sur des caractéristiques personnelles d'un individu, ayant pour effet un refus de traitement égal. De ce fait, la discrimination directe renvoie à des actions et pratiques sociales concrètes qui infériorisent, entravent l'égalité ou l'action de ces personnes dans certains secteurs (Charte de la diversité en entreprise, 2004 ; Micheline Labelle, 2006).

La discrimination indirecte, quant à elle, se produit lorsqu'une pratique apparemment neutre peut entraîner un désavantage pour une catégorie de personnes ciblée par rapport à d'autres. Elle peut aussi prendre la forme d'un harcèlement (HALDE).

Toutefois, il existe aussi de la discrimination positive, une « action qui vise à éliminer la discrimination passée ou actuelle subie par un groupe de personnes en leur accordant temporairement certains avantages préférentiels » (Charte de la diversité en entreprise, 2004). Elle correspond aux mesures visant à surpasser certaines inégalités en favorisant un groupe généralement discriminé, elle permettrait une promotion sociale, politique et économique. En France, la discrimination positive se base sur des critères territoriaux ou socio-économiques, et ne concerne pas le caractère ethno-racial.

2) Une approche socio-historique de la lutte contre les discriminations en France

A la fin de la seconde Guerre Mondiale, l'état français s'est fermement opposé à toute forme d'antisémitisme et s'est ensuite positionné contre le colonialisme. Suite à cela, l'état s'est engagé dans la lutte contre le racisme. Un travail de censure des discours comme des comportements s'est imposé, et la Vème République française s'est axée sur un idéal universaliste, sans aucun particularisme au sein de sa population (en opposition aux catégorisations raciales du projet colonialiste de la IIIème République). Dans les faits réels, cette politique a créé un tabou autour des différences, et plus encore autour des singularités mélaniques. On observait, et encore aujourd'hui, une « contradiction entre les exigences collectives et les aspirations individuelles » (André Legrand, 1998, p. 47)²⁴.

Dans les années 1970, la montée du Front National, le Civil Right Movement²⁵ aux Etats-Unis, ont secoué la France et ses principes. La lutte contre le racisme s'est revivifiée : l'année 1971 a été déclarée année internationale contre le racisme et la France a ratifié la même année la Convention internationale de l'ONU (1965) sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale²⁶.

« Dans la présente Convention, l'expression «discrimination raciale» vise toute distinction, exclusion, restriction ou préférence fondée sur la race, la couleur, l'ascendance ou l'origine nationale ou ethnique, qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales dans les domaines politique, économique, social et culturel ou dans tout autre domaine de la vie publique. » *Alinéa 1 de l'article premier.*

La même année, le MRAP (Mouvement contre le Racisme et pour l'Amitié entre les Peuples) propose à l'Assemblée une loi de lutte contre le racisme : la loi Pléven est promulguée en 1972 et stipule que les actes discriminatoires sont désormais des délits (Annexe II). Elle sera modifiée en 1981 afin que l'incitation à la haine raciale soit aussi un délit. Puis complétée par la loi Gayssot (loi française n° 90-615) qui « tend à réprimer tout propos raciste, antisémite ou xénophobe » et réaffirme que

²⁴ Legrand, André (1998). « La citoyenneté : objet transversal d'enseignement ». Entretiens Nathan, et Bentolila, Alain. *L'Ecole contre l'exclusion : actes VIII*. Paris : Nathan, 1998

²⁵ Mouvement des Droits Civiques mené par des intellectuels noirs et des féministes de l'Amérique du Nord.

²⁶ Texte disponible sur le site internet du Haut Commissariat des Nations Unies à l'adresse : <http://www2.ohchr.org/french/law/cerd.htm>

« toute discrimination fondée sur l'appartenance ou la non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion est interdite ».

Le MRAP sera agréé comme « Association nationale d'éducation populaire » par le Ministère de la jeunesse quelques années après.

Dans les années 1990, plusieurs circulaires sont relatives à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et les résurgences du nazisme. Pourtant, dans le Rapport du Haut Conseil de l'Intégration de 1992, les discriminations raciales sont niées et totalement dissociées de la nationalité ou de l'origine ethnique. Les discriminations dites raciales étaient alors justifiées par d'autres critères, tels que la démographie, l'accès à la formation, la classe sociale, la culture etc. (Ndiaye, 2008).

Toutefois, au cours de la même période, le terme « discrimination » est passé des tribunaux au sens commun (id., 2008). La France passe alors de la lutte contre le racisme à la lutte contre les discriminations. De plus, de nouveaux acteurs rejoignent les rangs de la lutte : les Noirs, jusque là en retrait, se constituent en tant que groupe dans l'espace public (Wieviorka, 1998).

En 1998, la société française est incriminée et la discrimination raciale reconnue. Les directives européennes de 2000 (« *directive race* ») à propos de l'égalité de traitement sans distinction de race ou d'origine ethnique est intégrée au droit français, et les discriminations raciales sont officiellement reconnues²⁷ (Eurostat, 2007). La discrimination indirecte est également intégrée dans le droit français et un numéro téléphonique gratuit²⁸ est même mis en place, destiné à recevoir les appels de personnes s'estimant victimes de pratiques de discrimination à caractère racial (numéro 114).

Dans les années 2000, les autorités françaises ont réalisé la nécessité d'une reconnaissance des crimes, ainsi que d'entretenir le souvenir des victimes : par exemple, une journée nationale à la mémoire des victimes des crimes racistes et antisémites de l'Etat français et d'hommage aux " Justes " de France²⁹ est instituée dans la loi française. Dans la même lignée, un Groupe d'Etude et de Lutte contre les Discriminations (GELD) est créé ainsi que des Commissions Départementales

²⁷ Par exemple, la discrimination raciale sur le marché du travail est prohibée par la circulaire du 21 avril

²⁸ Autorité de régulation des télécommunications. Décision du 21 avril 2000 portant sur l'ouverture du numéro 114. Journal Officiel de la République Française, n°136 du 14 juin 2000. p. 8949

²⁹ Loi n° 2000-644 du 10 juillet 2000. Journal officiel de la République française, 11 juillet 2000. p. 10483

d'Accès à la Citoyenneté. L'intérêt pour les victimes est grandissant, tout comme la reconnaissance des préjudices. En effet, on s'intéresse aux faits et non plus aux « esprits racistes ». En 2003, la loi n° 2003-88 du 4 février vise même à alourdir les peines punissant les infractions à caractère raciste, antisémite ou xénophobe. Bien que des lois existaient depuis les années 1970, la voie judiciaire met enfin en œuvre des sanctions concrètes (Ndiaye, 2008).

De nos jours, la lutte contre les discriminations est toujours une priorité de la Vème République, mais en 2005, les émeutes des banlieues ont marqué un tournant. Elles ont remis en cause les actions de l'état, comme le comportement de chacun face aux inégalités qui faisaient le quotidien de certains habitants. Pourtant la lutte des institutions continue, et récemment, l'Assemblée Nationale a voté pour la suppression du terme « race » du *Code pénal*, du *Code de procédure pénale* et de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse (Le Monde, 2013)³⁰.

3) Etat des lieux en France

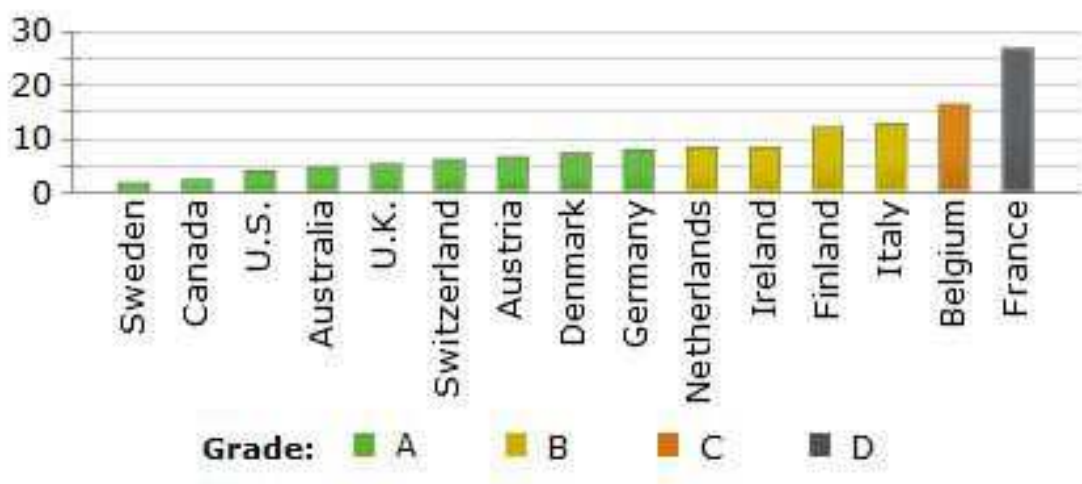
Depuis les années 1970, les institutions françaises et des organismes se sont mobilisés pour lutter contre les discriminations. En parallèle, les débats publics se sont multipliés : l'égalité et la fraternité sont des valeurs de la République Française, mais de nombreuses situations de la vie courante ont montré que les discours ne faisaient pas toujours le poids face aux actes (Abdallah-Preteceille, 1992).

Dans une étude de *the World Value Survey*³¹ en 2006, 27% des français interviewés ont déclaré ne pas vouloir de voisin de race différente (The Conference Board of Canada, 2009)³². Ce pourcentage est le plus élevé parmi toutes les populations visées par l'étude (cf tableau ci-dessous). Cela démontre encore et toujours une réticence des citoyens français à intégrer l'Autre.

³⁰ Le Monde (2013). « L'assemblée nationale supprime le mot « race » de la législation », 16 mai 2013

³¹ World Value Survey (WVS) est un réseau mondial de chercheurs en sciences sociales qui mène des études sur les valeurs et les croyances de publics du monde entier.

³² The Conference Board of Canada (2009). "Acceptance of diversity", septembre 2009.



2. Acceptance of diversity, 2006 or most recent year : percentage of people stating they would not like people of a different race as neighbours
 («Acceptance of Diversity », The Conference Broad of Canada, 2009)

En 2010, 165 « actions » et 721 « menaces » à caractère raciste ou xénophobe, soit un total de 886 faits ont été recensés par la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH). En 2009, 1026 faits avaient été recensés en France, il y a alors eu une baisse de 13,6 % en 2010. Malgré tout, ces chiffres restent élevés. 36% de ces démonstrations racistes étaient à l'encontre de la communauté maghrébine, un nombre en hausse par rapport à l'année précédente. Suite à la publication de ces résultats, le CNCDH s'est alarmé de la montée du racisme sur internet et certains parlent de la « libération de la parole raciste»³³ (Sopo, 2011).

Concernant le milieu scolaire, 12 actions violentes ont été recensées en 2010, constituant des dégradations ou des violences. Ajoutées à cela, 76 menaces par des jeunes à idéologies extrémistes ont été dénombrées. Ces chiffres montrent également une baisse par rapport à 2009 : 82 menaces et 22 actions violentes en 2009 (CNCDH, 2011), mais les résultats restent alarmants dans une société qui prône l'égalité et la fraternité.

Pareillement, l'étude du CRAN de 2006 avait montré que 67% des personnes qui se considéraient comme noires se disaient victimes de discrimination raciale. Elles faisaient état d'attitudes dédaigneuses méprisantes ou irrespectueuses, d'agressions

³³ Sopo, Dominique (2011). « Tribune de Dominique Sopo sur la loi sur le voile intégral », 2011.

verbales ou insultes, de difficultés lors de l'achat ou la location d'un logement, de contrôles d'identités ou de police (« contrôles à la tête »), de difficultés dans les relations avec les services publics, de refus d'embauche, de refus de promotion dans le travail, de difficultés dans l'accès aux loisirs et d'injustice au cours des études.

La plupart de ces comportements ne montrent plus les signes d'une idéologie de hiérarchie des races mais plutôt un attachement aux valeurs de la société française et d'une considération des « autres » comme une menace pour la culture nationale et pour son propre confort (Wieviorka, 2008). Les « discriminés » subissent alors un renvoi systématique à leurs « origines », réelles ou supposées (CNCDH, 2011). Ainsi en France, la question sociale occulte celle des diversités culturelles (Wieviorka, 1998) et de la diversité des couleurs de peau.

Question législation, la France n'a pas reculé et s'attèle toujours à combattre le racisme sous ses différentes formes (loi Pléven). Elle sanctionne la provocation à la discrimination, à la haine ou à la violence (art.24, al.6), la diffamation (art.32, al.2), l'injure (art.33, al.3), envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou non-appartenance à une ethnie, une nation, une race, une religion. La loi Gayssot est elle aussi toujours en vigueur, immuable. Quant à la discrimination à caractère raciste, elle est clairement définie par le Nouveau *Code Pénal* comme « toute distinction opérée entre les personnes physiques en raison de leur origine, de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée » (l'article 225-1). Diverses formes de discrimination sont alors punies (art. 225-2) : « le refus de fourniture d'un bien ou d'un service, l'entrave à l'exercice normal d'une activité économique, le refus d'embauche, les sanctions, les licenciements discriminatoires, la subordination de la fourniture d'un bien, d'un service ou d'une offre d'emploi à une condition discriminatoire » ; la diffamation (art. 624-3) et l'injure (art. 624-4) « non publiques à caractère raciste, la provocation non publique à la discrimination, à la haine ou à la violence raciale ». Jusqu'ici les mesures prises envers les comportements discriminatoires et racistes concernaient uniquement la sphère publique.

Le terme « race » figure dans le droit anti-discriminatoire car il entend agir contre les discriminations raciales, le terme n'a ici aucune connotation d'une quelconque existence de races humaines et de leur hiérarchie. En sciences sociales, le terme

« race » propose « une reconnaissance de son existence imaginaire et de ses effets sociaux ». (Ndiaye, 2005, p.106)

Aujourd'hui, les autorités publiques pour la lutte contre le racisme et les discriminations ont également évolué : le Défenseur des droits a succédé au Médiateur de la République, au Défenseur des enfants, à la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (HALDE) et à la Commission nationale de déontologie de la sécurité. Ils veillent à l'application et au respect des lois en vigueur pour une lutte constante contre les discriminations et les inégalités. Ils se fixent aussi des missions de prévention et d'information³⁴.

Dans une volonté de reconnaître publiquement les crimes passés et d'entretenir le souvenir des victimes en 2006, le président Chirac a, lui, demandé d'instituer une journée de commémoration de la traite des noirs et de l'abolition de l'esclavage³⁵. Cependant, cela ne sera exécuté qu'en 2008 sous la présidence de Nicolas Sarkozy mais le mouvement n'atteint pas les mesures escomptées.

³⁴ Par exemple, Radio Néo (100.0 FM à Bourges) diffuse des spots d'informations de la HALDE et du Défenseur des Droits.

³⁵ Décret n°2006-388 fixant la date en France métropolitaine de la commémoration annuelle de l'abolition de l'esclavage. Journal officiel, 1^{er} avril 2006. p. 4889

III – L'éducation à la diversité

Dans cette logique de lutte contre le racisme et les discriminations toujours plus attentive, les autorités européennes et françaises visent les jeunes esprits citoyens, leur sensibilité et leur réflexion. Pour cela, un outil pédagogique et éducatif se profile dans les textes et dans les recommandations : l'éducation à la diversité, sous toutes ses formes.

1) Un outil : ses principes et enjeux

Pour répondre aux questions identitaires et construire un patrimoine nécessaire à la cohabitation et à la construction des différences en Europe, trois concepts animent le débat en éducation : l'éducation à la citoyenneté, l'éducation interculturelle et l'éducation à la diversité.

Après « l'éducation interculturelle », pour favoriser l'intégration des enfants d'immigrés dans les années 1970, l'éducation à la diversité prit une place prépondérante dans le vocabulaire européen vingt années plus tard (Ouellet, 2002)³⁶. Cette ligne pédagogique suppose une réflexion dans les foyers car « la meilleure façon de se vacciner contre le racisme, c'est de questionner ses propres préjugés, ceux de sa famille, de ses amis » (Fondation Thuram, 2008)³⁷ mais surtout dans les structures éducatives, notamment auprès de la petite enfance. Comme l'enseignement de la citoyenneté, l'éducation à la diversité est relative à la vie politique du pays, mais aussi à sa vie civile (Legrand, 1998). Elle nécessite une « transmission dynamique et une pédagogie relationnelle pratique » (Crutzen, 2005, p. 2)³⁸ qui s'articulent et se construisent continuellement entre l'école, la famille et l'environnement propre du jeune (Annexe III). Pour englober le plus de diversités possibles, on parle plus volontiers d'éducation à la diversité culturelle, qui sous-entend toute diversité liée à l'origine familiale et à l'éducation familiale.

³⁶ Ouellet, Fernand (2002). « L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. », *VEI Enjeux*, 2002/6 n° 129, pp. 146-167

³⁷ Fondation Lilian Thuram. Education Contre le racisme. <http://www.thuram.org/site/>

³⁸ Crutzen, Dany (2005). « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? », 2005.

Assimilée à tout contexte éducatif, l'éducation à la diversité n'est pas une discipline telle que André Chervel³⁹ la définit. Cette éducation citoyenne à la diversité prend diverses formes suivant les courants de pensées (Ouellet, 2002), mais communément, elle se traduit par des projets transdisciplinaires (adaptés aux contextes des écoles et des élèves) pour que les jeunes européens s'interrogent sur la place de la différence dans notre société et pour le « vivre ensemble ». Selon l'Institut de Recherches, Formations et Actions sur les Migrations (IRFAM, 2005, p.12), l'éducation à la diversité a pour objectifs de « s'ouvrir aux autres, de bien vivre avec les autres, d'avoir envie de rencontrer l'autre, [d'avoir] des dispositions mentales positives à l'égard des différences et des règles de vie en commun, l'intégration, découvrir d'autres points de vue ».

L'éducation à la diversité fait alors le lien entre les milieux d'éducation et la réalité extérieure d'une société. Elle vise l'apprentissage de la « légitimité des différences » pour légitimer des normes qui sont, dans une société plurielle, nécessaires à la vie en groupe. Pour ReGena Booze⁴⁰ (citée par Vanderbroeck, 2011, p. 200)⁴¹, « si l'enfant est familiarisé avec la diversité, alors il n'y trouvera rien de choquant ni d'étrange lorsqu'il la rencontrera de nouveau ». L'éducation citoyenne à la diversité c'est alors « une priorité transversale qui concerne toutes les disciplines et tous les publics » (Crutzen, 2005, p.2), qui relève de notions d'intégration mais aussi de socialisation (Legrand, 1998). Pour Martine Abdallah-Pretceille (2005, p.39)⁴², « il s'agit bien d'agir avec et non pas sur autrui, c'est donc un exercice de solidarité ». Alors, bien que la couleur de peau soit taboue dans les discours publics, cette éducation à la diversité ne doit pas éviter d'aborder le caractère mélanique que peut arborer la diversité en France (Francis & Thiery, 2011 ; 2013)⁴³.

Pourtant, bien que les finalités de l'éducation à la diversité soient claires, beaucoup d'auteurs s'entendent pour dire que sa mise en oeuvre ne l'est pas pour autant : elle est encore peu intégrée dans les priorités disciplinaires et dans la

³⁹ Chervel, André. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche ». Histoire de l'Education, 1998 n°38, pp.59-119. Il écrit que « les disciplines sont conçues comme des entités [...], propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école ».

⁴⁰ ReGena Booze est professeur en sciences humaines au Pacific Oaks College à Pasadena (Californie)

⁴¹ *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique familiale*, Toulouse : Editions Eres, 2011

⁴² Abdallah-Pretceille, Martine. « Pour un humanisme du divers », *VST - Vie sociale et traitements*, 2005/3 n°87, p. 34-41.

⁴³ Interventions à la XXIème Conférence Internationale de l'EECERA, à Genève en 2011 et au congrès de l'AREF/AECSE en août 2013

formation initiale des éducateurs et enseignants (Abdallah-Preteuille, 1992 ; Crutzen, 2005 ; Nkonda, 2012). Maryse Esterle-Hedibel (2006)⁴⁴ écrit même que la mobilisation pour l'éducation à la diversité (culturelle) reste assez faible dans les Instituts de Formation des Maîtres, et « que les partenariats entre l'Education nationale et des chercheurs ou intervenants spécialistes de la question [sont] encore frileux » (p. 218). Pourtant, la diversité elle-même serait une ressource pour l'action éducative et pédagogique (Fédération des Aréoven, 2011) et la thématique du « fait religieux et du rappel de la laïcité », prescrits par les programmes de l'école, permettrait d'aborder sereinement la thématique de la diversité (Esterle-Hedibel, 2006, p. 222).

2) Des actions pour tous

On sait que les universitaires américains s'appliquent déjà depuis plusieurs années à développer les « Black Studies », champ d'étude dédié à l'histoire, la culture et grandes figures Afro-américaines. En France, l'histoire des noirs est peu étudiée et diffusée⁴⁵, il n'y a pas de cursus universitaire qui lui est destiné et il y a plus de publications de livres sur les Noirs américains que sur les Noirs de France (Ndiaye, 2005).

A l'opposé, de nouvelles productions culturelles sur l'histoire nationale française tendent à élargir notre regard sur les différentes formes de racisme⁴⁶ et de lutte contre les discriminations en France. Des organismes et chercheurs s'attèlent aussi à mettre en lumière le « manque » de ressources, qui permettraient à tous d'aborder la diversité et à la réalité de notre société dans un souci d'intégration et d'identification.

⁴⁴ Maryse Esterle-Hedibel a publié un article intitulé « Les formations des enseignants à la «diversité culturelle» en France : les mots pour le dire? » dans la Revue des Hautes écoles Pédagogiques en 2006.

⁴⁵ Toutefois, une série documentaire « Noirs de France » réalisée en 2011 par J. Gélas et P. Blanchard s'est penchée sur l'histoire des personnes noires en France

⁴⁶ On pense ici à l'exposition au musée du Quai Branly (« L'invention du Sauvage » en 2011), ou encore les éditions d'Africulture, site et revue de référence des cultures africaines.

a) Des actions hors écoles

Dans leur article « *Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de la littérature de jeunesse* » (2013), Véronique Francis et Nathalie Thiery nous alertent sur le peu de ressources littéraires pour la jeunesse dans lesquelles figurent des représentations d'enfants de couleurs. Cela limiterait les identifications possibles pour certains jeunes mais aussi les ressources pour tout éducateur.

En 1997, l'équipe du centre de promotion du livre de Jeunesse de la Seine Saint-Denis⁴⁷ avait décidé de publier un recueil de poèmes (par exemple, *Petits poèmes d'occasion* de Bernard Chambaz, p. 95), de fables et d'illustrations (par exemple, *France sur ses gardes, chien méchant dans sa niche* de Clément Oubrière) qui mettaient en valeur la diversité des individus en France, mais aussi montraient du doigt certaines décisions politiques (notamment le projet de la loi Debré en 1997 qui demandait à toute personne accueillant un étranger de le déclarer dès son arrivée aux autorités). L'équipe considérait qu'il était de la responsabilité des éducateurs et des professionnels du livre de susciter des interrogations et de nourrir la réflexion en dialoguant avec les jeunes. Comme le préconisait Martine Abdallah Pretceille (1992), un dialogue ouvert est nécessaire aux actions de lutte contre les discriminations et aux processus d'intégration de l'autre. L'équipe de Seine Saint Denis favorise des entrées par l'humour et l'écriture pour encourager la rencontre entre les enfants et les idées d'ouverture et de tolérance. Ce recueil est matière à débats, discussions et questionnement sur la diversité des individus du territoire français.

Dans le même registre, mais de plus grande envergure, la fondation Lilian Thuram (Fondation Education contre le racisme) propose sur son site Internet un panel de ressources, génératrices de débats en milieux éducatifs, pour les acteurs de l'éducation (familles, éducateurs, enfants...). Pour la fondation, c'est l'Histoire qui nous a conditionnés à nous voir au travers de nos couleurs de peaux et c'est une « construction intellectuelle » qui ne peut se défaire que par l'éducation à la diversité, outil de lutte contre le racisme, les discriminations et les inégalités en général.

⁴⁷ Demirel, Selçuk. *Le livre blanc de toutes les couleurs*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 1997

D'une autre mesure, le programme européen "Jeunesse en action" apporte un soutien pédagogique et financier à un large panel d'activités, toujours hors cadre scolaire ou professionnel. Il favorise notamment la mobilité des jeunes en Europe pour développer leur tolérance, les encourager à la vie démocratique et à agir pour la paix, la solidarité et la diversité, développer la compréhension mutuelle des populations, dans une visée d'éducation à la diversité et de développement des compétences individuelles. Un de leur projet - le projet EDE⁴⁸ - a permis de mener une recherche et des expérimentations d'outils d'éducation à la diversité de 2006 à 2008. D'après cette recherche-action, il faut s'attaquer aux causes individuelles (préjugés, réticence...) mais aussi aux causes systémiques pour changer les « esprits européens », et ainsi réduire l'intolérance et l'ignorance des différences de chacun. Le principe de l'éducation à la diversité est alors repris par des organismes et leurs actions visent le « grand » public.

Aujourd'hui, ils les proposent aux acteurs internationaux de l'enfance sur leur site Internet ou lors de « séminaires d'échanges de bonnes pratiques ». Par exemple, ils mettent en avant l'utilisation d'un DVD « *Regard différent* », une série de huit courts métrages qui traitent du thème de la différence et qui permettent aux éducateurs de travailler sur les préjugés et les stéréotypes discriminatoires.

b) Des actions pour nos écoles

Comme exemple premier, le Réseau du Système des Ecoles associées à l'UNESCO s'est attelé à mobiliser les écoles contre le racisme, la discrimination et l'exclusion au travers d'une campagne intitulée « Tous égaux dans la diversité ». Ils ont profité de l'Année Internationale de la Commémoration de la Lutte contre l'Esclavage et de son Abolition (2004), pour relancer leur projet éducatif « Briser le silence » (lancé en 1998) sur la Traite transatlantique, destiné aux écoles d'Afrique, d'Amériques, des Caraïbes et d'Europe. En accompagnement aux enseignants, le site internet de la campagne propose des supports éducatifs et le manuel pratique⁴⁹ de la campagne propose diverses activités à mettre en place avec les élèves pour développer « le respect mutuel et l'unité dans la diversité » (réSEAU, 2006, p. 2).

⁴⁸ Projet EDE : Education par la Diversité en Europe par le programme européen « Jeunesse en action »

⁴⁹ Réseau du Système des Ecoles associées à l'UNESCO. Tous égaux dans la diversité : manuel pratique. Unesdoc, 2006.

Parmi celles-ci, ils privilégient la connaissance des instruments internationaux (Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, Convention Internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale...), l'exploration de l'identité de chacun (pour prendre conscience des origines et de la diversité culturelle au sein d'une même classe) mais également le travail avec les images et les figures historiques (travail sur les biographies de personnages ayant participé à la lutte contre la servitude, le racisme et les discriminations raciales). Contrairement au programme européen de « Jeunesse en action » ou même l'initiative de l'équipe du centre de promotion du livre de Jeunesse de la Seine Saint-Denis, ici, ce sont les enseignants et les élèves, soit le système scolaire, qui sont les principaux récepteurs des actions d'éducation à la diversité.

La fondation Lilian Thuram, citée plus haut, propose elle aussi ses outils aux professionnels de l'éducation et notamment les enseignants, pour « éduquer contre le racisme ». Un DVD a d'ailleurs été créé en association avec la MGEN et la CASDEN à destination des enseignants qui souhaitent « mener une réflexion collective avec leurs élèves sur le thème du racisme » (Fondation Lilian Thuram, 2010)⁵⁰. Dans son ouvrage *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique familiale* (2011), Michel Vandebroek propose lui des situations à mettre en place dès l'école maternelle. Ces situations peuvent être développées autour du « mur des photos » par exemple (un mur où serait affichés les photos de toutes les familles des élèves afin de mettre en lumière la diversité de chacun des contextes familiaux et des personnes, p. 203), mais aussi autour des « jeux symboliques » avec du matériel qui respecte la diversité, comme des poupées de différentes couleurs de peau par exemple (pour éviter les stéréotypes et « construire l'image de l'autre » en faisant « semblant », p. 207) ou encore des activités « simples » pour construire des images positives de tous (jeux en binômes par exemple, p. 213).

⁵⁰ La démarche est expliquée sur le site de la fondation à l'adresse suivante : <http://www.thuram.org/site/communiquespresse/703/>

3) L'école française visée et critiquée

Dans les années 1970, Pierre Bourdieu⁵¹ avait une théorie qui visait à montrer que le système d'enseignement français reproduisait l'ordre social (et donc ses inégalités) et légitimait un classement scolaire, par une « violence symbolique », implicite. En clair, l'école, qui ne vit pas en dehors du champ social, peut être aussi un lieu de reproduction des préjugés discriminatoires et racistes. Marek Halter⁵² (1998), écrivain et cofondateur de SOS Racisme, parle lui de rupture créée par l'école pour les « enfants qui [...] sont venus d'ailleurs ».

Cette situation interpelle l'école française qui n'a pas de mission clairement définie en matière d'éducation contre le racisme et d'éducation à la diversité, bien qu'elle se situe au croisement d'instances de socialisation (familles, quartiers, associations...). On pourrait alors craindre que « si la société civile et laïque ne cherche pas à combler dans un projet de société clair et partagé, le vide éthique » (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 39), il y aura des répercussions sociétales telles que « l'éclosion des individualismes et des replis sur soi ou sur son groupe » (p. 40). Pourtant, l'école française s'est bien positionnée car dans le pilier 6 du socle commun, il y a une vocation à éduquer contre les discriminations et les entrées « se connaître, prendre confiance ainsi que connaître les autres et accepter les différences » sont privilégiées. Les programmes, concernant l'instruction civique et morale, font également référence au respect d'autrui et au « vivre ensemble » : l'école vise des objectifs d'universalisation (transmission d'une culture, de compétences et connaissances communes) mais elle se doit aussi de respecter et de reconnaître la diversité de la société. D'où cette idée que le « vivre ensemble » qui s'apprend et se travaille, mérite une réflexion permanente pour que l'école puisse jouer un rôle efficace en faveur de l'éducation à la diversité.

⁵¹ Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970.

⁵² Halter, Marek. « *La parole contre la violence* ». Entretien Nathan, et Bentolila, Alain. *L'École contre l'exclusion : actes VIII*. Paris : Nathan, 1998, p.149-157.

Pour cela, l'Union Européenne (Programme SOCRATES de l'UE, 2006) préconise de :

- « 1. Développer un vocabulaire commun en matière d'éducation à la diversité englobant des concepts relatifs aux stéréotypes, aux préjugés, au racisme et à toutes les formes de discrimination.
2. Développer une approche transversale de l'éducation à la citoyenneté dans son projet d'établissement, conformément aux exigences des Socles de compétence et des Compétences terminales.
3. Adapter les pratiques scolaires à des objectifs d'éducation à la diversité.
4. Contribuer à créer un environnement qui légitime les différences pour légitimer le respect de normes communes, un environnement qui respecte les différences culturelles et l'équité en valorisant la prise de responsabilité de chacun. »

Tout au long de sa scolarité, l'élève doit alors être amené à « réfléchir sur lui-même, sur les autres, sur son environnement » (Crutzen, 2005). Ces éléments traduisent une volonté d'adapter l'école aux défis posés par la pluralité de nos sociétés européennes. Martine Abdallah-Preteceille (1992) parlait de redéfinir le rôle de l'école dans nos « contextes pluriethniques, multilingues et pluriculturels » et les institutions s'y essaient. Mais cet impératif éducatif n'est pas sans poser des questions d'ordre professionnel aux instances éducatives et aux enseignants français. Et cela d'autant plus que les outils disponibles pour les enseignants en termes de formation, d'étayage et de ressources restent quasiment inexistantes. Récemment, des initiatives extérieures à l'école⁵³ ont émergé afin de mettre à disposition des enseignants des documents et des supports pédagogiques afin d'engager l'ouverture et les débats sur la diversité et la lutte contre les discriminations. Par ces initiatives, les différentes facettes du rôle de l'école pourraient assumer une fonction d'intégration et de lutte contre les discriminations, « si un consensus entre le passé, le présent et le futur est fait » (Abdallah-Preteceille, 1992).

Pour Brice Nkonda⁵⁴ (2012), fondateur du CQFD⁵⁵, malgré les directives actuelles et une réalité démographique, c'est la problématique d'un enseignement « monochrome » qui apparaît encore et toujours, accompagné de la rupture dont parlait Halter. Il montre du doigt les enseignements actuels qui ne permettent pas aux jeunes issus de la diversité raciale de s'identifier à l'école. Les programmes scolaires et les recommandations ne leur permettent pas d'avoir accès à une partie

⁵³ On pense ici à la fondation Lilian Thuram ou au projet éducatif « Briser le silence » du réSEAU par exemple.

⁵⁴ Nkonda, Brice. « *Evolution des programmes scolaires pour une France multiculturelle* ». Le Conseil des Quartiers de France pour la Diversité, 4 février 2012 <http://www.ladynamiquecqfd.org/wordpress/?p=971>

⁵⁵ CQFD : Conseil des Quartiers de France pour la Diversité, cercle de réflexion et d'action dédié aux quartiers sensibles de France et, plus généralement, à la diversité de la France. <http://www.ladynamiquecqfd.org>.

de leur histoire (antiquité, période précoloniale, esclavage, colonisation) et cela pose la question de leur propre place dans la société française (Nkonda, 2012). Et pour aller plus loin, dans sa thèse, Valérie Lanier⁵⁶ (2012) cite Marie Lavin⁵⁷, qui écrit que l' «on peut regretter que le choix des images [des manuels scolaires] aille souvent dans le sens du renforcement des stéréotypes les plus anciennement ancrés dans l'imaginaire de nos sociétés. » (2007, p.103). Elle pointe aussi du doigt le caractère invisible et donc « choquant » de l'immigré. Michel Vandembroeck (2005) associe cela au concept de « racisme par omission » (p. 201). Ainsi, certains jeunes vont se désintéresser de cet enseignement « eurocentriste », tandis que d'autres vont l'assimiler parfaitement (Nkonda, 2012), ce qui conduit à une distanciation de deux groupes d'élèves, soit à un certain communautarisme (cf I-3 La notion d'intégration).

Pour une éducation à la diversité efficace en milieu scolaire, Brice Nkonda (2012), insiste alors sur la nécessité d'élargir le champ des ouvrages, que ce soit pour les œuvres à visée historique et plus généralement, pour les supports littéraires (romans, poèmes, biographies...), utilisés en classe. L'objectif est d'ajouter aux personnages de l'histoire de France emblématiques (Charlemagne, Louis XIV...) des figures noires importantes, telles que Toussaint Louverture, Aimé Cezaire... Ces figures noires font lien avec les programmes scolaires, le but étant que tous les jeunes les connaissent et que chacun se reconnaisse de manière positive dans les enseignements prodigués. Pour cela, le CQFD propose plusieurs axes pédagogiques (pour le collège et le lycée), et les figures noires sont à l'honneur dans deux de ces principaux axes :

« a) Civilisations et rapports entre les différents peuples dans l'Antiquité, présence de grands empires en Afrique avant l'esclavage : l'un des objectifs est de montrer que l'homme africain est bien entré dans l'Histoire puisqu'il en est à l'origine, que des civilisations et des empires puissants et prospères préexistaient à l'arrivée de l'homme blanc. »

« c) La légitimité de la présence des noirs, des maghrébins, des asiatiques sur le territoire français (esclavage, colonisation, néo-colonisation) : la présence de toutes ces populations en France n'est pas le fruit du hasard mais la résultante d'une longue histoire commune. Sur cette base, il convient de ne pas stigmatiser les flux historiques d'immigration car ce sont les européens qui, dans un premier temps, ont manifesté une attitude impérialiste d'appropriation de territoires et de peuples. »

⁵⁶ Thèse intitulée « L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises. Education entre culture familiale et culture du pays d'arrivée », publiée en mai 2012

⁵⁷ Marie Lavin est historienne et inspectrice d'académie, elle a publié un article dans le VEI-diversité n°149 intitulé : « L'image des immigrés dans les manuels scolaires ».

Avant l'entrée au collège, le Moyen Age et le XVIII^{ème} siècle sont des périodes que les élèves doivent étudier à l'école. Ces périodes impliquent la présence d'africains, et donc de personnages noirs, car les échanges avec les autres civilisations de la Méditerranée est un fait important du Moyen Age. L'étude du XVIII^{ème} siècle implique l'étude de l'esclavage et du commerce triangulaire, là encore l'étude des figures noires est exploitable en classe. Ces sujets sont propices à l'utilisation d' « un récit et à l'observation de quelques documents patrimoniaux » (Programmes de l'Education Nationale, 2008) ⁵⁸ dans lesquels figurent des représentations de personnages noirs, leurs faits ou leurs écrits.

Alors que Françoise Barret-Ducrocq écrivait que l'intolérance et l'ignorance donnent naissance à des frayeurs identitaires ou contribuent à les renforcer (1998), Brice Nkonda (2012) propose de pallier à cela en illustrant les enseignements de façon réfléchie. En mettant sur le devant de la scène des figures noires, « les jeunes français d'origine africaine pourront se construire un héritage culturel et historique positif » (non paginé). Ainsi, ces jeunes auront le sentiment d'être concernés par une école, et donc une société, qui ne les oublie pas dans une histoire dite commune : « le flou identitaire et culturel qui anime leur regard sera en partie dissipé par la connaissance de modèles « à leur image », et donc de repères » (Nkonda, 2012, non paginé). En 2005, Pap Ndiaye s'exprimait sur le même principe :

« On suspecte que lorsque les enfants d'origine antillaise ou africaine découvriront que les manuels d'histoire parleront des populations noires comme partie intégrante de la communauté nationale, quelque chose comme une fierté d'être des citoyens comme les autres se fera un jour, et cela sera une bonne nouvelle. » (Ndiaye, 2005, p.108)

On peut également suspecter que « lorsque tous les enfants découvriront que les manuels scolaires parleront des populations noires comme partie intégrante de la communauté nationale », c'est aussi sur le plan de l'acceptation de l'Autre, avec ses différences, que quelque chose se fera.

⁵⁸ Bulletin officiel de l'Education Nationale, hors série n°3 du 19 juin 2008, programme CE2, CM1, CM2, histoire – géographie.

IV – Problématique, question, hypothèses et méthodologie de recherche

1) Problématique

Jean-Pierre Obin et Annette Obin-Coulon ont écrit que l'école n'était pas indépendante de la société : « elle [l'école] part de sa conquête dans une volonté de la maîtriser et de la transformer » (1999, p.104). Dans sa vision universaliste républicaine, la société française, elle, tend à gommer les différences et la question noire, c'est-à-dire ne pas évoquer la diversité mélanique dans les discours publics. Mais qu'en est-il de l'école : gomme-t-elle aussi la question noire dans ses enseignements ? C'est ce sur quoi se penchera ma recherche.

Le programme de « Jeunesse en action » de la Commission Européenne prône la confrontation à la diversité, aux stéréotypes et aux préjugés, pour apprendre à « déstéréotyper » notre regard sur le monde, dès le plus jeune âge. Mais pour une telle confrontation, les outils scolaires devraient montrer des figures emblématiques noires aux élèves (Nkonda, 2012), ceci sur l'exemple de l'équipe de la Promotion du livre de jeunesse de Seine Saint-Denis⁵⁹ qui a fait le choix de faire face aux aberrations et aux discriminations en images et en vers. En effet, ils s'adressent directement aux enfants de toute classe, évoquant des figures noires et blanches qui évoluent ensemble, parfois de façon ordinaire, ou avec des heurs. Leur idée fait écho aux demandes actuelles de Brice Nkonda sur la nécessité de montrer et étudier des figures noires aux enfants dans le contexte scolaire car les supports illustrés semblent bien avoir une place prépondérante dans la lutte contre les discriminations et pour la diversité. Brice Nkonda ne propose lui que des figures noires « emblématiques » et historiques pour illustrer les enseignements et revaloriser l'histoire des immigrés et des enfants d'immigrés en France. Dans ce mémoire de recherche, nous parlerons plus généralement de « figure noire » pour toute représentation de personnage noir présent dans les enseignements dispensés à l'école, qu'il soit historiquement ou médiatiquement connu, qu'il ait existé ou qu'il soit fictif, qu'il soit photographié, peint ou dessiné. On a vu que Valérie Lavier (2012)

⁵⁹ Demirel, Selçuk. *Le livre blanc de toutes les couleurs*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 1997.

regrettait dans sa thèse le manque de représentations de figures noires dans certains manuels de collège, et elle ne se limitait pas aux figures dites emblématiques.

On sait que les enseignants utilisent beaucoup de supports illustrés, que ce soit en histoire, en géographie, en découverte du monde ou encore en littérature. Chaque enseignant choisit ses supports pédagogiques, et le plus souvent, en illustrations, pour éveiller l'intérêt et la motivation des élèves. Ces supports illustrés utilisés en classe montrent souvent des personnages, qui vivent une aventure, font des expériences, ou se sont illustrés à travers l'Histoire. Les élèves les découvrent, les côtoient, et ceci régulièrement. Etant donné la pluralité de notre société, l'aspect mélanique n'est pas à négliger. Les représentations de personnages noirs, dans les supports utilisés en classe, ne devraient donc pas édulcorer cet aspect de notre société, notamment dans une visée d'éducation à la diversité.

D'après mes recherches sur la diversité et l'intégration en France, notamment les études de Martine Abdallah-Pretceille, Pap Ndiaye et les écrits de Brice Nkonda et Valérie Lanier, on peut émettre l'hypothèse que si l'on intègre régulièrement des représentations d'enfants noirs aux outils pédagogiques utilisés en classe, cela influencerait positivement sur les représentations que les élèves de couleur ont de l'école et d'eux mêmes. Cela agirait également sur le regard qu'ils ont de leur intégration, tout comme celle de leurs pairs dans la société française. Aussi, ces approches de représentations d'enfants noirs à l'école aideraient le groupe classe à réaliser et à accepter la diversité de la population de notre pays. Cependant, ces hypothèses sont difficilement vérifiables par une étude menée sur un an (Master 2).

2) Question de recherche et hypothèses

Ma question de recherche vise alors à cerner les usages des représentations de figures noires en classe par les professeurs des écoles : quelles approches mettent-ils en œuvre pour aborder la question de la diversité mélanique en classe ? Comme nous l'avons vu, la culture professionnelle française a plutôt tendance à évacuer ces questions de couleur qui peuvent mettre mal à l'aise et mettre à mal des normes établies depuis longtemps. De plus, on a pu voir que les outils disponibles

(tels que les albums par exemple ; Francis et Thiery, 2013) et les manuels (Nkonda, 2012 ; Lanier, 2012), permettent peu l'approche de la diversité mélanique en classe. Ces matériaux ne peuvent que freiner les enseignants français, déjà « frileux » (Esterle-Hedibel, 2006) à mettre en œuvre une éducation à la diversité dans leurs classes, et plus précisément à aborder la question noire.

Ainsi, une de mes hypothèses de recherche est que les enseignants auraient des difficultés à se situer par rapport à cette éducation à la diversité (hypothèse 1) et n'exploitent que difficilement des situations qui y font référence (hypothèse 2). Cela serait d'autant plus vrai, concernant les enseignants qui enseignent depuis longtemps car ce sont des recherches et publications récentes qui tendent à montrer le problème et à guider les enseignants vers l'exploitation d'une éducation à la diversité en classe (hypothèse 3).

J'avance également l'hypothèse que peu d'enseignants intègrent l'éducation à la diversité dans leurs enseignements et dans des situations transdisciplinaires, en utilisant explicitement des représentations de figures de couleur (hypothèse 4).

Cependant, les enseignants⁶⁰ qui enseignent en RAR ou RRS sont souvent les plus confrontés à la diversité mélanique et seraient les plus sensibilisés à un enseignement intégrant des figures noires. Il en est de même pour les jeunes enseignants qui ont suivi des études littéraires, de plus en plus axées sur la diversité des supports et la diversité des auteurs (hypothèse 5).

Les variables dépendantes de mon étude sont alors : le rapport à l'éducation à la diversité des enseignants, par l'exploitation des ressources qui font référence à l'éducation à la diversité et leur application à faire référence à des représentations de figures noires dans les enseignements délivrés

Les variables indépendantes sont, quant à elles : l'âge des sujets, leur cursus universitaire, le lieu où ils enseignent et la présence d'élèves noirs dans leur école.

⁶⁰ RAR (Réseau Ambition Réussite) et RRS (Réseau Réussite Scolaire) ont remplacé les Zones d'Éducation Prioritaire en 2006.

3) Méthodologie

a) Une enquête préliminaire en deux étapes

1- Les supports d'enseignement et d'apprentissage : une étude des manuels d'histoire en cycle 3

Après avoir lu l'article « *Evolution des programmes scolaires pour une France multiculturelle* » (Nkonda, 2012), je me suis demandé si le constat d'absence de figures noires que fait l'auteur dans les manuels d'histoire dans le secondaire s'appliquait également aux manuels de l'école primaire. J'ai choisi d'étudier deux manuels d'histoire de cycle 3⁶¹, et plus précisément les documents qu'ils présentaient. Ces deux manuels ont été publiés par le même éditeur, à quatre ans d'intervalle. Il s'agit de Magnard, dont l'importance dans le champ de l'édition de l'éducation est bien connue, si on tient compte de sa place en tant que troisième groupe d'édition d'éducation de France⁶² et de sa présence sur les marchés scolaire, parascolaire, universitaire et de jeunesse.

Il est à préciser que les programmes d'histoire-géographie pour le cycle 3 ont très peu changé entre 2004 et 2010, bien que de nouveaux programmes aient vu le jour en 2008 (BO du Ministère de l'Education Nationale)⁶³. Toutefois, on peut noter que les programmes de 2002 considéraient comme point fort « la nouvelle forme d'esclavage » qui apparaît à la période des temps modernes (soit la Traite des Noirs, citée dans un paragraphe explicatif), alors que les programmes de 2008 nomment directement en « point fort » les premiers empires coloniaux et la Traite des Noirs. A contrario, les programmes de 2002 citent aussi le massacre des Indiens d'Amérique pour cette période, et les programmes de 2008 n'en font pas mention. De la même façon, les programmes de 2002 prescrivent l'enseignement de « l'extermination des juifs par les nazis » au XXème siècle, alors que les programmes de 2008 ciblent

⁶¹ Changeux-Claus, Françoise, Fleury, Christian, Humbert, Henriette. *Histoire cycle 3*. Paris : Magnard, 2004. 212 p. - Changeux-Claus, Françoise, Fleury, Christian, Humbert, Henriette et Szwaja Olivier. *Histoire cycle 3*. Paris : Magnard, 2010. 207 p. (Odysseo)

⁶² Belin et Hatier étant les deux premiers groupes d'édition d'éducation de France

⁶³ *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel, hors série n°1 (2002)

« l'extermination des juifs et des tziganes par les nazis ». Les dénominations ont changé alors que le programme reste quasiment le même.

Dans le manuel *Histoire, cycle 3* de 2004, 9 documents présentent des personnages de couleur noire au travers des chapitres « Les temps modernes », « La Renaissance » et « La France et ses colonies ». Ceux-ci sont tous relatifs à la domination blanche sur les civilisations de couleur noire (par exemple : arrivée de Christophe Colomb en Amérique, les esclaves en Afrique Centrale, plantations en Guinée en 1920, la mission christiannisante des colons européens, l'exposition coloniale internationale de 1931 à Paris, la conquête du Maroc).

Dans *Histoire, cycle 3* édité en 2010, les chapitres « Les temps modernes », « La Renaissance » et « La France et ses colonies » présentent exactement les mêmes documents avec des personnages noirs que l'édition de 2004. Par contre, deux chapitres supplémentaires en présentent aussi : le chapitre « Mourir pour la France », avec une photographie de tirailleurs marocains blessés sur les bords de la Marne en 1914 ; et le chapitre « Vivre en France depuis 1945 » avec une photographie d'« Une élève travaillant sur un ordinateur portable ». L'élève en question est une jeune fille noire. Soient deux documents supplémentaires (annexe IV).

Par ces documents, il est visible que les manuels d'histoire de l'école primaire laissent une certaine place aux personnages noirs, mais dans des contextes bien précis. La plupart du temps, ils font référence à la domination blanche au cours des siècles : ainsi, pour 2 années de publication (avec six ans d'intervalle), aucun document ne montre des individus noirs en situation de domination.

On peut noter tout de même un changement entre les deux manuels : le plus récent, édité en 2010, montre l'implication de personnes d'origine africaine lors de la première Guerre Mondiale, mais aussi la présence de personnes de couleur noire dans notre société actuelle (document : « Une élève travaillant sur un ordinateur portable »). L'« évolution », souhaitée par B. Nkonda, est dans un sens, ici, visible, même s'il n'y a pas figure noire emblématique qui permettrait aux élèves de couleur de se construire un véritable « héritage culturel positif » (2012). De plus, ces documents ne sont pas des plus représentatifs des Noirs de la France actuelle et ne peuvent réellement servir de référence pour une éducation à la diversité réelle en classe.

Période historique	Chapitre	<i>Histoire, cycle 3</i> 2004	<i>Histoire, cycle 3</i> 2010
		9 documents	11 documents
Les temps modernes	14 – Le temps des grandes découvertes	<u>L'arrivée de Christophe Colomb en Amérique</u> (gravure de Théodore de Bry du 16 ^{ème} siècle, collection particulière)	<u>L'arrivée de Christophe Colomb en Amérique</u> (gravure de Théodore de Bry du 16 ^{ème} siècle, collection particulière)
La Renaissance	15 – La Renaissance	<u>L'adoration des mages</u> , Albrecht Dürer, 1504 (musée des Offices, Florence, Italie)	<u>L'adoration des mages</u> , Albrecht Dürer, 1504 (musée des Offices, Florence, Italie)
La révolution française et le XIX ^{ème} siècle	27 – La France et ses colonies	<u>Dans les rues de Tombouctou, au Soudan</u> , en 1894 [G. Dasher, vers 1900] <u>Une soudanaise, assise, entourée par des visiteurs</u> (section de l'Afrique Occidentale française, Exposition coloniale internationale de 1931 à Paris) <u>Une plantation de bananes en Guinée</u> , 1920 <u>La conquête du Maroc par les armes</u> . (musée de la Presse, Paris) <u>Affiche de l'exposition coloniale de Paris en 1931</u> (Jean de la Mézière, Palais de la Porte Dorée, Paris) <u>Leçon de culture aux indigènes de Madagascar</u> (Le Petit Journal, novembre 1897) <u>Les pères blancs (religieux) au Burundi devant la chapelle du village</u> .	<u>Dans les rues de Tombouctou, au Soudan</u> , en 1894 [G. Dasher, vers 1900] <u>Une soudanaise, assise, entourée par des visiteurs</u> (section de l'Afrique Occidentale française, Exposition coloniale internationale de 1931 à Paris) <u>Une plantation de bananes en Guinée</u> , 1920 <u>La conquête du Maroc par les armes</u> . (musée de la Presse, Paris) <u>Affiche de l'exposition coloniale de Paris en 1931</u> (Jean de la Mézière, Palais de la Porte Dorée, Paris) <u>Leçon de culture aux indigènes de Madagascar</u> (Le Petit Journal, novembre 1897) <u>Les pères blancs (religieux) au Burundi devant la chapelle du village</u> . <u>Tirailleurs marocains blessés sur les bords de la Marne en 1914</u> (France) Une élève travaillant sur un ordinateur portable.
XX ^{ème} siècle	28 – Mourir pour la patrie 32 – Vivre en France depuis 1945		

4.1 Récapitulatif des illustrations intégrant des figures noires dans les manuels

Histoire, cycle 3 (Magnard), édités en 2004 et 2010.

2- Les supports d'enseignement et d'apprentissage : une étude des livres et albums

En parallèle de cette courte étude de manuels, j'ai réalisé une enquête concernant les autres supports littéraires de l'école, c'est-à-dire les livres et les albums présents dans les classes. Entre octobre 2011 et mars 2012, j'ai effectué l'inventaire des bibliothèques de 3 classes, situées en milieu urbain.

	Classe de cycle 1	Classe de cycle 2	Classe de cycle 3
Type majeur des ouvrages de la bibliothèque de classe	Albums de jeunesse	Albums de jeunesse	Romans de jeunesse
Nombre d'ouvrages présentant des illustrations de personnages humanoïdes de couleur	0	5	0

4.2 Etude de trois bibliothèques de classes du Cher

En octobre 2011, j'ai effectué l'inventaire de la bibliothèque d'une classe de cycle 3 située en milieu urbain. Les élèves y avaient accès en libre service. Sur une cinquantaine de livres, il y avait une grande majorité de romans sans illustrations. Les autres étaient issus d'une série de périodiques⁶⁴, et le nombre de personnages, très élevé, ne montrait pas de caractère mélanique prononcé : autrement dit, il n'y avait pas de figure noire. En novembre, l'inventaire des albums d'une classe de cycle 1 a révélé des personnages principaux hauts en couleurs, mais la plupart étaient des animaux personnifiés.

En mars 2012, l'inventaire de la bibliothèque d'une classe de cycle 2 a été plus concluant : sur une soixantaine de livres (albums, bande dessinées), cinq mettaient en scène des personnages noirs (annexe V).

Ces premiers résultats montrent que certains professeurs des écoles possèdent bien des supports d'enseignement et d'apprentissage mettant en scène

⁶⁴ *J'aime Lire*, Bayard Jeunesse

des figures noires. Cela a donc renforcé mon questionnement : les enseignants voient-ils une importance dans le fait de présenter des supports intégrant des figures de personnages noirs dans leur pédagogie ? En utilisent-ils dans leurs enseignements pour que chaque élève puisse s'identifier à son école, aux enseignements délivrés et donc, à notre société ? Ont-ils connaissance de toutes les ressources et outils disponibles pour aborder la diversité et, plus particulièrement, la diversité mélanique ?

L'inventaire de bibliothèques de classes (comme lors de mon enquête préliminaire) ne peut être mon outil de recherche principal. En effet, la présence de livres avec des représentations d'enfants noirs dans les classes ne prouve en aucun cas que les enseignants les utilisent dans leurs enseignements : cette recherche ne répond pas à ma seconde variable sur l'utilisation de supports qui font référence à l'éducation à la diversité. De plus, lorsque les élèves les consultent de façon libre, certains peuvent ne jamais manipuler les livres avec les figures noires. De plus, ces albums mettent souvent en scène des adultes ou des enfants confrontés à des difficultés sociales comme le montre une recherche sur les albums pour la jeunesse, menée par Delphine Bakkaus (2013)⁶⁵. L'étude du comportement des enfants par rapport aux ouvrages avec des figures noires en consultation libre serait trop aléatoire et ma première variable (le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité) n'y est pas ciblée.

b) Etude principale

1- Matériel

a- Un questionnaire préliminaire

Suite à ces deux enquêtes préliminaires, la nécessité d'un outil, qui cible directement les enseignants, leurs choix pédagogiques et leur réflexion m'est alors paru évident. Pour cela, le questionnaire anonyme individuel est le plus approprié.

⁶⁵ Delphine Bakkaus a rédigé un mémoire intitulé *La diversité mélanique et la littérature de jeunesse : les choix des médiateurs du livre* pour son master MEEFA, qui se propose donc d'étudier les choix des médiateurs du livre vis-à-vis de la diversité mélanique dans la sélection et les usages de leurs fonds de littérature de jeunesse.

En avril 2012, j'ai réalisé un premier questionnaire fermé qui comportait 12 questions (annexe VI). Je visais les professeurs de cycle 2 et de cycle 3 car je gardais l'idée (en prenant appui sur les inventaires des bibliothèques de classes) que les professeurs des écoles de cycle 1 privilégient des supports avec des animaux personnifiés. Cinq professeurs des écoles du département du Cher ont alors accepté de répondre à mon questionnaire préliminaire. Malheureusement, leurs réponses ont été peu concluantes pour mon étude.

En effet, il est apparu que le déroulement du questionnaire ne permettait pas de savoir « quelles étaient les approches » des professeurs en vue d'une éducation à la diversité, et encore moins les références faites à des figures noires en classe. De plus, à partir du moment où le sujet répondait qu'il n'avait pas utilisé de supports en classe avec des figures noires cette année, peu de questions le concernait : cela pouvait refreiner des professeurs à répondre à mon questionnaire. En parallèle, je me suis questionnée sur la légitimité de n'interroger que des professeurs de cycle 2 et de cycle 3 : un des professeur participant à l'enquête m'a suggéré que les professeurs de cycle 1 pouvaient pallier au manque d'albums avec des personnages noirs avec des supports personnels ou des « marottes ».

b- Un questionnaire final

Cette enquête préliminaire m'a donc poussée à mener mon étude à partir d'un autre questionnaire (Annexe VII), plus complet, qui me permettrait d'établir plus aisément le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité, et leurs références faites à cette éducation à la diversité, mais aussi leurs références à des figures noires et à des supports et documents intégrant des représentations de figures noires. Et plus particulièrement, des supports et documents susceptibles de favoriser l'éducation à la diversité mélanique. Ce questionnaire cible les approches de l'éducation à la diversité dans les pratiques d'enseignement à travers :

- Le profil des professeurs et de leurs classes
- le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité et plus particulièrement à la diversité mélanique (intérêt, méfiance, tabou...)
- les supports utilisés (albums, vidéos, illustrations, écrits...) qui leur semblent représentatifs de leurs enseignements et les arguments concernant les choix de supports et leur connaissance des ressources disponibles

Cet ensemble devait permettre de faire apparaître les liens entre les représentations et les pratiques des enseignants sur la question de l'éducation à la diversité mélanique (présence de représentations de figures noires ou non, d'auteurs issus de la diversité mélanique ou non...).

2- Population et terrain de recherche

De par ma perspective de carrière et mes études préliminaires (cf IV-3a), mon questionnaire final n'était destiné qu'à des enseignants du premier degré (écoles primaires). Cependant, au fil de mes lectures et des retours de questionnaires, j'ai fait le choix d'étendre mes envois aux enseignants du second degré (collèges et lycées). Au-delà de viser un plus large panel d'enseignants, je visais surtout un nombre de réponses plus important que si je me limitais uniquement aux professeurs des écoles. La population visée est alors devenue l'ensemble des enseignants du 1^{er} et du 2nd degré.

Pour plus de facilité, le terrain de recherche a été limité au département du Cher. Celui-ci comporte 336 écoles primaires et 40 établissements du second degré (public) ce qui était suffisant pour cette étude exploratoire. De plus, étant originaire de Bourges, ce choix de terrain de recherche a également été fait pour faciliter les déplacements si cela s'avérait nécessaire.

3- Procédure

Cette étude menée par questionnaire a été diffusée de trois manières. Dans un premier temps, celle-ci s'est faite par des envois de mels à des contacts personnels (enseignants du 1er degré) à partir de novembre 2012. Le questionnaire a été ainsi diffusé dans le milieu de l'enseignement, relayé par des enseignants eux-mêmes, toujours par mël. De la même manière, j'ai ensuite diffusé le questionnaire à des enseignants du second degré (pour les raisons, voir IV-3b2).

En janvier 2013, une conseillère pédagogique de la circonscription de Vierzon a aidé à l'élargissement du panel de sujets en diffusant le questionnaire à l'ensemble de ses contacts enseignants (1er degré), par mël.

Pour finir, j'ai apporté (ou fait passer) le questionnaire en format papier sur

mes lieux de stage et dans les écoles où je suis intervenue dans le cadre de mon master MEEFA, de décembre 2012 à mars 2013. J'ai également déposé des exemplaires de mon questionnaire auprès de conseillers principaux d'éducation (de collèges et lycées) du département.

La majorité des retours de questionnaires ont été effectués par e-mail (84% des retours), et quelques uns sont revenus par courrier postal (16% des retours).

4- Mesures

En décembre 2012, j'ai réalisé un Codebook (annexe VIII) afin de faciliter le traitement des données des questionnaires dûment remplis.

A chaque question du questionnaire, un chiffre a été attribué à chaque réponse possible (allant ainsi de 1 à 9). L'ensemble du codage a été mis sous forme de tableau à plusieurs entrées, grâce au logiciel Excel.

Ainsi, lors du traitement des questionnaires retournés, chaque réponse de chaque participant a été enregistrée sous un chiffre dans le tableau, en fonction du numéro de la question (annexe IX).

Un tableau à part a également été réalisé afin de traiter les réponses rédigées par les participants (annexe X), notamment lorsqu'ils choisissaient de répondre « autre » et qu'il leur était demandé de « préciser ».

Le traitement de données final a été réalisé grâce au logiciel SPSS. Le logiciel m'a permis d'effectuer des croisements de données, mais surtout de mesurer le seuil de signification de ces résultats obtenus par les croisements de données.

V – Résultats et discussion

1) Traitement des données

a) Les enseignants

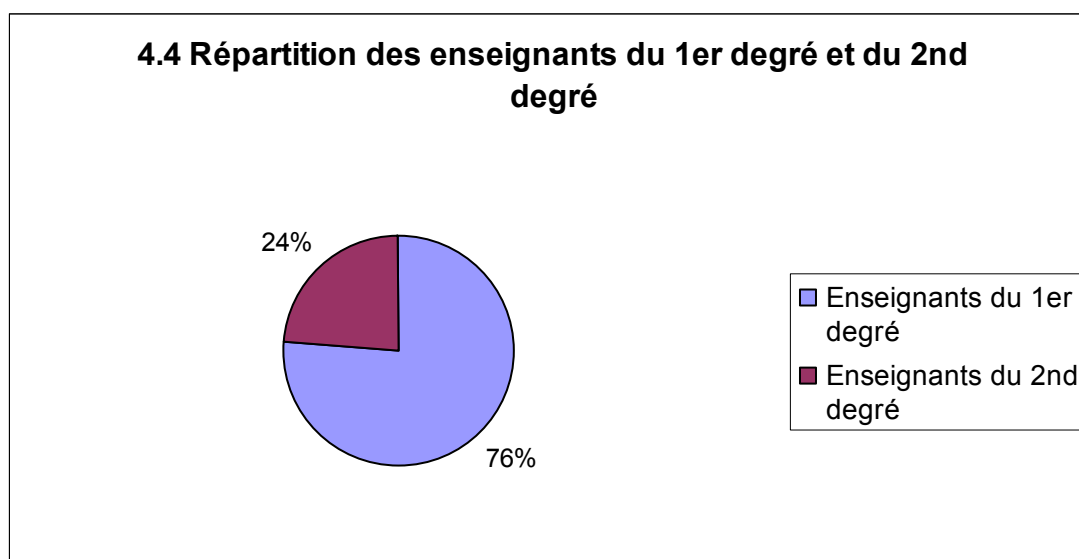
La population de l'étude est composée de 50 personnes, comprenant 10 hommes et 40 femmes. 36% ont moins de 30 ans, 26% entre 30 et 40 ans, 28% entre 40 et 50 ans, et 10% ont plus de 50 ans.

Age	20-30 ans	30-40 ans	40-50 ans	50-60 ans
Enseignants (%)	36	26	28	10

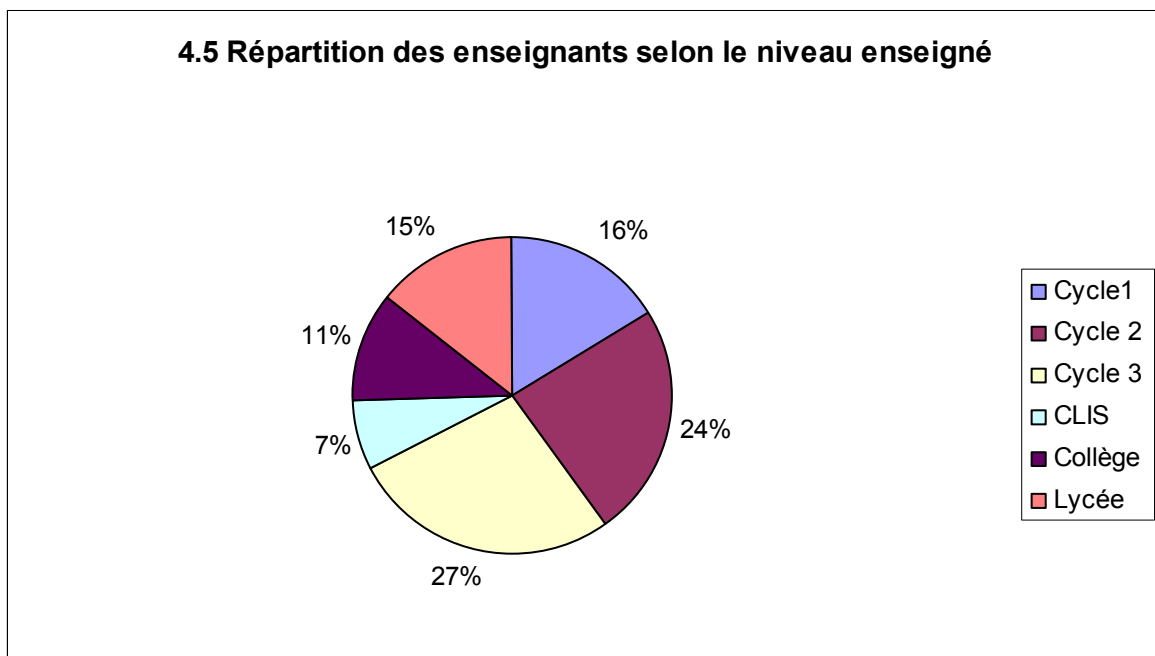
4.3 Répartition des enseignants selon leur appartenance à une tranche d'âge

Tous niveaux enseignés confondus, 30% des sujets ont déclaré enseigner depuis moins de 5 ans, 22% depuis 5 à 10 ans, 14% depuis 10 à 15 ans et 34% depuis plus de 20 ans.

76% (N=38) des enseignants interrogés enseignent dans le premier degré, et 24% (N=12) dans le second degré.



27% des enseignants (N=15) ont déclaré enseigner en cycle 3 (CE2-CM1-CM2), 24% (N=13) au cycle 2 (CP-CE1), 16% (N=9) en cycle 1 (TPS-PS-MS-GS) et 7% (N=4) en CLIS⁶⁶. Pour le second degré, 6 personnes enseignent au collège (soit 11% du panel) et 8 au lycée (soit 15% du panel).



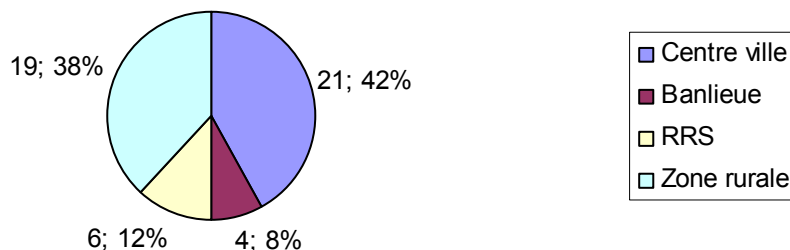
En ce qui concerne le cursus universitaire suivi avant d’enseigner, 38% des enseignants ont déclaré avoir suivi des études littéraires et 36% des études scientifiques. Les cursus artistique et technique ne concernent respectivement que 2 et 4% des enseignants de l’enquête. 18% ont répondu « Autre » : parmi eux, certains ont précisé avoir suivi une licence d’anglais (N=2), un DUT Gestion des Entreprises et Administration (N=2), une licence de psychologie (N=2), une licence de psychologie (N=2).

b) Les caractéristiques des lieux d’enseignement

42% des participants à l’étude enseignent en centre-ville, 38% en zone rurale, 12% en Réseau Réussite Scolaire (RRS) et 8% en banlieue.

⁶⁶ CLIS = Classe d’Inclusion Scolaire

4.6 Répartition des enseignants de l'étude suivant leur zone d'enseignement



Pour 82% des enseignants, il y a des élèves de couleur noire dans leur établissement d'enseignement. Tous ceux ayant déclaré ne pas avoir d'élèves noirs dans leur école enseignent en zone rurale : toutefois, ceux-ci ne représentent que 47,4% des enseignants ayant répondu à l'enquête qui enseignent en zone rurale.

Bien qu'une grande majorité des enseignants aient déclaré qu'il y a des élèves de couleur noire dans leur établissement, 61% de ceux-ci considèrent qu'il y en a moins de 5. A côté, 22% ont déclaré qu'il y a entre 5 et 10 dans leur établissement, 9,8% entre 10 et 15, 4,9% entre 15 et 20 et 12,2% estiment qu'il y en a plus de 20. Les enseignants ayant déclaré qu'il y a plus de 20 élèves de couleur noire dans leur établissement (soit 5 enseignants), enseignent dans toutes zones confondues (excepté en zone rurale, cf plus haut).

Estimation du nombre d'élèves de couleur noire dans l'établissement	N < 5	N ∈ [5-10]	N ∈ [10-15]	N ∈ [15-20]	N > 20
Réponses des enseignants de l'enquête	25	9	4	2	5

4.7 Estimation du nombre d'élèves de couleur noire dans les établissements

2) Résultats de l'étude

a) Le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité

Sur les 50 enseignants ayant participé à l'étude par questionnaire, 34% déclarent ne jamais avoir entendu parler d'éducation à la diversité (ED) et 66% déclarent en avoir déjà entendu parler. Quelle que soit la tranche d'âge, il y a autant de sujets qui ont entendu parler d'éducation à la diversité que de sujets n'en ayant jamais entendu parler ($X^2=.52$, $ddl=3$, $p=.91$).

	Instructions officielles	Formation de l'E. N.	Discussions	Programmes de l'E. N.	Médias	Rapports de l'E. N.
Réponses concernant les sources par lesquelles les participants ont entendu parler d'ED (%)	18,18	12,12	66	9,09	30,3	18,18

4.8 Sources par lesquelles les participants ont entendu parler d'éducation à la diversité (plusieurs réponses possibles)

Comme on le constate, ce sont les discussions entre pairs (66%) qui ont permis à la majorité des sujets de connaître la notion d'éducation à la diversité, ce qui ne paraît pas surprenant étant donné que ce sujet est souvent abordé par rapport aux situations vécues dans les écoles. On note qu'en ce qui concerne les discours institutionnels (soient IO, programmes, rapports), ils représentent tout de même 57,6% des réponses. Cela peut montrer que l'objectif éducation à la diversité a pris sa place dans les discours officiels nationaux.

Parmi les 66% de sujets ayant déjà entendu parler d'éducation à la diversité, 87,9% définissent la notion comme un moyen de lutter contre les préjugés et les discriminations à l'école, à 39,9% comme un moyen pour permettre aux élèves de mieux connaître notre société. Pour 16%, l'éducation apparaît comme un moyen

pour permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements délivrés par l'école, c'est-à-dire que chacun retrouve ses différences ou particularités dans les enseignements de l'école, sans que celles-ci soient stigmatisées.

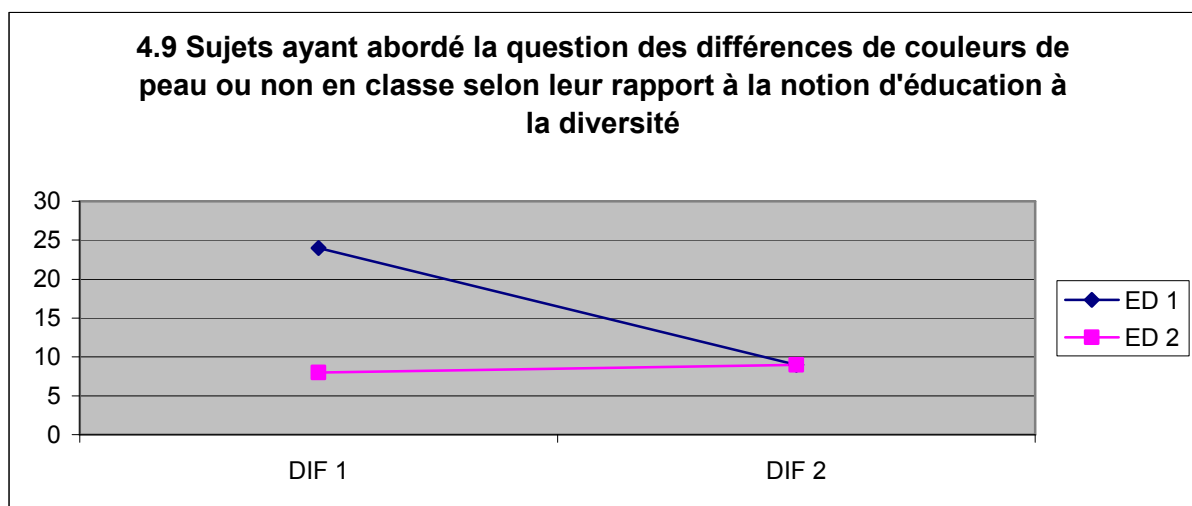
Les sujets n'ayant pas entendu parler d'éducation à la diversité avant de répondre au questionnaire (34%) considèrent à 64,7% cette notion comme étant un moyen de lutter contre les préjugés et les discriminations.

b) L'exploitation de ressources faisant référence à l'éducation à la diversité mélanique

1- La question des différences de couleurs de peau

Sur la totalité des sujets, 64% ont répondu avoir déjà abordé la question des différences de couleur de peau en classe. 66,66% des enseignants du second degré déclarent l'avoir fait contre 65,79% des enseignants du premier degré.

Les résultats montrent aussi que les sujets ayant déjà connaissance de la notion d'éducation à la diversité sont plus nombreux (72,7%) à avoir abordé la différence de couleur de peau en classe, que les sujets n'ayant jamais entendu parler d'éducation à la diversité (47,1%). Ces résultats montrent une différence tendancielle ($X^2 = 3.21$, ddl = 1, $p=.07$).



ED1 = Sujets ayant entendu parler d'éducation à la diversité

ED2 = Sujets n'ayant pas entendu parler d'éducation à la diversité

DIF1 = Sujets ayant abordé la question des différences de couleurs de peau en classe

DIF2 = Sujets n'ayant pas abordé la question des différences de couleurs de peau en classe

En réponse à la question « cette année, avez-vous déjà abordé la question des différences de couleur de peau en classe ? Si oui, à partir de...? », Les sujets ayant déjà abordé la question des différences de couleurs de peau en classe (N=32) sont 20,69% à s'être basés sur des faits historiques, 20,69% sur les questions des élèves eux-mêmes, 18,97% à partir de débats de classes, 17,24% à partir de documents visuels (ou illustrations) et 15,52% à partir de textes de littérature.

En parallèle, un enseignant exerçant en CP a ajouté avoir abordé la question « suite aux remarques des élèves faites entre eux », un autre déclare avoir utilisé une chanson⁶⁷, un troisième a écrit avoir choisi des poésies et un quatrième enseignant (de sciences au lycée) déclare avoir pris appui sur « l'étude génétique et l'environnement ».

	Faits historiques	Questions d'élèves	Débats	Documents visuels	Textes de littérature	Autre
Nombre de réponses	11	9	12	12	10	4

4.10 Fréquence des réponses selon le type de supports utilisé pour aborder la question des différences de couleurs de peau en classe

Les réactions des élèves face à la question des différences de couleur ont « intéressé » à 61,5% les enseignants concernés. 20,5% ont répondu avoir été « informé sur leurs a priori, stéréotypes positifs ou négatifs », et 17,9% « informé sur leurs points de vue ».

2- La référence à des figures noires célèbres

Sur la totalité des sujets interrogés, 42% de la totalité ont répondu avoir parlé d'une personne noire historiquement ou médiatiquement célèbre en classe.

Parmi ces personnes noires historiquement ou médiatiquement célèbres, Martin Luther King est cité 6 fois, Barack Obama 5 fois, Rosa Parks 4 fois et Usain Bolt 2

⁶⁷ « Strange Fruit » de Billie Holiday (1939)

fois. Sont aussi cités, (mais une seule fois chacun) Salif Keita⁶⁸, Toussaint Louverture, Louis Armstrong, Aimé Césaire, Billie Holiday et Christian Karembeu.

En outre, 48% de la totalité des participants à l'enquête estiment qu'étudier le parcours de personnalités noires en classe serait/est pertinent. Parmi ceux-ci, 26% ont précisé qu'ils le feraient au même titre que pour des personnalités blanches ou arabes, à partir du moment où leur parcours a un « intérêt ».

66,67% des sujets qui ont parlé d'une personne noire célèbre en classe l'ont fait dans le cadre d'une séance d'une discipline particulière : 14,29% de ceux-ci à partir d'une séance d'éducation musicale, 14,29% en anglais, 28,57% en histoire-géographie instruction civique. En parallèle, 28,57% des sujets qui ont parlé d'une personne noire célèbre en classe l'ont fait dans le cadre d'une discussion ou d'un débat avec les élèves.

Le pourcentage de sujets connaissant la notion d'ED et ayant parlé d'une personne noire célèbre en classe est de 57,6%, alors que le pourcentage de personnes n'ayant jamais entendu parler d'ED et ayant tout de même parlé d'une personne noire célèbre en classe est de 58,8%. Le croisement de données n'est pas significatif ($X^2 = .007$, ddl = 1, p = .93).



4.11 Rosa Parks in 1955, with Martin Luther King, Jr. in the background (“*Rosa Parks*”, Wikipédia, 2013)

⁶⁸ Salif Keita est un chanteur-musicien, figure de la lutte contre les discriminations au Mali, et plus particulièrement pour les droits des albinos en Afrique.

c) La référence à des représentations de figures noires dans les enseignements

1- Des figures noires, et quelles figures noires ?

Plus de la majorité des participants (68%) ont déclaré avoir utilisé des supports dans lesquels figuraient des figures noires au cours de cette année scolaire, et 30,3% d'entre eux ont ajouté avoir utilisé ces supports avec des figures noires de façon délibérée ($X^2 = 16.55$, $ddl = 2$, $p = 0$).

D'après les réponses données, ces figures noires apparaissant dans les supports utilisés en classe évoluent le plus souvent (27,59%) dans un espace géographique particulier (on pense ici à l'Afrique, les Antilles, les Caraïbes...). Les enseignants pouvaient rédiger leur réponse si celle-ci ne figurait pas dans les choix proposés, mais aucun ne l'a fait : on peut alors croire qu'aucune des figures noires figurant dans les supports d'enseignement n'évoluaient dans un contexte actuel et européen (sauf si cela concernait le sport ou les arts).

Contextes dans lesquels évoluent les figures noires utilisées en classe	Réponses mentionnant la référence à des figures noires (%)
L'esclavage	10,34
La guerre	0
Les arts	3,45
Un contexte imaginaire	17,24
Un espace géographique	27,59
La ségrégation des noirs	6,9
La colonisation	10,34
Le sport	3,45
Autre	20,69

4.12 Répartition des contextes dans lesquels sont situées les figures noires citées par les enseignants

Quant à la situation de ces figures noires, 41,18% des enseignants ayant fait référence à des représentations de figures noires dans leurs enseignements ont déclaré qu'ils avaient une vie ordinaire, ce qui est la réponse la plus fréquente. Par rapport au tableau précédent, cette vie ordinaire ne peut être liée avec le sport, les

arts, l'esclavage, la colonisation ou encore la ségrégation des noirs (considérés comme des contextes particuliers), elle est donc menée dans les espaces géographiques particuliers cités. Ici encore, on s'éloigne du contexte européen vécu par nos écoliers.

Situations dans lesquelles évoluent les figures noires utilisées en classe	Sujets ayant utilisé des figures noires (%)
Des difficultés (ex : pauvreté, violence, problèmes d'intégration, racisme...)	24
Une existence exceptionnelle (ex : aventurier, sportif, artiste, militant...)	20,59
Une vie ordinaire	41,18
Des difficultés et une existence exceptionnelle	11,76
Des difficultés et une vie ordinaire	5,88

4.13 Répartition des situations dans lesquelles évoluent les figures noires citées par les enseignants

Ces résultats sont appuyés par le fait que 50% de ces enseignants ont ajouté que ces figures noires évoluaient dans des groupes majoritairement noirs, ce qui est rarement le cas en France de par sa diversité mélanique, hors cadre familial (cf I-3 La diversité en France).

Groupes dans lesquels évoluent les figures noires utilisées en classe	Sujets ayant utilisé des figures noires (%)
Groupe de personnes majoritairement noires	50
Groupe de personnes majoritairement blanches	8,82
Groupe de personnes de différentes couleurs	38,24
Autre	5,88

4.14 Répartition des groupes de personnes dans lesquels évoluent les figures noires citées par les enseignants

2- Supports et pédagogie

L'album de jeunesse mettant en scène des figures noires est le support de 38,23% des sujets qui ont utilisé des figures noires dans leurs enseignements cette année. La vidéo (ou film) a été utilisé par 26,47% de ces sujets, le roman et le document historiques sont les deux suivants avec respectivement 23,52% et 20,59%

des sujets ayant utilisé des figures noires cette année. 4 enseignants ont choisi la réponse « autre » en précisant : « les méthodes de lecture Taoki, Bulle »⁶⁹, « une poupée noire au coin cuisine », « fichier Picbille »⁷⁰ et des « photos de médias ».

En lien avec ces résultats, on retrouve la séance de français privilégiée pour la référence à des figures noires en classe : elle représente 28,9% des réponses. Vient ensuite la réponse « autre » (25%) : les enseignants sont 3 à avoir précisé une séance « d'anglais » (dont 2 enseignants de collègue), 2 autres enseignants une séance « de découverte du monde », encore 2 autres une séance de « lectures », 1 enseignant de lycée a écrit une séance de « sciences » et le dernier a écrit « mathématiques », en référence au fichier « Picbille ». La séance d'histoire-géographie est la troisième avec 15,4% des réponses.

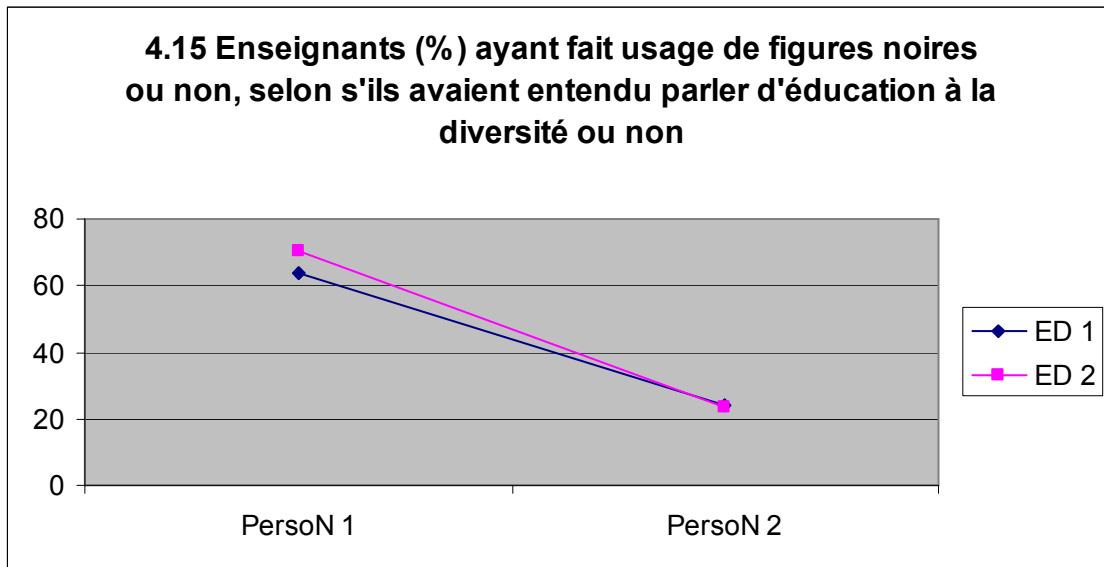
En complément à ces résultats, 62% de sujets pensent que les supports pédagogiques avec des figures noires sont moyennement nombreux, 28% considèrent qu'ils sont peu nombreux et aucun ne considère qu'ils le sont trop.

D'autre part, parmi les sujets n'ayant pas utilisé de figures noires en classe cette année (32%), 32,35% ont déclaré que la raison était que cela ne correspondait pas à leurs objectifs. 17,64% pensent le faire plus tard dans l'année, 8,82% disent que cela ne correspond pas à leur discipline ou au programme du niveau enseigné. Aucun des enseignants n'a choisi la réponse « vous pensez que cela n'a pas d'intérêt ».

La différence entre le pourcentage de sujets ayant entendu parler d'éducation à la diversité et ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements (soit 63,6% des sujets ayant entendu parler d'éducation à la diversité au préalable) et le pourcentage des sujets n'ayant jamais entendu parler d'éducation à la diversité mais ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements (70,6% des personnes n'ayant pas entendu parler d'éducation à la diversité) n'est pas significative non plus ($X^2 = .74$, ddl = 1, $p = .86$).

⁶⁹ *Méthode Taoki et compagnie* (Istra) et *Méthode Bulle* (Bordas) sont des manuels de lecture pour le cycle 2.

⁷⁰ *J'apprends les maths avec Picbille* (Retz) est un fichier de l'élève de Cours préparatoire.



ED1 = Enseignants ayant entendu parler d'éducation à la diversité

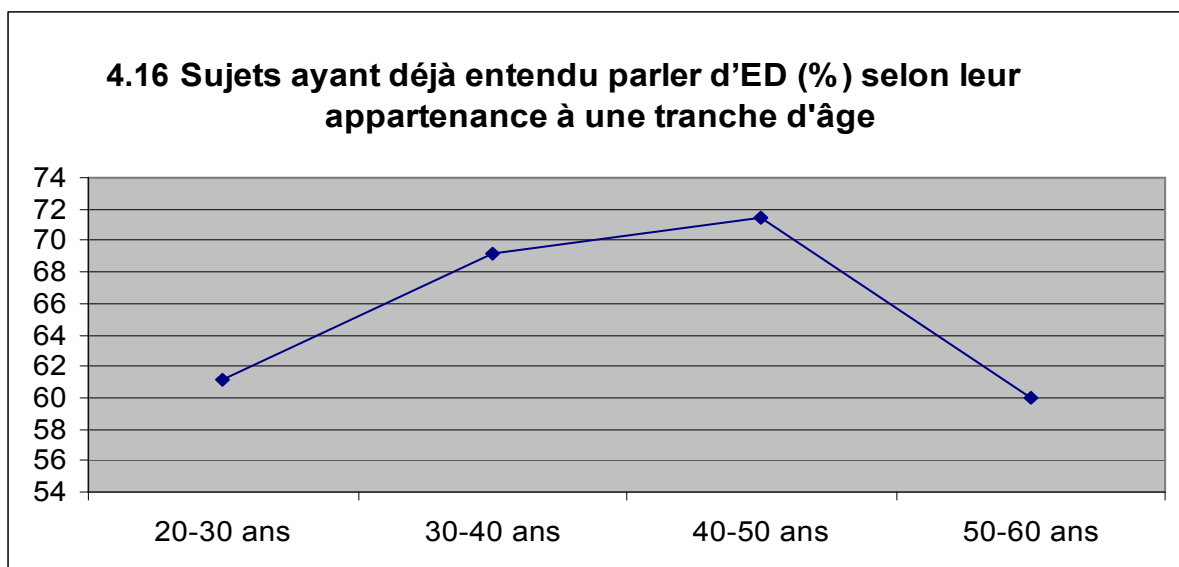
ED2 = Enseignants n'ayant pas entendu parler d'éducation à la diversité

PersoN 1 = Enseignants ayant fait usage de figures noires dans leurs enseignements cette année

PersoN 2 = Enseignants n'ayant pas fait usage de figures noires dans leurs enseignements cette année

d) Education à la diversité et profils des sujets

D'après les données, il y a presque autant de sujets qui ont déjà entendu parler d'éducation à la diversité dans chaque tranche d'âge que de sujets qui n'en ont pas entendu parler. Le rapport à l'âge n'est pas significatif ($X^2=.52$, ddl = 3, $p=.92$).



Il en est de même pour le nombre de sujets ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements ($X^2=.82$, ddl= 9, $p=.5$), comme le montre le tableau suivant.

Age	Sujets ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements cette année (%) N = 34
20-30 ans	30,3
30-40 ans	27,3
40-50 ans	30,3
50-60 ans	12,1*

*effectif faible de sujets ayant entre 50 et 60 ans, résultat à lire avec précaution

4.17 Sujets ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements (%) selon leur appartenance à une tranche d'âge

Précisons tout d'abord que 34 enseignants répondent positivement à la question : « Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ? » : cela concerne 65% des sujets qui enseignent en centre-ville 75% en banlieue, 66,6% en RRS. Ceci concerne à une moindre échelle, les enseignants en zone rurale puisque 52,3% des sujets ont déclaré avoir fait référence à des figures noires.

Toutefois, ces résultats ne sont pas non plus significatifs ($X^2=13.63$, ddl=9, $p=.14$). Il n'y a donc pas de lien non plus entre le fait de faire référence à des représentations de figures noires dans ses enseignements et la présence d'élèves noirs dans l'établissement, étant donné que les seuls établissements sans élèves noirs se situent en zone rural et on a vu précédemment que cela n'était pas significatif (au même titre que les établissements où se trouvent le plus d'élèves noirs puisqu'ils se situent en centre-ville, mais aussi en banlieue et en RRS, ce qui n'a pas d'influence sur les résultats).

Cela est similaire concernant les sujets ayant fait référence à des figures noires dans ses enseignements cette année et le cursus universitaire suivi : les résultats ne sont pas significatifs ($X^2=5.28$, ddl=12, $p=.95$). Toutefois, on peut relever que 73,7% des enseignants ayant suivi un cursus universitaire littéraire ont déclaré

avoir intégré des figures noires à leurs enseignements, contre 55,6% des enseignants ayant suivi un cursus scientifique.

De plus, on relève que seulement 41,7% des sujets enseignant dans le second degré disent avoir intégré des figures noires dans les situations d'enseignements au cours de l'année, contre 76,3% des enseignants dans le premier degré.

3) Synthèse des résultats

Une majorité des sujets de l'étude (66%) a déjà entendu parler d'éducation à la diversité mais ils ne lui attribuent pas tous la même définition. La réponse la plus fréquente concernant cette définition est que l'éducation à la diversité permettrait de lutter contre les préjugés et la discrimination.

Ajouté à cela, il semble que connaître la notion d'éducation à la diversité ait un impact sur le fait d'avoir abordé ou non la question des différences de couleurs de peau en classe, mais de façon tendancielle. En effet, il y a beaucoup plus de sujets qui ont abordé cette question en classe, connaissant la notion d'éducation à la diversité, que ceux n'ayant pas entendu parler d'éducation à la diversité au préalable. Par contre, le fait d'avoir entendu parler d'éducation à la diversité n'a pas d'impact sur le fait de parler d'une personne noire célèbre en classe ou sur la référence à des représentations de figures noires dans les enseignements. Les enseignants sont alors 42% à avoir parlé d'une personne célèbre noire en classe, soit moins de la moitié des sujets.

Quand il est question d'étudier le parcours de ces personnalités noires en classe, 48% des sujets répondent que cela serait/est pertinent. Toutefois, d'après leurs réponses, le parcours leur semble plus « important » à mettre en avant que la couleur de peau de la personnalité. Un enseignant du second degré a même déclaré qu'« une étude ne se fait pas en fonction d'une origine ! » ce qui montre bien une « gêne » à parler spécifiquement de la couleur de peau, de peur de faire des amalgames ou de stigmatiser une réussite.

Ensuite, il apparaît qu'une grande majorité des réponses montrent l'intégration de figures noires dans les enseignements au cours de cette année scolaire (68%), mais que le choix ne fait pas toujours lien avec la couleur de peau de ces figures. Le

support avec des représentations de figures noires le plus utilisé en classe est l'album de jeunesse (uniquement à l'école primaire évidemment) ; on remarque alors que la proportion de sujets ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignements et enseignant dans le premier degré est beaucoup plus importante que celle des enseignants du second degré (41,67% contre 76,32%). En tout cas, les sujets sont une grande majorité (62%) à considérer que les supports pédagogiques mettant en scène des figures noires sont moyennement nombreux.

En parallèle, la référence à ces représentations de figures noires en classe ne fait lien avec aucune tranche d'âge particulière du sujet, ni aucun cursus universitaire ou de lieu géographique d'enseignement.

4) Des limites à l'étude

Ayant répondu à mes hypothèses initiales, cette étude apporte certes des éléments mais il serait important de pouvoir les préciser, notamment pour répondre à la question de recherche : « Quelles approches les enseignants mettent-ils en œuvre pour aborder la question de la diversité mélanique en classe ? ». De façon générale, cette étude, de par son caractère exploratoire, a une faible étendue qui demanderait à être élargie pour obtenir des résultats plus conséquents.

Assurément, les réponses aux questionnaires montrent que les enseignants, notamment ceux du premier degré, ont abordé la question des différences de couleur de peau avec leurs élèves. Par ailleurs, ils mentionnent avoir fait référence à des figures noires (connues ou fictives) dans leurs enseignements, mais on peut imaginer que les 50 participants étaient les plus sensibles au questionnement de mon étude parmi tous ceux ayant reçu le questionnaire.

Il s'avère aussi que ce questionnaire ne permet pas d'apporter des éléments suffisamment précis concernant ces références à des figures noires en classe. En effet, il se pourrait qu'un sujet ait répondu avoir utilisé des représentations de figures noires au cours de l'année scolaire, mais qu'en réalité cette situation ne s'est présentée qu'une fois, et qu'il fait par exemple référence au personnage secondaire d'un album. Mon étude ne permet pas de différencier cette approche d'une autre, qui elle se serait consacrée à l'étude d'une œuvre ou d'un auteur sur une séquence

complète de littérature par exemple. Comme dans toutes les études par questionnaire, ces limites pourraient être dépassées grâce à des observations poussées portant sur l'étude des supports utilisés dans les classes et à des entretiens de face à face qui permettraient de mieux cerner par quelles pratiques ces supports ont été intégrés.

De plus, on peut penser qu'aucun enseignant ne s'est attelé à un projet complet d'éducation à la diversité mélanique puisqu'à la question ouverte « Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ? Si oui, quels étaient ces supports ? », aucune réponse ne va dans ce sens. Il en est de même quant aux cadres dans lesquels des références ont été faites concernant des personnages noirs historiquement ou médiatiquement célèbres.

D'autre part, l'étude a ciblé si « oui ou non » les enseignants font référence à des figures noires, et de façon délibérée. Plusieurs d'entre eux ont précisé l'avoir fait mais que cela fut fait au travers de l'un des personnages des « méthodes de lecture » utilisées en classe, ou du fichier de mathématiques, est un personnage de couleur. Peut-on considérer que cela correspond à un choix explicite d'intégrer une figure de couleur dans le but de contribuer à l'éducation à la diversité? Je tends à répondre par la négative. Par contre, il apparaît que les choix des éditeurs aillent dans le sens d'une meilleure prise en compte de la diversité puis qu'effectivement dans les méthodes Bulle (Bordas), méthode Taoki et compagnie (Istra), et fichier Picbille (Retz) des personnages récurrents sont de couleur noire. L'un des développements qu'il serait intéressant de mener serait l'exploration de ces ouvrages pour repérer à quelles figures (principales ou secondaires) les enseignants font référence.

5) Discussion sur l'étude et ses résultats

a) Des difficultés à se situer par rapport à l'éducation à la diversité

Ma première hypothèse de recherche était que les enseignants français avaient des difficultés à se situer par rapport à l'éducation à la diversité, de par la culture professionnelle et le tabou des différences entre les individus dans notre

société égalitaire. Mon étude révèle pourtant que 66% des sujets interrogés ont déjà entendu parler d'éducation à la diversité. A partir de là, mon hypothèse ne serait pas validée, mais les réponses des sujets montrent également qu'ils en ont des définitions différentes, et que seulement 16% y voient un moyen de permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements délivrés par l'école française.

Par contre, les sujets sont 39,9% à répondre que l'éducation à la diversité à l'école est un moyen pour permettre aux élèves de mieux connaître notre société. Etant donné l'axe de ma recherche (sur la lutte contre les discriminations et l'intégration de chacun à notre société, et plus particulièrement à notre école) je considère alors que ma première hypothèse est validée et que les enseignants semblent avoir des difficultés à se situer par rapport à cette notion d'éducation à la diversité à l'école. Ceci rejoint le propos de Maryse Esterle-Hedibel (2006), sur la frilosité des enseignants (notamment les professeurs des écoles) à se pencher sur cette thématique.

b) La question des différences de couleurs de peau et des figures célèbres comme ressources de référence à l'éducation à la diversité pour tous

L'étude menée révèle que 64% des sujets ont déjà abordé la question des différences de couleurs de peau en classe (à partir de documents, de débats, de questions, de remarques des élèves...). Ils sont également 42% à avoir parlé d'une personne noire historiquement ou médiatiquement célèbre en classe (Martin Luther King et Barack Obama étant les deux figures les plus citées). Ces deux résultats montrent bien que les enseignants faisaient référence à cette diversité mélanique, notamment lors de séances d'anglais ou d'histoire-géographie instruction civique. De plus, le panel des figures célèbres proposé à l'école semble s'être distancé des figures emblématiques habituelles tel que le regrettait Nkonda pour le second degré (2012). Ma seconde hypothèse, qui était que les enseignants n'exploitent que difficilement des ressources qui font référence à l'éducation à la diversité, n'est pas validée. Il serait toutefois intéressant de savoir quelles sont les méthodes des enseignants pour aborder la question des différences de couleurs (un projet complet et concret, une discussion de couloirs ?) et si le fait d'avoir parlé d'une personne noire célèbre en classe avait des objectifs d'éducation à la diversité ciblés ou non, ce

que mon enquête ne nous permet pas de savoir. Au-delà, aucun enseignant n'a répondu avoir été gêné par les réactions des élèves lorsque la question des différences de couleur de peau a été levée, ce qui peut montrer que les enseignants sont enclins à déclencher des discussions avec les élèves, et donc leur réflexion sur la diversité des individus qui nous entourent.

Les résultats de l'étude montrent aussi que l'âge n'a aucun effet sur le fait d'avoir déjà entendu parler d'éducation à la diversité, ni sur le fait d'avoir abordé la question de la couleur de peau en classe. L'âge ne semble pas avoir d'impact non plus sur le fait d'avoir parlé d'une personne noire célèbre en classe. Ma troisième hypothèse est alors invalidée : il n'y a pas de différence dans les faits entre les plus jeunes enseignants et les plus anciens concernant ces ressources d'éducation à la diversité. On peut alors se poser la question de l'efficacité de la diffusion des supports pédagogiques récents proposés par l'UE ou des organismes tels que la fondation Thuram afin d'ouvrir le dialogue sur les différences de couleur dans les classes.

c) Des représentations de figures noires dans les enseignements, mais des contextes particuliers

Comme vu précédemment, l'étude révèle que 68% des sujets ont utilisé des références à des figures noires dans leurs enseignements cette année. Cela concerne la majorité des enseignants du premier degré, mais ce n'est pas le cas des enseignants du second degré. Mon hypothèse concernant un usage quasi inexistant des représentations de figures noires en classe est alors validée, mais uniquement concernant les enseignants du second degré.

Toutefois, on peut nuancer cela. En effet, bien que les enseignants du premier degré soient 68% à avoir utilisé des figures noires dans leurs enseignements, seulement 30% l'ont fait de façon délibérée dans une optique d'éducation à la diversité. De plus, les réponses nous montrent que la majorité des figures noires utilisées en classe évoluaient dans un espace géographique particulier, par exemple les Antilles ou la « jungle » qui relève de ces espaces mythiques correspondant à l'imaginaire colonial, (Francis et Thiery, 2013) et dans un groupe majoritairement noir. Marie Lanvin (2007) avait écrit que les manuels du second degré confortaient les stéréotypes que notre

société confère aux communautés noires et immigrantes, les résultats de l'étude rejoignent ici sa pensée mais concernant d'autres supports : la figure noire, telle qu'elle est utilisée dans ces classes, se situe ailleurs, hors de France (même de l'Europe), elle vit sous un climat chaud et tropical et ses modes de vie semblent correspondre à la vie familiale traditionnelle des pays d'Afrique, des Antilles ou des Caraïbes. Cela va également à l'encontre des propos de Vandebroeck qui écrit qu' « il est essentiel de s'assurer que ces représentations [de la diversité, proposées aux enfants] soient proches de la réalité et éludent les stéréotypes » (2011, p. 201).

A côté de cela, il me semble que ces figures noires utilisées ne permettraient en aucun cas aux élèves de couleur de se retrouver dans les enseignements tels que le prescrit Nkonda (2012). En effet, les élèves de couleur scolarisés dans l'hexagone ne vivent pas dans un espace géographique de l'hémisphère Sud ni au sein de groupes majoritairement composés de personnes noires (hors cadre familial bien sûr), y compris à l'école. Un élément confirme ce point : 50% des sujets ont déclaré qu'il y avait moins de cinq élèves noirs dans leurs écoles. Alors, bien que les enseignants répondent qu'ils font référence ou qu'ils étudient des figures noires dans leurs enseignements, ceci ne semble pas se faire dans l'optique d'une éducation à la diversité et d'une intégration de l'Autre. Autrement dit, on peut penser qu'il n'y a pas d'intégration de l'altérité dans les enseignements, et plus concrètement, ni de chacun au sein des enseignements qui lui sont délivrés : les figures noires dont ont fait usage les enseignants de l'étude ne correspondent pas aux figures noires du quotidien des élèves. Mon hypothèse quatre (« peu d'enseignants intègrent l'éducation à la diversité dans leurs enseignements et dans des situations transdisciplinaires, en utilisant explicitement des représentations de figures de couleur ») est alors partiellement validée. Le fait que le moment où les enseignants ont fait référence à ces figures noires soient des séances disciplinaires particulières (notamment de français et d'histoire-géographie) invalide une partie de mon hypothèse car tout laisse à penser qu'il ne s'agit pas de « situations transdisciplinaires » pour intégrer l'éducation à la diversité.

d) Les enseignants et les références à des représentations de figures noires : absence de profil type et un intérêt conscientisé

Les résultats ont toutefois montré que, au-delà de la connaissance ou non de la notion d'éducation à la diversité, il n'y a pas de lien entre l'âge des enseignants, et leur utilisation de figures noires en classe. Il en est de même quant au lieu géographique d'enseignement : les enseignants de RRS ne sont pas plus nombreux à utiliser des figures noires que les autres enseignants. Ma dernière hypothèse n'est pas validée, mais ce sont des résultats à lire avec précaution. En effet, seulement 6 sujets ayant répondu à l'enquête enseignent en RRS : parmi eux, ils ne sont que 5 à enseigner dans le premier degré, la sixième personne enseigne dans le second degré. On a vu précédemment que les enseignants du second degré ayant participé à l'étude utilisent peu de figures noires dans leurs enseignements : il est donc difficile de donner une signification aux résultats relatifs au groupe de sujets travaillant en RRS. On peut émettre les mêmes remarques quant au lien entre le cursus universitaire des enseignants et une référence faite à des figures noires en classe : les résultats ne sont pas significatifs, mais il n'y a qu'un seul enseignant qui a déclaré avoir suivi un cursus artistique, et seulement deux autres personnes qui ont suivi un cursus technique.

Au demeurant, on peut noter qu'aucun des enseignants qui ont fait référence à des représentations de figures noires dans leurs enseignements cette année n'ont répondu que la raison était parce qu'ils pensaient que « cela n'a pas d'intérêt particulier » : on pourrait alors rejoindre les idées de Martine Abdhallah-Pretceille (1992) et de Crutzen (2005) sur le fait que l'école tente de s'adapter « aux défis posés par la pluralité des individus de nos sociétés, car les enseignants semblent conscient de « l'intérêt » de faire référence à des figures noires en classe. C'est sur les autres raisons pour ne pas avoir fait référence à des figures noires dans leurs enseignements cette année qu'il faudrait alors se pencher car il semble largement que cela ne correspondait pas à leurs objectifs ni aux programmes de leur niveau de classe. Pourtant, nous avons vu que les textes officiels fixent bel et bien l'éducation à la citoyenneté comme priorité de l'école à tout niveau, et que l'éducation à la diversité est partie intégrante du Socle Commun (qui se valide tout au long de la scolarité obligatoire) et des notions phares de l'instruction civique et morale à l'école.

e) Des approches de la diversité mélanique mises en œuvre par les enseignants

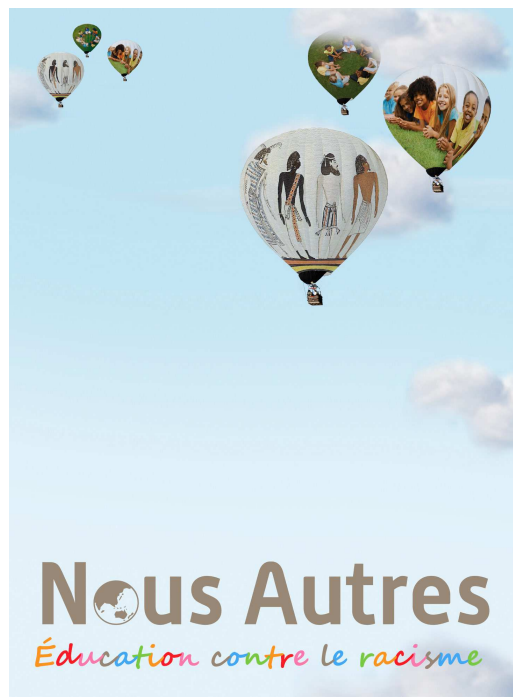
Cette étude a tenté de montrer le rapport des enseignants à l'éducation à la diversité, et plus précisément à la diversité mélanique, et leurs pratiques professionnelles déclarées qui en découlent. Les approches déclarées par les enseignants étaient alors cibles de ma question de recherche, et pour cela, l'accent a été mis sur leur approche de la question des différences de couleurs de peau en classe avec les élèves, mais aussi leur application à avoir parlé d'un personnage noir célèbre. Par les résultats (64% et 42%) on peut conclure qu'ils sont plutôt nombreux (voire majoritaires) à avoir mené des séances, d'une certaine manière, qui concernaient l'éducation à la diversité. Cela est conforté par le fait qu'une majorité des enseignants (du 1^{er} ou du 2nd degré) ont fait référence à des représentations de figures noires dans leurs enseignements : ceci est une autre approche de la diversité mélanique en classe. Comme dit dans la partie « Discussion », ce sont tout de même des résultats à prendre avec précaution car on ne sait pas « dans quelles mesures ni proportions » ces références à des figures noires ont été faites. Par contre, nous savons quand (lors de séances particulières) et comment (en majorité via des albums). On peut regretter toutefois qu'aucun projet ciblé d'éducation à la diversité n'ait été répertorié, et encore moins de projet transdisciplinaire.

En ce qui concerne ma problématique de départ (« l'école gomme-t-elle les différences de couleurs de peau ? »), il est plus difficile d'y répondre par cette étude. En effet, on a pu se rendre compte que les différences de couleurs de peau sont « montrées » ou discutées en classe, mais tous les enseignants qui ont fait référence à des représentations de figures noires en classe en ont-ils explicitement parlé via ces représentations ? On a vu que seulement 30% ont répondu avoir fait référence à ces représentations de façon délibérée, mais des mots ont-ils été mis cette particularité qu'est la couleur de peau ? Je tends alors à dire que l'école ne gomme pas les différences de couleurs de peau, mais que celles-ci ne sont pas pour autant explicitées ou mises en lumière.

6) Apports professionnels

Il est certain que la question de la diversité, et encore plus particulièrement la question noire, peut sembler difficile à aborder à l'école, et encore plus à intégrer dans ses enseignements de manière transdisciplinaire, dans une optique d'éducation à la citoyenneté permanente.

Cette étude m'a permis de me rendre compte des difficultés réelles que l'on peut rencontrer en tant que professionnel de l'éducation : les instructions officielles manquent de documents d'accompagnement, les manuels scolaires intègrent difficilement l'éducation à la diversité (et encore moins la diversité mélanique), les albums dont le personnage principal est noir et vit dans un contexte ordinaire sont peu nombreux... Mais j'ai également pu me rendre compte que des supports pédagogiques sont toutefois disponibles pour les enseignants. En effet, la fondation Lilian Thuram propose de nombreux supports pour engager le dialogue avec les élèves sur la question des différences de couleurs de peau (DVD, vidéos, livres, affiches...), l'UNESCO propose des projets d'éducation à la diversité clefs en main, et des auteurs, tels que Michel Vandebroek (2011), proposent des outils pour les classes dès la maternelle (exemple : « le mur des photos », p. 203)...



4.18 DVD « Nous autres » (Fondation Lilian Thuram, 2011)

Toutes ces réalités me permettent de mieux appréhender cette éducation à la diversité qui est partie intégrante de la vie d'une classe, et qui est prescrite par les instructions officielles. En effet, je suis consciente des difficultés, mais je suis également consciente que des alternatives existent et que des ressources sont à la disposition des enseignants, du moment où on s'applique à faire soi-même des recherches pour qu'une éducation à la diversité réelle se fasse dans sa propre classe.

De par mon étude exploratoire, il m'est aussi apparu que les enseignants ne se restreignent pas à un enseignement « monochrome » (comme a pu l'écrire Brice Nkonda, 2012) et que des approches de la diversité mélanique sont faites dans presque toutes les classes (de par des débats, des supports, des questionnements d'élèves...) même si cela ne prend pas d'immenses proportions. Cela me conforte dans mon approche de la question noire à l'école, et cela me pousse également à me tourner vers mes « futurs » collègues afin de concevoir et réaliser de véritables projets transdisciplinaires d'éducation à la diversité, au niveau de ma classe mais aussi de l'école.

Conclusion

« Il [Amin Maalouf] exprime le souhait qu'un jour les enfants de ses enfants tombent sur ce livre dans la bibliothèque familiale [...] et sourient à l'idée qu'à l'époque de leurs grands-parents, il était encore nécessaire de dire et de parler de ces choses là. »

Michel Vandebroek

Introduction à *Eduquer à la diversité sociale, culturelle, ethnique familiale*
Editions Erès, 2011.

Depuis une dizaine d'années, les institutions européennes et françaises mettent l'accent sur la priorité de l'éducation citoyenne, et plus particulièrement du « vivre ensemble » à l'école. Le programme Socrate de l'Union Européenne (2006) et le Socle Commun des Compétences et des Connaissances pour l'école (2005) en sont les plus concrètes traductions. En 2007, un recensement en France montrait effectivement qu'une part non négligeable de la population était de couleur, tandis qu'en parallèle était montré un renouveau des comportements et des situations discriminatoires vécues par les personnes de couleur (étude du CRAN). Cet état des lieux justifie au combien la priorité de cette éducation citoyenne à l'école, et encore plus d'une éducation à la diversité, pour maintenir et perpétuer la lutte de la Vème République contre le racisme et les discriminations. Mais en France, nos valeurs mettant au premier plan l'universalité des individus, au-delà de toute différence, tendent encore à évacuer la question de la couleur de peau, ceci, par exemple, dans les discours publics et les approches éducatives.

Pour éduquer à la diversité (et donc contre le racisme et les discriminations), l'école est un espace clef de toute initiative de par sa place au centre des instances de socialisation et par son ambition à former les futurs citoyens (Abdhallah-Pretceille, 1992 ; Crutzen, 2005 ; Ndiaye, 2008). Mais les enseignants français sont perçus comme « frileux » par rapport à cette question de la diversité (Esterle-Hedibel, 2006, p. 218) et certains manuels scolaires ont été vivement critiqués concernant la diversité des figures (Nkonda, 2012 ; Lanier 2012). L'étude menée auprès de 50 enseignants du Cher, et présentée dans ce mémoire, tendait alors à repérer si l'école française se ralliait aux usages des discours publics, c'est-à-dire si elle gommait la question de la diversité mélanique (les différences de couleurs de peau) des

individus. Pour aller plus loin, l'étude ciblait les approches de la diversité mélanique mises en œuvre par les enseignants en classe.

Il est apparu que la majorité des enseignants avaient abordé la question des différences de couleur de peau avec leurs élèves en classe (64%), et que presque la moitié d'entre eux avaient évoqué un personnage noir célèbre (historiquement ou médiatiquement) cette année (42%). Ajouté à cela, plus de la moitié des enseignants ont fait référence à des représentations de figures noires, notamment au travers d'albums (68%) et quasiment un tiers (30,3%) de ces mêmes enseignants l'a fait délibérément dans une optique d'éducation à la diversité. On peut en conclure qu'au moins 3 approches de l'éducation à la diversité mélanique sont mises en œuvre par les enseignants : la question des différences de couleurs abordée telle quelle au travers de séances concernant le « vivre ensemble », l'évocation d'une personnalité noire et l'utilisation de figures noires dans les enseignements. Cela est à nuancer car certains enseignants ont pu mener une de ces approches sans optique réelle d'éducation à la diversité, et sans expliciter les choses auprès des élèves. De plus, certaines figures noires utilisées renvoyaient à des situations particulières que rencontrent peu les élèves français (espace géographique en hémisphère Sud par exemple) et qui peuvent soutenir certains préjugés.

La question de la couleur de peau ne semble donc pas taboue à l'école, elle n'est pas gommée, mais elle l'est peut-être dans les discours des enseignants et dans la dite « réalité » présentée aux élèves (hors débat sur les différences de couleurs).

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, Martine (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris : Hachette Education, 1992. 124 p. (Ressources formation)
- Abdallah-Pretceille, Martine (2005). « *Pour un humanisme du divers* », *VST - Vie sociale et traitements*, 2005/3 n° 87, pp. 34-41.
- Bakkaus, Delphine (2013). *La diversité mélanique et la littérature de jeunesse : les choix des médiateurs du livre*. [S.l.] : [s.n.], 2013.
- Barret-Ducrocq, François (1998). « *Pour une culture de la tolérance* ». Entretiens Nathan, et Bentolila, Alain. *L'École contre l'exclusion : actes VIII*. Paris : Nathan, 1998, p.139-148.
- Ben Jelloun, Tahar (1997). *Le racisme expliqué à ma fille*. Paris : Seuil, 1997. 92 p. (Livre de Poche)
- Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Editions de Minuit, 1970. 284 p.
- Charte de la diversité en entreprise (2004). *Glossaire diversité/discrimination* [en ligne]. 2004 [consulté le 28 novembre 2011] Disponible à l'adresse : <http://www.charte-diversite.com/charte-diversite-glossaire.php>
- Chervel, André (1998). « *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche* ». *Histoire de l'Education*, 1998 n° 38, pp.59-119.
- Commission nationale consultative des droits de l'homme (2011). *La lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, année 2010*. Paris: Documentation française, 2011. 432 p.
- Conseil Représentatif des Associations Noires (2007). *Baromètre des discriminations à l'encontre des populations noires en France vague 1* [en ligne]. 2007 [consulté le 21 décembre 2012]. Disponible à l'adresse : http://www.le-cran.fr/barometres-cran-associations-noires-de-france_lire_premiere-enquete-sur-les-noirs-de-france-avec-tns-sofres_2_4_1.html
- Conseil Solis (2009). *Communiqué de presse* [en ligne], Paris. 12 février 2009 [consulté le 6 janvier 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.solisfrance.com/CMS/modules/dl/1957363014/CommuniquepresseprojectionDiversit2009.pdf>

Côté télé, histoire (2008). « *Noirs : L'identité au cœur de la question noire* ». [en ligne] CNDP – SCEREN. 2008 [consulté le 12 mai 2013]. Disponible à l'adresse : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/130098/130098-16485-21104.pdf>

Crutzen, Dany (2005). « *Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ?* » [en ligne] CNDP - CRDP de Bourgogne, coll. Documents, actes et rapports pour l'éducation. 2005 [consulté le 12 février 2012] Disponible à l'adresse : http://irfam.org/assets/File/TELECHARGEMENT_COMPETENCES_TRANSVERSAL_ES.pdf

Demirel, Selçuk (1997). *Le livre blanc de toutes les couleurs*. Paris : Albin Michel Jeunesse, 1997. 94 p.

Eduquer par la diversité en Europe (2011). « *Outils d'éducation à la diversité, séminaire d'échange de bonnes pratiques* » [en ligne] Fédération des Aroéven, 2011 [consulté le 10 janvier 2012] Disponible à l'adresse : <http://www.aroeven.fr/actions-europeennes/145-2011-outils-education-diversite-seminaire-echange-bonnes-pratiques.html>

Eduscol (2011). « *Les valeurs républicaines à l'Ecole* ». [en ligne] Ministère de l'Education Nationale, 2011 [consulté le 21 janvier 2012] Disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/cid46702/les-valeurs-de-la-republique.html>

E-journal IRFAM (2010). *La lettre de l'IRFAM « Diversités et citoyennetés » n°23*. [en ligne]. IRFAM Coordination, 2010. [consulté le 15 janvier 2012] Disponible à : http://www.irfam.org/assets/File/e-journal/E-Journal_IRFAM_N_23_EPTO.pdf

EUROSTAT et Union européenne (2007). Commission européenne. *Statistical portrait of the European Union 2008: European year of intercultural dialogue*. Luxembourg : Office for official publications of the European communities, 2007. 108 p.

Esterle-Hedibel, Maryse (2006). « *Les formations des enseignants à la «diversité culturelle» en France : les mots pour le dire?* ». *Revue des Hautes écoles Pédagogiques*, 2006/4. pp. 217-232

Eveno, Bertrand (1998). *Le Petit Larousse grand format*. Paris : Larousse, 1998. 1870 p.

Francis, Véronique et Thiery, Nathalie (2013). *Education à la diversité et littérature pour la jeunesse : les représentations de l'enfant noir dans les albums illustrés*. Communication au congrès de l'AREF/AECSE. Montpellier 27-30 août 2013.

Francis, Véronique et Thiery, Nathalie (2013). « *Figures et représentations de l'enfant noir dans les albums de littérature pour la jeunesse* ». *Revue Française de Pédagogie*. 2013 (en cours d'expertise)

Francis, Véronique et Thiery, Nathalie (2011). *Figures et représentations de l'enfant "noir" et "de couleur" dans les albums de jeunesse en France*. XXIème Conférence Internationale de l'EECERA. Genève, 14-17 sept. 2011.

Halter, Marek (1998). « *La parole contre la violence* ». Entretiens Nathan, et Bentolila, Alain. *L'Ecole contre l'exclusion : actes VIII*. Paris : Nathan, 1998, p.149-157.

IRFAM (2012). *Education citoyenne à la diversité. Bonnes pratiques, représentations et recommandations pour les enseignants. Les bonnes « pratiques dans les écoles : une synthèse*. [en ligne] IRFAM, 2006 [consulté le 12 novembre 2012] Disponible à l'adresse : <http://irfam.org/assets/File/Bonnes%20pratiques.pdf>

Koubi, Geneviève (2009). « *Donner à lire : M. Wieviorka, "La diversité"* ». [en ligne] Droit Cri-TIC, 3 janvier 2009. [consulté le 14 mars 2012] Disponible à l'adresse : <http://koubi.fr/spip.php?article200>

La fondation Lilian Thuram. *Fondation Lilian Thuram Education contre le racisme*. [en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.thuram.org/site/>

Labelle, Micheline (2006). *Un lexique du racisme : étude sur les définitions opérationnelles relatives au racisme et aux phénomènes connexes*. UNESCO et CRIEC, 2006. [consulté le 21 mars 2012] Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146588f.pdf>

Lanier, Valérie (2011). *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises. Education entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*. Dijon : Université de Bourgogne, 2012. 471 p. Thèse de doctorat : science politique : Dijon : 2011

Lavin, Marie (2007). « *L'image des immigrés dans les manuels scolaires* ». *VEI-diversité*, 2007/06 n°149, pp. 97-103

Le Défenseur des Droits (2010). *La lutte contre les discriminations*. [en ligne] Le défenseur des droits, 2010 [consulté le 22 janvier 2012] Disponible à l'adresse : <http://www.defenseurdesdroits.fr/connaitre-son-action/la-lutte-contre-les-discriminations>

Legifrance (2011). *Lutte contre les discriminations*. [en ligne] Legifrance, 2011 [consulté le 21 décembre 2011] Disponible à l'adresse : <http://www.legifrance.gouv.fr/affichSarde.do?reprise=true&page=1&idSarde=SARDOBJT000007118441&ordre=null&nature=null&q=ls>

Legrand, André (1998). « *La citoyenneté : objet transversal d'enseignement* ». Entretiens Nathan, et Bentolila, Alain. *L'École contre l'exclusion : actes VIII*. Paris : Nathan, 1998, p.43-p.48.

Le Monde Politique (2013). « *L'Assemblée nationale supprime le mot « race » de la législation* ». [en ligne] Le Monde, 16 mai 2013 [consulté le 17 mai 2013]
 Disponible à l'adresse : http://www.lemonde.fr/politique/article/2013/05/16/l-assemblee-nationale-supprime-le-mot-race-de-la-legislation_3272514_823448.html

MEN (2002). Ministère de l'éducation. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel [B.O.], hors série n°1, 14 février 2002. 94 p.

MEN (2005). Ministère de l'éducation. *Le Socle Commun de Connaissances et de Compétences est le cadre de référence de la scolarité obligatoire*. Loi n°2005-380, 23 avril 2005.

MEN (2008). Ministère de l'éducation. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel [B.O.], hors série n°3, 19 juin 2008. 40 p.

Nations Unies (1965). *Convention internationale sur l'élimination de toutes formes de discrimination raciale*. [en ligne] Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'Homme, 21 décembre 1965 [consulté le 21 février 2012] Disponible à l'adresse : <http://www2.ohchr.org/french/law/cerd.htm>

Ndiaye, Pap (2008). *La condition noire : essai sur une minorité française*. Paris: Calmann-Lévy, 2008. 440p.

Ndiaye, Pap (2005). « *Pour une histoire des populations noires en France : préalables théoriques* ». *Le Mouvement Social*, 2005/4 n°213, pp. 91-108

Ngatcha, Arnaud et Sesquin, Jérôme (2008). *Noirs : L'identité au cœur de la question noire* [DVD] Chasseneuil du Poitou : CNDP, 2008

Nkonda, Brice (2012). « *Evolution des programmes scolaires pour une France multiculturelle* » [en ligne] Le Conseil des Quartiers de France pour la Diversité, 4 février 2012 [consulté le 25 février 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.ladynamiquecqfd.org/wordpress/?p=971> (non paginé)

Obin, Jean-Pierre, et Obin-Coulon, Annette (1999). *Immigration et intégration*. Paris: Hachette Éducation, 1999. p.127

Ouellet, Fernand (2006). « *L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions.* » *VEI Enjeux*, 2002/6 n° 129, pp. 146-167

Programme européen de jeunesse en action 2007-2013 (2007). *Agence française du programme européen « jeunesse en action »*. [en ligne] Disponible à l'adresse : <http://www.jeunesseenaction.fr/>

Réseau du Système des Ecoles associées à l'UNESCO (2006). *Tous égaux dans la diversité : manuel pratique*. [en ligne] Unesdoc, 2006. [consulté le 9 février 2013]. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001401/140155f.pdf>

Sopo, Dominique (2011). « *Tribune de Dominique Sopo sur la loi sur le voile intégral* » [en ligne] SOS Racisme, 2011 [consulté le 11 décembre 2011]. Disponible à l'adresse : <http://www.sos-racisme.org/content/tribune-de-dominique-sopo-sur-la-loi-sur-le-voile-integral>

The conference board of Canada (2009). "Acceptance of diversity" [en ligne], septembre 2009 [consulté le 9 janvier 2012]. Disponible à l'adresse : <http://www.conferenceboard.ca/hcp/details/society/acceptance-of-diversity.aspx#accepting>

Vandenbroeck, Michel (2011). *Eduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique familiale*. Toulouse : Editions Erès, 2011. 239 p.

Wieviorka, Michel (2008). *La diversité : rapport à la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*. Paris : Robert Laffont, 2008. 229p.

Wieviorka, Michel (1998). *Le Racisme : une introduction*. Paris : La Découverte, 1998. 165p. (Livre de Poche)

Table des annexes

Annexe I – « Breakdown of foreign population, 2006 ». EUROSTAT et Union européenne. Commission européenne. <i>Statistical portrait of the European Union 2008: European year of intercultural dialogue</i> . Luxembourg : Office for official publications of the European communities, 2007. p.20.....	p.78
Annexe II – Ministère de l'Intérieur. Loi n° 72-586 du 1er juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme. Journal officiel de la République Française, 2 juillet 1972. p. 6803.....	p.79
Annexe III – « Une articulation de l'éducation citoyenne à la diversité ». CRUTZEN, Dany. « Les compétences transversales. Un concept-clé pour l'éducation à la diversité en Europe. Quelle réalité en Communauté française ? », 2012. p.12.....	p.80
Annexe IV – Corpus d'images des manuels d'histoire cycle 3 (Magnard) édités en 2004 et 2010.....	p.81
Annexe V – Inventaire de la bibliothèque de classe (cycle 2) – mars 2012.....	p.85
Annexe VI – Questionnaire vierge de l'étude préliminaire.....	p.86
Annexe VII – Questionnaire vierge de l'étude principale.....	p.88
Annexe VIII – Deux questionnaires remplis et retournés par mèl.....	p.93
Annexe IX – Code book de l'étude principale.....	p.103
Annexe X – Tableau de traitement des données chiffrées.....	p.106
Annexe XI – Tableau de traitement des données relatives aux réponses rédigées par les participants.....	p.115

Table des illustrations

1.1 Estimation de la répartition de la population originaire d'Afrique, de Turquie et des DOM-TOM vivant en France métropolitaine (Communiqué SOLIS, 12 février 2009).....	p.11
1.2 Estimation du poids de la population noire âgée de plus de 18 ans en France (Baromètre des discriminations à l'encontre des populations noires de France, CRAN, janvier 2007).....	p.13
2. Pourcentage des personnes ayant déclaré en 2006 ne pas vouloir de voisins de race différente, selon leur pays d'origine («Acceptance of Diversity », The Conference Broad of Canada, 2009).....	p.22
4.1 Récapitulatif des illustrations intégrant des figures noires dans les manuels Histoire, cycle 3 (Magnard) édités en 2004 et 2010.....	p.40
4.2 Etude de trois bibliothèques de classes du Cher.....	p.41
4.3 Répartition des enseignants selon leur appartenance à une tranche d'âge.....	p.46
4.4 Répartition des enseignants du 1 ^{er} degré et du 2 nd degré.....	p.46
4.5 Répartition des enseignants selon le niveau enseigné.....	p.47
4.6 Répartition des enseignants de l'étude suivant leur zone d'enseignement.....	p.48
4.7 Estimation du nombre d'élèves de couleur noire dans les établissements.....	p.48
4.8 Sources par lesquelles les participants ont entendu parler d'éducation à la diversité (plusieurs réponses possibles).....	p.49

4.9 Sujets ayant abordé la question des différences de couleurs de peau ou non en classe selon leur rapport à la notion d'éducation à la diversité.....	p.50
4.10 Fréquence des réponses selon le type de supports utilisé pour aborder la question des différences de couleurs de peau en classe.....	p.51
4.11 Rosa Parks in 1955, with Martin Luther King, Jr. in the background (Wikipédia, 2013).....	p.52
4.12 Répartition des contextes dans lesquels sont situées les figures noires citées par les enseignants.....	p.53
4.13 Répartition des situations dans lesquelles évoluent les figures noires citées par les enseignants.....	p.53
4.14 Répartition des groupes de personnes dans lesquels évoluent les figures noires citées par les enseignants.....	p.53
4.15 Enseignants (%) ayant fait usage de figures noires ou non, selon s'ils avaient entendu parler d'ED ou non.....	p.56
4.16 Sujets ayant déjà entendu parler d'ED (%) selon leur appartenance à une tranche d'âge.....	p.56
4.17 Sujets ayant utilisé des figures noires dans leurs enseignement (%) selon leur appartenance à une tranche d'âge.....	p.57
4.18 DVD « Nous autres » (Fondation Lilian Thuram, 2011).....	p.66

Annexe I

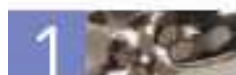


Table 1.2: Breakdown of foreign population, 2006

	Foreigners (1 000)	Share in total population (%)	Share (% of total foreign population)					Others, stateless and unknown
			Europe (1)	Africa	America	Asia	Oceania	
BE (2)	850.1	8.2	77.1	15.5	2.9	4.1	0.1	0.3
BG (3)	25.6	0.3	76.3	1.4	1.4	20.5	0.1	0.3
CZ	258.4	2.5	77.7	1.0	1.8	19.2	0.1	0.2
DK	270.1	5.0	59.6	7.9	4.2	26.4	0.6	1.4
DE	7 289.1	8.8	81.1	3.8	2.9	11.3	0.1	0.8
EE (3, 4)	274.3	19.6	34.4	0.0	0.1	0.1	0.0	65.4
IE	419.7	10.1	71.5	8.4	5.0	11.2	3.3	0.6
EL (3)	762.2	7.0	82.1	2.1	3.6	10.9	1.2	0.1
ES	4 002.5	9.1	37.2	19.0	38.0	5.6	0.1	0.0
FR (3)	3 258.5	5.6	47.6	43.5	2.5	6.3	0.1	0.0
IT	2 670.5	4.5	47.3	26.0	9.6	17.0	0.1	0.0
CY (3)	64.8	9.4	69.8	2.0	1.9	24.7	0.5	1.1
LV (4)	456.8	19.9	99.4	0.0	0.1	0.3	0.0	0.1
LT (4)	32.9	1.0	67.9	0.2	0.9	4.8	0.0	26.2
LU (3)	162.2	36.9	95.0	1.6	1.4	1.6	0.1	0.3
HU	156.2	1.5	83.9	1.3	1.9	12.5	0.1	0.3
MT (5)	12.0	3.0	:	:	:	:	:	:
NL	691.4	4.2	52.2	16.6	6.0	10.6	0.6	14.0
AT	814.1	9.8	86.8	2.6	2.0	6.5	0.2	1.9
PL (3)	40.7	0.1	:	:	:	:	:	:
PT (2)	238.7	2.3	30.2	47.8	17.1	4.5	0.2	0.1
RO	26.0	0.1	60.3	0.0	2.9	25.2	0.0	11.5
SI	49.0	2.4	97.4	0.1	0.8	1.5	0.1	0.1
SK	25.6	0.5	84.1	1.2	3.4	10.8	0.2	0.3
FI	113.9	2.1	66.1	9.4	3.8	19.0	0.5	1.2
SE	479.9	5.3	65.6	6.0	6.2	20.1	0.5	1.5
UK (5)	3 066.1	5.2	42.2	14.8	9.6	22.5	3.9	7.0

(1) Europe is defined as: all EU and EFTA countries, the candidate countries, Albania, Andorra, Belarus, Bosnia and Herzegovina, Holy See (Vatican City State), the Republic of Moldova, Monaco, Montenegro, the Russian Federation, San Marino, Serbia, Turkey and the Ukraine.

(2) 2003.

(3) Latest data available are from the last census.

(4) Foreigners in Estonia and Latvia include former Soviet citizens who settled in these countries prior to declarations of independence and who had not applied for the citizenship of their country of residence at the time of data collection; in the case of Estonia and Lithuania these persons are considered under unknown (undetermined) citizenship and are accordingly not attributed to any of the continents; in the case of Latvia, these non-citizens of Latvia are counted among foreigners from Europe.

(5) 2005.

Source: Eurostat (migr_st_popctz and cens_nsctz), Central Statistics Office Ireland (<http://beyond2020.cso.ie/Census/TableViewer/tableView.aspx?ReportId=1840>)

Annexe II

2 Juillet 1972

JOURNAL OFFICIEL DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE

6803

LOIS

LOI n° 72-545 du 1^{er} juillet 1972 autorisant l'approbation de l'accord de coopération en matière de justice entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République du Tchad, signé à Fort-Lamy le 7 décembre 1970 (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article unique. — Est autorisée l'approbation de l'accord de coopération en matière de justice entre le Gouvernement de la République française et le Gouvernement de la République du Tchad, signé à Fort-Lamy le 7 décembre 1970, dont le texte est annexé à la présente loi (2).

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 1^{er} juillet 1972.

GEORGES POMPIDOU.

Par le Président de la République :

Le Premier ministre,
JACQUES CHABAN-DELMAS.

Le ministre des affaires étrangères,
MAURICE SCHUMANN.

Loi n° 72-545. TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Projet de loi n° 1983 ;
Rapport de M. Ehrh, au nom de la commission des affaires étrangères (n° 1983) ;
Discussion et adoption le 7 juin 1972.

Sénat :

Projet de loi, adopté par l'Assemblée nationale, n° 251 (1971-1972) ;
Rapport de M. Martin, au nom de la commission des affaires étrangères, n° 281 (1971-1972) ;
Discussion et adoption le 21 juin 1972.

(2) Il sera publié ultérieurement au Journal officiel.

LOI n° 72-546 du 1^{er} juillet 1972 relative à la lutte contre le racisme (1).

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I^{er}

Modifications à la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse.

Art. 1^{er}. — L'article 24 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse est complété par un cinquième alinéa ainsi conçu :

« Ceux qui, par l'un des moyens énoncés à l'article 23, auront provoqué à la discrimination, à la haine ou à la violence à l'égard d'une personne ou d'un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, seront punis d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende de 2.000 F à 300.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement. »

Loi n° 72-546. TRAVAUX PRÉPARATOIRES (1)

Assemblée nationale :

Propositions de loi n° 131, 292, 308, 313, 344, 364 ;
Rapport et rapport supplémentaire de M. Alain Ternois, au nom de la commission des lois, (n° 3357 et 3394) ;
Discussion et adoption le 7 juin 1972.

Sénat :

Proposition de loi adoptée par l'Assemblée nationale, n° 349 (1971-1972) ;
Rapport de M. Maillet, au nom de la commission des lois, n° 280 (1971-1972) ;
Discussion et adoption le 22 juin 1972.

Art. 2. — I. — L'alinéa 1^{er} de l'article 23 de la loi précitée du 29 juillet 1881 est rédigé comme suit :

« Seront punis comme complices d'une action qualifiée crime ou délit ceux qui, soit par des discours, cris ou menaces proférés dans des lieux ou réunions publiques, soit par des écrits, imprimés, dessins, gravures, peintures, emblèmes, images ou tout autre support de l'écrit, de la parole ou de l'image vendus ou distribués, mis en vente ou exposés dans des lieux ou réunions publiques, soit par des placards ou des affiches exposés au regard du public, auront directement provoqué l'auteur ou les auteurs à commettre ladite action, si la provocation a été suivie d'effet. »

II. — Sont supprimés dans les articles 26, 30 et 32 de la loi précitée du 29 juillet 1881 les mots suivants :

a) A l'article 26 : « et dans l'article 28 » ;

b) Aux articles 30 et 32 : « et en l'article 28 ».

Art. 3. — Le deuxième alinéa de l'article 32 de la loi précitée du 29 juillet 1881 est rédigé comme suit :

« La diffamation commise par les mêmes moyens envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée sera punie d'un emprisonnement d'un mois à un an et d'une amende de 300 F à 300.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement. »

Art. 4. — Les alinéas 2 et 3 de l'article 33 de la loi précitée du 29 juillet 1881 sont rédigés comme suit :

« L'injure commise de la même manière envers les particuliers, lorsqu'elle n'aura pas été précédée de provocations, sera punie d'un emprisonnement de cinq jours à deux mois et d'une amende de 150 F à 60.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement.

« Le maximum de la peine d'emprisonnement sera de six mois et celui de l'amende de 150.000 F si l'injure a été commise, dans les conditions prévues à l'alinéa précédent, envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »

Art. 5. — I. — La deuxième phrase du 6^e de l'article 48 de la loi précitée du 29 juillet 1881 est rédigée comme suit :

« Toutefois, la poursuite pourra être exercée d'office par le ministère public lorsque la diffamation ou l'injure aura été commise envers une personne ou un groupe de personnes à raison de leur origine ou de leur appartenance ou de leur non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée. »

II. — Il est inséré dans la loi précitée du 29 juillet 1881 un article 48-1 ainsi conçu :

« Art. 48-1. — Toute association, régulièrement déclarée depuis au moins cinq ans à la date des faits, se proposant, par ses statuts, de combattre le racisme, peut exercer les droits reconnus à la partie civile en ce qui concerne les infractions prévues par les articles 24 (dernier alinéa), 32 (alinéa 2) et 33 (alinéa 3) de la présente loi.

« Toutefois, quand l'infraction aura été commise envers des personnes considérées individuellement, l'association ne sera recevable dans son action que si elle justifie avoir reçu l'accord de ces personnes. »

TITRE II

De la répression des discriminations raciales.

Art. 6. — Il est inséré dans le code pénal un article 187-1 rédigé comme suit :

« Art. 187-1. — Sera puni d'un emprisonnement de deux mois à deux ans et d'une amende de 3.000 F à 30.000 F ou de l'une de ces deux peines seulement, tout dépositaire de l'autorité publique ou citoyen chargé d'un ministère de service public qui, à raison de l'origine ou de l'appartenance ou de la non-appartenance d'une personne à une ethnie, une nation, une race ou une religion déterminée, lui aura refusé sciemment le bénéfice d'un droit auquel elle pouvait prétendre.

Annexe IV

Corpus

SZWAJA Olivier. *Histoire cycle 3*. Paris : Magnard, 2010. 207 p. (Odysseo)

Chapitre 14 : Le temps des grandes découvertes

p.91 :



DOC. 1 L'arrivée de Christophe Colomb en Amérique
(gravure de Théodore de Bry du 16^e siècle, collection particulière).

Chapitre 15 : La Renaissance

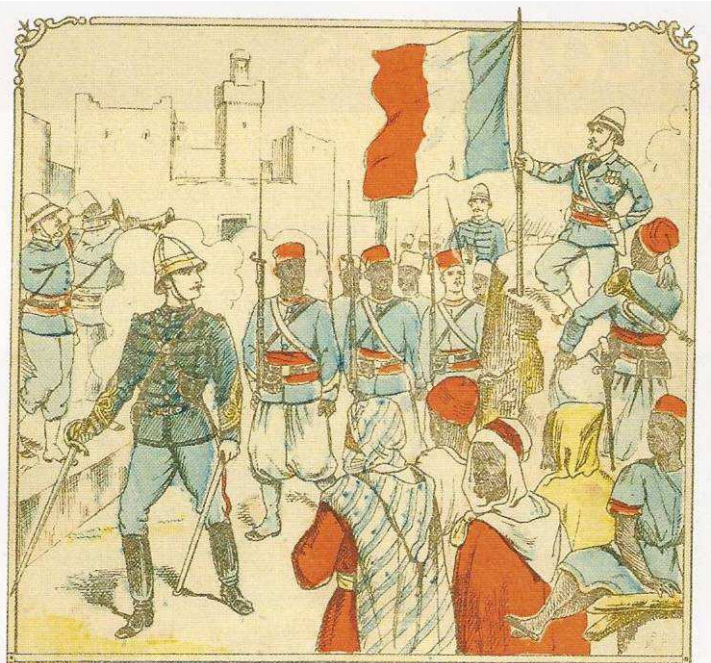
p. 98 :



DOC. 3 L'Adoration des Mages, Albrecht Dürer, 1504 (musée des Offices, Florence, Italie).

Chapitre 27 : La France et ses colonies (p.159-164)

p. 160 :



DOC. 2 Dans les rues de Tombouctou, au Soudan, en 1894 (G. Dasher, vers 1900).



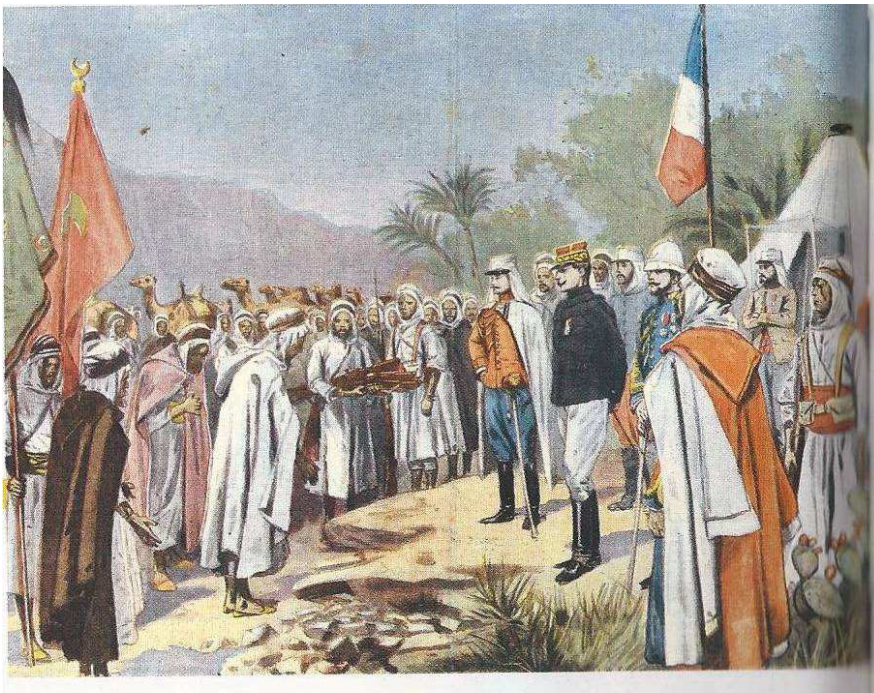
DOC. 4 Une Soudanaise (originnaire de l'ancien Soudan français, aujourd'hui Mali) assise entourée par des visiteurs (section de l'Afrique Occidentale française, Exposition coloniale internationale de 1931 à Paris).

p.161 :



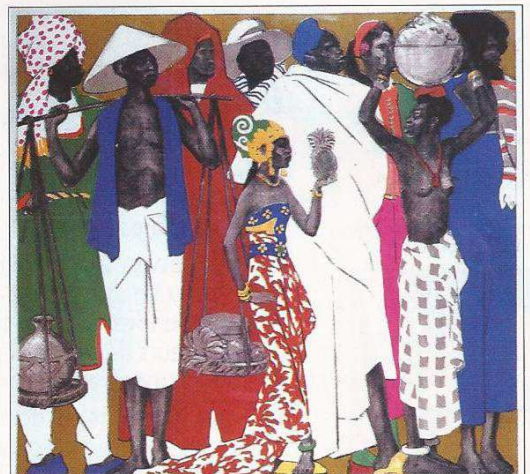
DOC. 5 Une plantation de bananes en Guinée, 1920.

p.162 :



DOC. 7

La conquête du Maroc par les armes
(musée de la Presse, Paris).
En 1912, le maréchal Lyautey obtient
la soumission d'une tribu marocaine
rebelle et fait restituer
des armes volées.

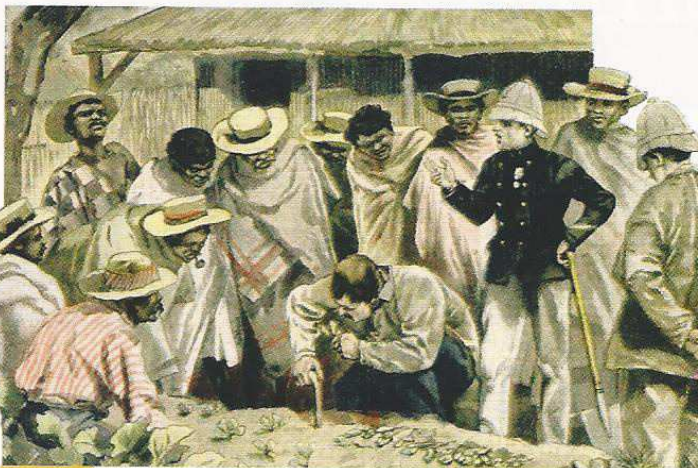


EXPOSITION COLONIALE
INTERNATIONALE

PARIS
1931

DOC. 8 Affiche de l'Exposition coloniale
de Paris en 1931 (Jean de la Mézière,
Palais de la Porte Dorée, Paris).

p.163 :



DOC. 9 Leçon de culture aux indigènes à Madagascar
(Le Petit Journal, novembre 1897).



DOC. 10 Les Pères Blancs (religieux) au Burundi devant
la chapelle du village. Les Européens veulent
également convertir les indigènes au christianisme.

Chapitre 28 : Mourir pour la patrie (p.166-170)

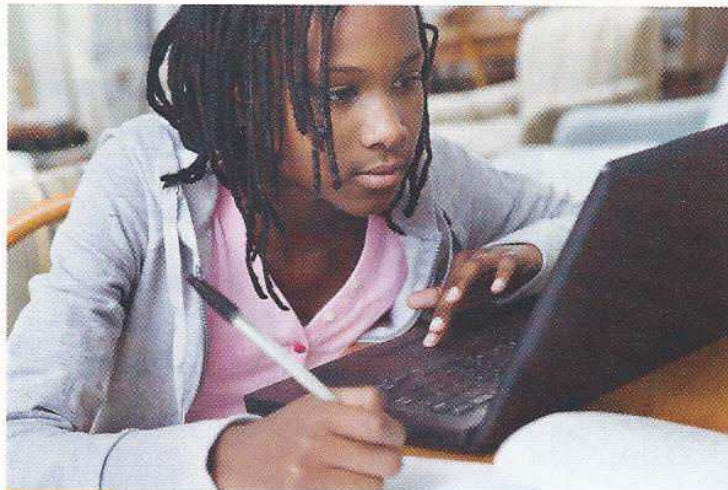
p.167 :



DOC. 6 Tirailleurs marocains blessés sur les bords de la Marne en 1914 (France).

Chapitre 32 : Vivre en France depuis 1945 (p.189-192)

p.191 :



DOC. 8 Une élève travaillant sur un ordinateur portable.

Annexe V

Inventaire de la bibliothèque de classe (cycle 2) – mars 2012

- Par ici, la rentrée ! raconte l'histoire d'une bande de jeunes élèves (six en tout) qui se rendent à l'école lors de la rentrée. Deux des personnages principaux sont des enfants noirs qui évoluent dans un contexte de vie enfantine ordinaire.

Carré, Claude, Jo Hoestlandt, et Béatrice Rodriguez. *Par ici, la rentrée !* Arles: Actes Sud junior, 2003

- Hip hop met en image un petit garçon noir adopté par une famille blanche. Il se pose toute sorte de questions sur sa vie d'enfant mais aussi d'enfant de couleur. L'histoire fait clairement référence à sa couleur de peau et à ses origines étrangères.

Casterman, Geneviève, Gilles & Louise. *Hip hop*. Paris : Ecoles des Loisirs, 2005

- Zap le petit papou est un livre-documentaire sur la Nouvelle-Guinée et plus particulièrement sur un village papou. Le personnage principal (Zap) tout comme les autres personnages de l'histoire sont noirs. Ils évoluent dans un contexte particulier, majoritairement noir.

Villeminot, Betty-Paule. *Zap le petit papou*. Editions GP, 1979 (Bibliothèque Rouge et Or).

- Sous le même ciel est un album au fil duquel nous découvrons les différentes façons d'apprendre à travers le monde. Chaque page est dédiée à un enfant d'un pays différent. Parmi eux, trois sont des enfants de couleur : un à New-York, un au Caire et un au Bénin. Les contextes sont actuels, mais non majoritairement noirs car à New-York, les Noirs sont une minorité.

Marot, Geneviève. *Sous le même ciel*. Les Portes du monde, 2002

- Ma nounou, c'est pas ma maman ! est un album qui met en scène une petite fille noire qui fait des caprices. Elle évolue dans un contexte de vie ordinaire, entre sa nounou, ses caprices et sa maman, noire elle aussi.

Baudroux, Jean-Claude. *Ma nounou, c'est pas ma maman !* Haguenau : éditions du Bastberg, 1997 (Collection Les p'tits bouts)

Annexe VI

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est anonyme.

Pour signaler vos réponses, veuillez cocher le(s) case(s) correspondante(s) et/ou rédigez vos réponses sur les lignes lorsque cela est nécessaire.

1) Actuellement, vous êtes âgé entre...

20 et 30 ans ; 30 et 40 ans ; 40 et 50 ans ; 50 et 60 ans

2) Vous exercez en tant que...

Professeur des Ecoles ; Professeur Stagiaire ; P.E. Maître Formateur

3) Où se situe l'école où vous enseignez ?

en centre ville ; en banlieue ; en RRS ; en zone rurale

Autre :

4) Vous enseignez en... (*plusieurs réponses possibles*)

cycle 2 ; cycle 3 ; Autre :

Veuillez préciser la ou les classe(s)

5) Pour vous, l'éducation à la diversité c'est... (*plusieurs réponses possibles*)

permettre aux élèves de connaître notre société

permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements

lutter contre les préjugés et les discriminations

un concept trop abstrait

Autre :

6) Avez-vous des élèves de couleur ?

Oui Non

7) Cette année, avez-vous déjà abordé les différences de couleur de peau avec vos élèves ?

Oui Non

Si oui, à partir de... (*plusieurs réponses possibles*)

- débats faits historiques illustrations/documents visuels
 textes question(s) d'élève(s)

Autre :

7) Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ?

- Oui Non

8) Si oui, quels étaient ces supports ? (*plusieurs réponses possibles*)

- album(s) roman(s), nouvelles(s) document(s) historique(s)
 bande dessinée(s) Autre :

9) Aviez-vous délibérément choisi ces supports parce qu'il y avait des personnages noirs ?

- Oui Non

10) Quels étaient les contextes dans lesquels évoluaient ces personnages ?

- L'esclavage ; la ségrégation des noirs au XIXème siècle ; la guerre
 Contexte actuel, majoritairement noir (*exemple* : un pays d'Afrique)
 Contexte actuel, majoritairement blanc : des difficultés sont associées à leur(s)
différence(s) ou à un certain statut socio-économique
 Contexte actuel, majoritairement blanc : ils mènent une vie ordinaire

11) Vous pensez que les supports pédagogiques avec des figures noires en France sont...

- très nombreux
 nombreux
 moyennement nombreux
 peu nombreux

12) Cela vous semble...

- suffisant
 moyennement suffisant
 insuffisant

Merci pour votre temps et vos réponses.



Annexe VII



Ce questionnaire vous est soumis dans le cadre d'une étude en vue d'un mémoire de master de l'université d'Orléans-Tours

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation. Pour signaler vos réponses, veuillez cocher le(s) case(s) correspondante(s) et/ou rédiger vos réponses lorsque cela est nécessaire. Si vous recevez ce questionnaire par mail, veuillez signaler vos réponses en les surlignant en gras. **En application de la loi n°51-711 du 7 juin 1951, les réponses à ce questionnaire sont protégées et seront strictement anonymisées.**

1) Avez-vous déjà entendu parler d'éducation à la diversité ?

Oui ; Non

Si oui, quand ?

- Dans les instructions officielles Dans les programmes
 En formation Dans les médias
 En discutant avec d'autres personnes En lisant des rapports sur l'éducation
 Autre, précisez

Vous ne vous souvenez pas

2) Pour vous, l'éducation à la diversité à l'école c'est... (*plusieurs réponses possibles*)

- amener les élèves à devenir des citoyens polyvalents
 permettre aux élèves de mieux connaître notre société
 permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements
 un concept trop abstrait
 lutter contre les préjugés et les discriminations

Autre

3) Cette année, avez-vous déjà abordé la question des différences de couleur de peau en classe ? Oui Non

Si oui, à partir de... (*plusieurs réponses possibles*)

- débats faits historiques illustrations/documents visuels
 textes de littérature question(s) d'élève(s)

Autre :

4) Vos élèves vous ont semblé...(plusieurs réponses possibles)

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Intéressés | <input type="checkbox"/> Manifester des a prioris ou stéréotypes positifs |
| <input type="checkbox"/> Gênés | <input type="checkbox"/> Manifester des a prioris ou stéréotypes négatifs |
| <input type="checkbox"/> Informés | <input type="checkbox"/> Etre très peu informés |

5) Les réactions de vos élèves vous ont vous-même...(plusieurs réponses possibles)

- Intéressé(e)
 Gêné(e)
 Informé(e) sur leurs a prioris, stéréotypes positifs ou négatifs

Précisez svp

.....

- Informé(e) sur leurs points de vue

Précisez svp.....

.....

6) Avez-vous déjà parlé à vos élèves d'une personne noire historiquement ou médiatiquement célèbre ? Non ; Oui

Veillez préciser leur(s) nom(s) svp :

.....

Dans quel cadre ?

- Une séance dans une discipline particulière qui est
- une discussion, un débat avec vos élèves en lien avec.....

Autre :

7) Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ?

- Oui Non vous ne vous en souvenez pas

8) Si oui, quels étaient ces supports ? (plusieurs réponses possibles)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> album(s) | <input type="checkbox"/> roman(s), nouvelles(s) | <input type="checkbox"/> document(s) historique(s) |
| <input type="checkbox"/> bande dessinée(s) | <input type="checkbox"/> flashcards | <input type="checkbox"/> vidéo, film |

Autre :

9) Aviez-vous délibérément choisi ces supports parce qu'il y avait des personnages noirs ?

- Oui Non

10) Quel était le contexte dans lequel figuraient ces personnages ? (plusieurs réponses possibles)

- l'esclavage ; la ségrégation des noirs ;
 la guerre la colonisation
 les arts (musique par exemple) le sport
 un contexte imaginaire (par exemple la jungle)
 un espace géographique (par exemple l'Afrique, les Antilles,...)
 autre

11) Les situations dans lesquelles ces personnages étaient mis en scène étaient plutôt liées à :

- a) - des difficultés : par exemple pauvreté, violence, intégration difficile, racisme...
 b) - une existence exceptionnelle : d'aventurier, de sportif, d'artiste, de militant, ...
 c) - une vie ordinaire
 deux points à la fois : a) et b)
 deux points à la fois : a) et c)

12) Ces personnages apparaissaient plutôt :

- dans un groupe de personnes majoritairement noires
 dans un groupe de personnes majoritairement blanches
 dans un groupe de personnes de différentes couleurs
 autre, précisez svp

13) Précisez la(les) discipline(s) dominante(s) des séances dans lesquelles vous avez utilisé ces supports?

- Français ; Histoire/géographie ; Education civique ;
 Arts visuels ; Autre :

14) Depuis le début de l'année, si vous n'avez pas utilisé de supports où figuraient des personnages noirs, les raisons sont (plusieurs réponses possibles) :

- le manque de documents disponibles
 vous n'y avez pas prêté attention car cela ne correspondait pas à vos objectifs
 vous pensez que cela n'a pas d'intérêt particulier
 vous comptez le faire plus tard dans l'année
 autre,

précisez svp :

Parmi ces raisons c'est la raison qui est pour vous la plus importante.

15) Aviez-vous utilisé des supports où figuraient des personnages noirs l'an passé ?

Oui ; Non ; je ne me souviens pas

16) Vous pensez que les supports pédagogiques avec des personnages noirs sont...

- très nombreux
 nombreux
 moyennement nombreux
 peu nombreux

17) Trouvez-vous ou trouveriez-vous pertinent d'étudier les parcours de personnalités (sportifs, auteurs, artistes, ...) de couleur noire ?

Oui ; Non ; sans opinion

Précisez pourquoi svp :.....
.....

18) Actuellement, vous avez entre...

20 et 30 ans ; 30 et 40 ans ; 40 et 50 ans ; 50 et 60 ans

19) Vous êtes...

un homme ; une femme

20) Votre cursus universitaire :

littéraire ; scientifique ; artistique ; technique ;
 autre ; Veuillez préciser :

21) Aujourd'hui, vous exercez en tant que...(plusieurs réponses possibles)

Professeur des Ecoles ; Professeur Stagiaire ; P.E. Maître Formateur
 PE Z.I.L ; Directeur d'école ; Professeur de collège ;
 Professeur de lycée Autre :

Matière (professeurs de collèges et lycées) :

22) Vous exercez depuis...

moins de 5 ans ; 5 à 10 ans ; 10 à 15 ans ; plus de 20 ans

23) L'école (ou le collège ou le lycée) où vous enseignez se situe :

en centre ville ; en banlieue ; en RRS ; en zone rurale

Autre :

Le nombre de classes dans votre école :

24) Actuellement, vous enseignez en... (*plusieurs réponses possibles*)

cycle 1 ; cycle 2 ; cycle 3 ; Autre :.....

Veillez préciser la ou les classe(s)

25) Votre/chacune de vos classes est composée de...

moins de 20 élèves ; 20 à 25 élèves ; de 25 à 30 élèves ;

plus de 30 élèves

26) Cette année, y a-t-il des élèves noirs dans votre école ?

Oui ; Non ;

Si oui, combien ?

Moins de 5 Entre 5 et 10 Entre 10 et 15 Entre 15 et 20

Plus de 20

Merci pour le temps consacré à ce questionnaire et pour vos réponses.

PAJON Julie, étudiante en Master 2 Métiers de l'Education, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement.

Vous pouvez demander à recevoir une synthèse de cette étude à l'adresse suivante : **julie.pajon@etu.univ-orleans.fr**

Annexe VIII

N°31

Ce questionnaire vous est soumis dans le cadre d'une étude en vue d'un mémoire de master de l'université d'Orléans-Tours

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation. Pour signaler vos réponses, veuillez cocher le(s) case(s) correspondante(s) et/ou rédiger vos réponses lorsque cela est nécessaire. Si vous recevez ce questionnaire par mail, veuillez signaler vos réponses en les surlignant en gras. En application de la loi n°51-711 du 7 juin 1951, les réponses à ce questionnaire sont protégées et seront strictement anonymisées.

1) Avez-vous déjà entendu parler d'éducation à la diversité ?

Oui ; Non

Si oui, quand ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Dans les instructions officielles | <input type="checkbox"/> Dans les programmes |
| <input type="checkbox"/> En formation | <input type="checkbox"/> Dans les médias |
| <input type="checkbox"/> En discutant avec d'autres personnes | <input type="checkbox"/> En lisant des rapports sur l'éducation |
| <input type="checkbox"/> Autre, précisez | |
| <input type="checkbox"/> Vous ne vous souvenez pas | |

2) Pour vous, l'éducation à la diversité à l'école c'est... (plusieurs réponses possibles)

- amener les élèves à devenir des citoyens polyvalents
- permettre aux élèves de mieux connaître notre société
- permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements
- un concept trop abstrait
- lutter contre les préjugés et les discriminations

Autre

.....

3) Cette année, avez-vous déjà abordé la question des différences de couleur de peau en classe ?

Oui Non

Si oui, à partir de... (plusieurs réponses possibles)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> débats | <input type="checkbox"/> faits historiques | <input type="checkbox"/> illustrations/documents visuels |
| <input type="checkbox"/> textes de littérature | <input type="checkbox"/> question(s) d'élève(s) | |

Autre :

4) Vos élèves vous ont semblé...(plusieurs réponses possibles)

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Intéressés | <input type="checkbox"/> Manifester des a priori ou stéréotypes positifs |
| <input type="checkbox"/> Gênés | <input type="checkbox"/> Manifester des a priori ou stéréotypes négatifs |
| <input type="checkbox"/> Informés | <input type="checkbox"/> Etre très peu informés |

5) Les réactions de vos élèves vous ont vous-même...(plusieurs réponses possibles)

- Intéressé(e)
 Gêné(e)
 Informé(e) sur leurs a priori, stéréotypes positifs ou négatifs

Précisez svp

- Informé(e) sur leurs points de vue

Précisez svp.....

6) Avez-vous déjà parlé à vos élèves d'une personne noire historiquement ou médiatiquement célèbre ?

- Non ; Oui

Veuillez préciser leur(s) nom(s) svp :

.....

Dans quel cadre ?

- Une séance dans une discipline particulière qui est
- une discussion, un débat avec vos élèves en lien avec.....

Autre :

7) Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ?

- Oui Non vous ne vous en souvenez pas

8) Si oui, quels étaient ces supports ? (plusieurs réponses possibles)

- album(s) roman(s), nouvelles(s) document(s) historique(s)
 bande dessinée(s) flashcards vidéo, film

autre : extraits d'album pour aborder une notion de français

.....

9) Aviez-vous délibérément choisi ces supports parce qu'il y avait des personnages noirs ?

- Oui Non

10) Quel était le contexte dans lequel figuraient ces personnages ? (plusieurs réponses possibles)

- l'esclavage ;
- la guerre
- les arts (musique par exemple)
- un contexte imaginaire (par exemple la jungle)
- un espace géographique (par exemple l'Afrique, les Antilles,...)
- autre :
- la ségrégation des noirs ;
- la colonisation
- le sport

11) Les situations dans lesquelles ces personnages étaient mis en scène étaient plutôt liées à :

- a) - des difficultés : par exemple pauvreté, violence, intégration, racisme,...
- b) - une existence exceptionnelle : d'aventurier, de sportif, d'artiste, de militant, ...
- c) - **une vie ordinaire**
- deux points à la fois : a) et b)
- deux points à la fois : a) et c)

12) Ces personnages apparaissaient plutôt :

- dans un groupe de personnes majoritairement noires
- dans un groupe de personnes majoritairement blanches
- dans un groupe de personnes de différentes couleurs**
- autre, précisez svp

13) Précisez la(les) discipline(s) dominante(s) des séances dans lesquelles vous avez utilisé ces supports?

- Français** ;
- Histoire/géographie ;
- Education civique ;
- Arts visuels ;
- Autre :

14) Depuis le début de l'année, si vous n'avez pas utilisé de supports où figuraient des personnages noirs, les raisons sont (plusieurs réponses possibles) :

- le manque de documents disponibles
- vous n'y avez pas prêté attention car cela ne correspondait pas à vos objectifs
- vous pensez que cela n'a pas d'intérêt particulier
- vous comptez le faire plus tard dans l'année
- autre, précisez svp :

Parmi ces raisons c'est la raison qui est pour vous la plus importante.

15) Aviez-vous utilisé des supports où figuraient des personnages noirs l'an passé ?

Oui ; Non ; je ne me souviens pas

16) Vous pensez que les supports pédagogiques avec des personnages noirs sont...

très nombreux

nombreux

moyennement nombreux

peu nombreux

17) Trouvez-vous ou trouveriez-vous pertinent d'étudier les parcours de personnalités (sportifs, auteurs, artistes, ...) de couleur noire ?

Oui ; Non ; sans opinion

Précisez pourquoi svp : ouverture sur la culture

18) Actuellement, vous avez entre...

20 et 30 ans ; 30 et 40 ans ; 40 et 50 ans ; 50 et 60 ans

19) Vous êtes...

un homme ; une femme

20) Votre cursus universitaire :

littéraire ; scientifique ; artistique ; technique ;

autre ; Veuillez préciser : langues

21) Aujourd'hui, vous exercez en tant que...(plusieurs réponses possibles)

Professeur des Ecoles ; Professeur Stagiaire ; P.E. Maître Formateur

PE Z.I.L. ; Directeur d'école ; Professeur de collège ;

Professeur de lycée Autre :

Matière :

22) Vous exercez depuis...

moins de 5 ans ; 5 à 10 ans ; 10 à 15 ans ; plus de 20 ans

23) L'école (ou le collège ou le lycée) où vous enseignez se situe :

en centre ville ; en banlieue ; en RRS ; en zone rurale

Autre :

Le nombre de classes dans votre école : 10

24) Actuellement, vous enseignez en... (plusieurs réponses possibles)

cycle 1 ; cycle 2 ; cycle 3 ; Autre :.....

Veillez préciser la ou les classe(s) **CE2/CM1**

25) Votre/chacune de vos classes est composée de...

moins de 20 élèves ; 20 à 25 élèves ; de 25 à 30 élèves ;
 plus de 30 élèves

26) Cette année, y a-t-il des élèves noirs dans votre école ?

Oui ; Non ;

Si oui, combien ?

Moins de 5 Entre 5 et 10 Entre 10 et 15 Entre 15 et 20
 Plus de 20

Merci pour le temps consacré à ce questionnaire et pour vos réponses.

PAJON Julie, étudiante en Master 2 Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement.

Vous pouvez demander à recevoir une synthèse de cette étude à l'adresse suivante : julie.pajon@etu.univ-orleans.fr

Ce questionnaire vous est soumis dans le cadre d'une étude en vue d'un mémoire de master de l'université d'Orléans-Tours

Nous vous remercions d'avance pour votre précieuse participation. Pour signaler vos réponses, veuillez cocher le(s) case(s) correspondante(s) et/ou rédiger vos réponses lorsque cela est nécessaire. Si vous recevez ce questionnaire par mail, veuillez signaler vos réponses en les surlignant en gras. En application de la loi n°51-711 du 7 juin 1951, les réponses à ce questionnaire sont protégées et seront strictement anonymisées.

1) Avez-vous déjà entendu parler d'éducation à la diversité ?

Oui ; **Non**

Si oui, quand ?

- Dans les instructions officielles Dans les programmes
 En formation Dans les médias
 En discutant avec d'autres personnes En lisant des rapports sur l'éducation
 Autre, précisez

Vous ne vous souvenez pas

2) Pour vous, l'éducation à la diversité à l'école c'est... (*plusieurs réponses possibles*)

- amener les élèves à devenir des citoyens polyvalents
 permettre aux élèves de mieux connaître notre société
 permettre à tous les élèves de se retrouver dans les enseignements
 un concept trop abstrait
 lutter contre les préjugés et les discriminations

3) Cette année, avez-vous déjà abordé la question des différences de couleur de peau en classe ? **Oui** Non

Si oui, à partir de... (*plusieurs réponses possibles*)

- débats **faits historiques** illustrations/documents visuels
 textes de littérature question(s) d'élève(s)

Autre : **poésie**

4) Vos élèves vous ont semblé... (*plusieurs réponses possibles*)

- Intéressés** **Manifester des a priori ou stéréotypes positifs**
 Gênés Manifester des a priori ou stéréotypes négatifs
 Informés

5) Les réactions de vos élèves vous ont vous-même... (*plusieurs réponses possibles*)

Intéressé(e)

Gêné(e)

Informé(e) sur leurs a priori, stéréotypes positifs ou négatifs

Précisez svp

Informé(e) sur leurs points de vue

Précisez svp.....

6) Avez-vous déjà parlé à vos élèves d'une personne noire historiquement ou médiatiquement célèbre ?

Non ; **Oui**

Veillez préciser leur(s) nom(s) svp :

.....

Dans quel cadre ?

Une séance dans une discipline particulière qui est

une discussion, un débat avec vos élèves en lien avec.....

7) Cette année, avez-vous déjà utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs ?

Oui Non vous ne vous en souvenez pas

8) Si oui, quels étaient ces supports ? (*plusieurs réponses possibles*)

album(s) roman(s), nouvelles(s) **document(s) historique(s)**

bande dessinée(s) flashcards vidéo, film

Autre :

9) Aviez-vous délibérément choisi ces supports parce qu'il y avait des personnages noirs ?

Oui Non

10) Quel était le contexte dans lequel figuraient ces personnages ? (*plusieurs réponses possibles*)

l'esclavage ; la ségrégation des noirs ;

la guerre **la colonisation**

les arts (musique par exemple) le sport

un contexte imaginaire (par exemple la jungle)

un espace géographique (par exemple l'Afrique, les Antilles,...)

autre

11) Les situations dans lesquelles ces personnages étaient mis en scène étaient plutôt liées à :

- a) - **des difficultés : par exemple pauvreté, violence, intégration, racisme,...**
- b) - une existence exceptionnelle : d'aventurier, de sportif, d'artiste, de militant, ...
- c) - une vie ordinaire
- deux points à la fois : a) et b)
- deux points à la fois : a) et c)

12) Ces personnages apparaissaient plutôt :

- dans un groupe de personnes majoritairement noires**
- dans un groupe de personnes majoritairement blanches
- dans un groupe de personnes de différentes couleurs
- autre, précisez svp

13) Précisez la(les) discipline(s) dominante(s) des séances dans lesquelles vous avez utilisé ces supports?

- Français ; **Histoire/géographie** ; **Education civique** ;
- Arts visuels ; Autre :

14) Depuis le début de l'année, si vous n'avez pas utilisé de supports où figuraient des personnages noirs, les raisons sont (plusieurs réponses possibles) :

- le manque de documents disponibles
- vous n'y avez pas prêté attention car cela ne correspondait pas à vos objectifs
- vous pensez que cela n'a pas d'intérêt particulier
- vous comptez le faire plus tard dans l'année
- autre,

précisez svp :

Parmi ces raisons c'est la raison qui est pour vous la plus importante.

15) Aviez-vous utilisé des supports où figuraient des personnages noirs l'an passé ?

- Oui ; Non ; **je ne me souviens pas**

16) Vous pensez que les supports pédagogiques avec des personnages noirs sont...

- très nombreux
- nombreux**
- moyennement nombreux
- peu nombreux

17) Trouvez-vous ou trouveriez-vous pertinent d'étudier les parcours de personnalités (sportifs, auteurs, artistes, ...) de couleur noire ?

Oui ; Non ; sans opinion

Précisez pourquoi svp : **il faudrait mettre en parallèle différents parcours de personnes noires ou blanches pour faire remarquer aux élèves que la couleur n'a pas d'importance.**

18) Actuellement, vous avez entre...

20 et 30 ans ; 30 et 40 ans ; 40 et 50 ans ; 50 et 60 ans

19) Vous êtes...

un homme ; **une femme**

20) Votre cursus universitaire :

littéraire ; scientifique ; artistique ; technique ;
 autre ; Veuillez préciser : **Licence d'Anglais**

21) Aujourd'hui, vous exercez en tant que... (*plusieurs réponses possibles*)

Professeur des Ecoles ; Professeur Stagiaire ; P.E. Maître Formateur
 PE Z.I.L ; Directeur d'école ; Professeur de collège ;
 Professeur de lycée Autre :

Matière :

22) Vous exercez depuis...

moins de 5 ans ; **5 à 10 ans** ; 10 à 15 ans ; plus de 20 ans

23) L'école (ou le collège ou le lycée) où vous enseignez se situe :

en centre ville ; en banlieue ; en RRS ; **en zone rurale**

Autre :

Le nombre de classes dans votre école : **3**

24) Actuellement, vous enseignez en... (*plusieurs réponses possibles*)

cycle 1 ; cycle 2 ; **cycle 3** ; Autre :

Veuillez préciser la ou les

classe(s)

25) Votre/chacune de vos classes est composée de...

- moins de 20 élèves ; 20 à 25 élèves ; de 25 à 30 élèves ;
 plus de 30 élèves

26) Cette année, y a-t-il des élèves noirs dans votre école ?

- Oui ; Non ;

Si oui, combien ?

- Moins de 5 Entre 5 et 10 Entre 10 et 15 Entre 15 et 20
 Plus de 20

Merci pour le temps consacré à ce questionnaire et pour vos réponses.

PAJON Julie, étudiante en Master 2 Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement, de la Formation et de l'Accompagnement.

Vous pouvez demander à recevoir une synthèse de cette étude à l'adresse suivante : julie.pajon@etu.univ-orleans.fr

Annexe IX

Code book

1 - Avez-vous déjà entendu parler d'éducation à la diversité?	Si oui, quand?	2 - L'éducation à la diversité c'est...	3 - Avez-vous abordé la question des différences de couleurs en classe?
1- Oui 2- Non	1- IO 2- formation 3- discutant avec d'autres personnes 4- autre 5- vous ne vous souvenez pas 6- programmes 7- médias 8- rapports sur l'éducation	1- élèves polyvalents 2- mieux connaître notre société 3- se retrouver dans les enseignements 4- concept trop abstrait 5- lutter contre les préjugés et discri 6- autre	1- Oui 2- Non
A partir de...	4 - Vos élèves vous ont semblé...	5 - Les réactions de vos élèves vous ont vous-même...	6 - Avez-vous parlé d'une personne médiatiquement ou historiquement célèbre?
1- débats 2- textes littéraires 3- faits historiques 4- questions d'élèves 5- documents visuels 6- autre	1- intéressés 2- gênés 3- informés 4- a priori positifs 5- a priori négatifs 6- peu informés	1- intéressé(e) 2- gêné(e) 3- informé(e) sur leur a priori 4- informé(e) sur leur point de vue	1- Non 2- Oui
Dans quel cadre?	7 - Avez-vous utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs?	8 - Quels supports?	9 - Les aviez vous délibérément choisi parce qu'il y avait des personnages noirs?
1- une séance particulière 2- une discussion, un débat 3- autre	1- Oui 2- Non 3- Je ne me souviens pas	1- albums 2- bande dessinées 3- romans, nouvelles 4- flashcards 5- documents historiques 6- vidéo/films 7- autre	1- Oui 2- Non

10 - Quel était le contexte dans lequel figuraient ces personnages?	11 - Les situations de ces personnages étaient...	12 - Ces perso apparaissaient plutôt dans...	13 - La discipline dominante de la séance
<ul style="list-style-type: none"> 1- esclavage 2- guerre 3- art 4- un contexte imaginaire 5- un espace géographique 6- autre 7- ségrégation des noirs 8- colonisation 9- sport 	<ul style="list-style-type: none"> 1- difficultés 2- existence exceptionnelle 3- vie ordinaire 4- 1 & 2 5- 1 & 3 	<ul style="list-style-type: none"> 1- groupe majoritairement noire 2- groupe majoritairement blanc 3- groupe de différentes couleurs 4- autre 	<ul style="list-style-type: none"> 1- français 2- histoire géo 3- éducation civique 4- arts visuels 5- autre
14 - Si vous n'en avez pas utilisé cette année, les raisons sont...	La raison la plus importante	15 - Avez-vous utilisé des supports mettant en scène des personnages noirs l'an passé?	16 - Vous pensez que les supports péda avec des perso noirs sont...
<ul style="list-style-type: none"> 1- manque de documents disponibles 2- cela ne correspondait pas à vos objectifs 3- pas d'intérêt particulier 4- vous comptez le faire plus tard 5- autre 	<ul style="list-style-type: none"> 1 2 3 4 5 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Oui 2- Non 3- Je ne m'en souviens pas 	<ul style="list-style-type: none"> 1- très nombreux 2- nombreux 3- moyennement nombreux 4- peu nombreux
17 - Trouveriez vous pertinent d'étudier des parcours de personnalités noires?	18 - Age	19 - Sexe	20 - Coursus
<ul style="list-style-type: none"> 1- Oui 2- Non 3- Sans opinion 	<ul style="list-style-type: none"> 1- 20-30 ans 2- 30-40 ans 3- 40-50 ans 4- 50-60 ans 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Homme 2- Femme 	<ul style="list-style-type: none"> 1- Littéraire 2- Scientifique 3- Artistique 4- Technique 5- Autre

21 - Poste	22 - Carrière	23 - Lieu	24 - Classe
1- PE 2- PES 3- PEMF 4- PE ZIL 5- Directeur 6- Prof de colège 7- Prof de lycée 8- Autre	1- moins de 5 ans 2- 5 à 10 ans 3- 10 à 15 ans 4- plus de 20 ans	1- Centre-ville 2- Banlieue 3- RRS 4- Zone rurale 5- Autre	1- cycle 1 2- cycle 2 3- cycle 3 4- autre
25 - Nombre élèves	26 - Elèves noirs	Combien?	
1- moins de 20 2- 20 à 25 3- 25 à 30 4- plus de 30	1- Oui 2- Non	1- moins de 5 2- 5 à 10 3- 10 à 15 4- 15 à 20	

Annexe X

Sujet	ED	Qd 1	Qd 2	Qd 3	Qd 4	Qd 5	Qd 6	Qd 7	8 Qd	Déf 1	Déf 2	Déf 3	Déf 4	Déf 5
1	1				1				1			1		1
2	1			1	1									1
3	2										1			1
4	1		1	1				1	1		1	1		1
5	2													1
6	1			1				1				1		
7	2									1				
8	2										1			1
9	1	1						1				1		1
10	1	1	1								1	1		
11	1			1										1
12	1					1				1				
13	2													1
14	1					1								1
15	1			1				1		1				1
16	1			1					1	1	1			1
17	2										1			1
18	1						1		1		1		1	1
19	1			1				1		1	1	1		
20	1					1								1
21	1	1								1	1			1
22	1	1									1			1
23	2													
24	1			1						1	1			1
25	1						1	1						1
26	1			1										1
27	1								1		1			1
28	2									1				1
29	1					1							1	1
30	1	1	1				1			1				1
31	1					1				1				1
32	2										1			1
33	2											1		1
34	1			1						1				1
35	1			1				1			1			1
36	1							1						1
37	2													1
38	2													1
39	2												1	
40	1									1				1
41	2									1				
42	1			1				1				1		1
43	2									1			1	
44	1	1	1	1										1
45	2									1				1
46	1			1							1			1
47	2													1
48	1			1	1							1		1
49	1					1					1			1
50	1							1	1	1	1			1

Déf 6	Dif	Cmt 1	Cmt 2	Cmt 3	Cmt 4	Cmt 5	Cmt 6	Réac e 1	Réac e 2	Réac e 3	Réac e 4
1	1	1				1					1
	2										
	1										1
	1	1	1	1	1			1		1	1
	2										
	1			1				1			
	1			1				1			1
	1						1	1			1
	1				1			1		1	
	2										
	1				1		1	1			1
	1				1			1			
	1				1			1			
	2										
	1		1		1	1		1		1	
	2										
	2										
	1	1	1	1	1	1		1			
	1		1	1				1			
	1			1				1			
	1				1			1			
	1		1								1
	1						1	1			
	1	1		1	1	1		1	1		1
	1	1			1			1			1
	2										
	1			1			1	1	1		
	1		1								1
	1	1	1					1			
	1			1			1	1			1
	2										
	2										
	1	1						1			1
	1					1		1			
	2										
	2										
	1		1	1				1		1	1
	2										
	2										
	1			1	1			1			1
1	2										
	2										
	2										
	2										
	1	1			1			1			
	1	1						1			
	1				1			1			

Réac e 5	Réac e 6	Réac E 1	Réac E 2	Réac E 3	Réac E 4	P connu	Cadre	Perso N	Supp 1
					1	2		1	
						1		2	
1						1		1	
		1				2	1	1	
						2		3	
		1				2	1	1	
		1				2	1	2	
1		1		1	1	1		1	
		1			1	1		1	
						2	1	2	
					1	2	1	2	
		1				1		1	
						1	1	1	
		1				1		1	1
						1		1	1
		1				2	2	1	
	1	1			1	1	2	3	
		1				2	1	2	
		1				1		2	
	1					1	2	1	
		1				2	2	1	
		1				1		1	
		1		1		2	1	1	
1				1		2	1	1	
		1				2	1	2	
						1		1	
1	1	1				2	1	1	
1		1				1		1	1
					1	1		1	1
	1	1				2		1	1
						1	2	2	
				1	1	2	1	1	
						1		3	
						1		1	1
1		1				2	2	1	1
						2	1	2	
						1		2	
						1		1	1
						1		1	
1		1		1		2	1	1	1
		1				2		1	
1		1		1		1		3	

Supp 2	Supp 3	Supp 4	Supp 5	Supp 6	Supp 7	Choix	Ctxt 1	Ctxt 2	Ctxt 3	Ctxt 4	Ctxt 5
			1	0		2					1
	1		1	1		2	1				1
			1			1	1				
						2					
						2					
				1		1					1
					1	2					
						1				1	1
						2				1	1
					1	2					
	1	1	1	1		1	1				1
	1					2	1				
				1		2					
				1		2					
			1			2	1				
1	1					1					1
					1	2					
			1	1		1	1		1		1
						2				1	
						2					1
						2					
			1			1	1				
						2					
				1		2					1
						1					1
	1					2					
						1					
	1			1		1	1				1
						2					1
						2					1
						2			1	1	
				1		2				1	
						2				1	
	1	1				1			1	1	
	1					2					1

Disci 2	Disci 3	Disci 4	Disci 5	Raison 1	Raison 2	Raison 3	Raison 4	Raison 5	Raison 6	Passé
1					1					1
					1					3
					1					2
			1							1
					1					3
1										1
					1					3
										1
										2
			1					1		3
					1					1
										1
			1							1
			1							2
			1							1
			1							1
1			1							1
			1							3
								1		3
					1					2
										1
1	1									1
			1							3
										1
	1									1
					1					2
								1		3
			1							1
										1
1		1								3
										3
1	1									3
						1		1		
						1				1
										3
										1
										2
								1	1	1
1	1									1
							1			2
1		1								1
						1			1	1
							1			2
								1		2
			1							1
										2
			1							1
	1	1								1
										3
					1			1		1

Dispo	Perti	Age	Sexe	Cursus	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	Carr
3	2	1	1	1						1			1
4	3	1	2	2						1	1		1
3	1	1	2	4							1		2
2	1	2	2	2							1		3
4	1	1	2	2						1			1
3	1	2	2	1	1								2
3	1	1	2	1					1				1
3	1	1	2	3	1								1
3		1	2	1	1				1				2
3	1	1	2	1		1				1			1
3	1	1	1	2						1	1		2
3	3	3	2	2			1						4
4	3	2	1	2							1		2
3	1	1	2	1		1							1
4	1	3	2	5	1								4
3	1	2	2	2	1								1
3	2	1	2	2	1				1				2
3	1	2	1	5							1	1	2
3	1	2	2	2							1	1	2
4	1	4	2	2	1								4
3	3	3	2	5	1								4
2	3	4	2	2	1							1	4
3	1	2	2	5					1				3
4	2	3	2	2			1						4
2	2	2	2	4	1								2
3	3	3	2	5			1						4
4	1	4	2	2			1		1				4
3	3	2	2	5						1			3
3	3	3	2	1	1							1	4
3	3	3	2	5	1								4
3	1	1	2	5	1								1
2	1	1	2	1	1								2
4	1	3	2	1									3
4	3	3	2	1	1								4
3	1	1	2	5	1								1
3	3	3	2	1	1								2
3	3	3	2	1	1								4
4	1	3	2	1	1								4
4	2	4	1	1	1								4
4	1	1	1	2		1							1
3	1	2	2	1			1						3
3		2	1	1	1								1
4	3	3	1	2	1								4
3	3	1	1	2							1		1
3	3	1	2	1		1							1
2	3	3	2				1						4
3	3	4	2	2	1								4
4	1	1	2	1	1								1
3	3	2	1	2	1								3
3	3	2	2	1	1								3

Lieu1	Lieu2	Lieu3	Lieu4	Lieu5	Nb cla	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Nb el 1	Nb el 2
		1			28				1		1
1									1		
	1				13				1		
1									1		
	1				17				1		1
1					7			1			
			1		1	1	1	1			1
1					3		1			1	
			1		5		1				1
			1		20				1		1
			1		16				1		
1					4	1					1
	1								1		
			1		6	1	1				1
1					3	1					
1					4		1			1	
			1		4			1			1
1					30				1		
1					30				1		1
			1		8		1				1
			1					1			1
		1			10				1	1	
			1		2		1	1			1
1					6			1			1
			1		8				1	1	
1					9			1			
1					5	1				1	
			1						1		
		1			10		1				1
1					3	1					2
			1		10			1			1
			1		3			1		1	
			1				1				1
1					7		1				1
1					7				1	1	
1					7		1			1	
1					7		1				1
1					7			1			
1					7			1			
1					4		1	1			1
1					9			1		0	
			1		10				1	1	
			1		13			1			1
			1		20				1	1	
			1		9			1			1
	1				4	1					1
			1		3	1					
		1			11			1		1	
		1			11			1			1
		1			11		1			1	

Nb el 3	Nb el 4	Enoirs	Nb N 1	Nb N 2	Nb N 3	Nb N 4	Nb N 5
1		1	1	1		1	
		1	1		1		
1		1					1
1	1	1	1		1		
		1	1				
1		1	1				
		2					
		1		1			
		2					
		1	1				
1	1	1					1
		1	1				
	1	1	1				
		1	1				
1		1	1				
		1	1				
		2					
1		1				1	
	1	1			1		
		1	1				
		2					
		1			1		
		2					
		1	1				
		1		1			
1		1					1
		1	1				
1		1	1				
		1					1
		1	1				
		1	1				
		1		1			
		1	1				
		1		1			
		1	1				
1		1		1			
1		1		1			
		1	1				
1		1					1
		1	1				
		2					
	1	2					
		2					
		1		1			
1		2					
		1	1				
		1	1				
		1	1				

Annexe XI

Sujet	1 ED	3 Diff couleur de peau	5 Informé sur...
1	,	,	,
2	,	,	,
3	,	,	,
4	,	,	,
5	,	,	,
6			
7	,	,	,
8	,	suite à des remarques d'élèves entre eux	point de vue des enfants est celui des parents
9	,	,	les élèves parlaient plus de couleur que de rattachement à un pays, ils voulaient savoir comment la peau devenait de telle ou telle couleur. C'était amusant car sans jugement.
10	,	,	,
11	,	étude des relations génétiques et environnement	les élèves semblaient accorder peu d'importance à la couleur de peau dans la vie de tous les jours, mais j'ai noté des difficultés à se projeter dans une vie de couple avec une personne de couleur.
12	,	,	,
13	,	,	,
14	,	,	,
15	,	,	,
16	,	,	,
17	,	,	,
18	,	,	Ils n'avaient pas conscience de l'aspect objectif et institutionnel du racisme par le passé
19	,	,	,
20	,	,	,
21	,	,	,
22	,	,	,
23	,	,	,
24	,	,	,
25	,	,	Des comportements agressifs se sont vus justifiés
26	,	,	,
27	,	,	,
28	,	chanson (Strange Fruit)	,
29	,	,	,
30	,	,	hypothèses sur l'origine de la couleur d epeau (soleil)
31	,	,	,
32	,	poésies	,
33	,	,	,
34	,	,	,
35	,	,	On ne mélange pas les blancs et les noirs / tous des êtres humains.
36	,	,	,
37	,	,	,
38	,	,	,
39	,	,	encore influencés par les parents
40			
41	,	,	,
42	,	,	Ils pensent que la différence est une anomalie. Celui qui est différent n'est pas dans la norme selon leurs propos. Il s'appuient sur le fait qu'ils sont la norme.
43	,	,	,
44	,	,	,
45	,	,	,
46	,	,	,
47			
48	articles	,	lien avec les avis des familles
49	,	,	,
50	,	,	,

6 Perso connus	6 Cadre	8 Supports
Toussaint Louverture	Histoire-géo	
Rosa Parks, Martin Luther King, Nelson Mandela	Instruction Civique et morale	
		Méthode de lecture Taoki et Bulle
Rosa Parks, Martin Luther King	Anglais - section européenne	
Marvin Gaye, Nelson Mandela, Otis Boykin (inventeur du Pace maker)	SVT	
Usain Bolt	Sciences	photos de médias
		Fichier Picbille
Barack Obama, Martin Luther King, Rosa Parks	débat sur l'actualité, ICM, Anglais	
joueurs de foot, Karembeu	débat sur la discrimination et stigmatisation disgressions en lien avec l'actualité	
Martin Luther King, Nelson Mandela	sciences sociales	
	une activité ponctuelle	
	Culture humaniste	
Barack Obama		
	Education civique	
		une poupée au coin cuisine
Martin Luther King, Rosa Parks, Billy Holiday	Anglais	
Barack Obama	débat suite à la lecture du quotidien	
Martin Luther King, B. Obama, Aimé Césaire, N. Mandela	séance histoire - débat éducation civique	
Louis Armstrong	Education musicale	
Barack Obama, Salif Keita, Usain Bolt	littérature, éducation musicale	

10 Contextes	13 Discipline dominante	14 Raisons
dans Taoki, chaque étude commence par une image d'une situation de vie quotidienne : un des personnage est une petite fille noire		
	Anglais	
	SVT	
	sciences	
	Découverte du monde	
	Lectures à la classe	
	Mathématiques	
		peu de lien avec mon programme, de manière informelle
la handicap		
	Anglais	
Boat people		
vie ordinaire		niveau des élèves, uniquement albums
	Anglais	
	Découverte du monde	
Albums de jeunesse		
		je n'ai pas eu l'occasion
		cela n'est pas en lien avec ma discipline
	lectures d'albums	

17 Pertinence
Non, pas d'étude en fonction d'une origine!
Ma discipline n'est pas adaptée
Oui car le public de l'école est majoritairement noir ou maghrébin
Cela fait lien avec les programmes d'anglais au lycée
,
possibilités pour tous
,
Je pense que l'on choisit d'étudier le parcours d'une personnalité pour ce qu'elle a fait de remarquable et non pour sa couleur de peau. Cependant, en cas de préjugés très négatifs, il peut être judicieux de montrer que la couleur de peau n'a rien à voir avec le talent/les qualités humaines.
Je pense que le parcours est plus important que la couleur de peau. On peut travailler sur beaucoup de parcours différents. Si l'objectif est la lutte contre les stéréotypes, alors on peut partir des élèves, en faisant attention de ne pas heurter la sensibilité de des enfants ou des parents. On peut aussi faire référence à des personnages connus.
lutte contre les stéréotypes, parcours extraordinaires, succès
de même manière que n'importe qui si ses actions sont dignes d'intérêt
,
Il est rare dans ma progression que j'ai besoin d'étudier le parcours d'une personnalité qu'elle soit de couleur ou non
Pour montrer que tout homme a les capacités de réussir quelque soit sa couleur de peau
Pour la diversité justement
,
Toute personne quelque soit sa couleur de peau peut se fixer des objectifs et les atteindre avec du courage et de la détermination avec ou non des épreuves. Ce sont des exemples à suivre.
Pour dépasser la vision réductrice qui peut associer noirs et sportifs par exemple, laissant supposer implicitement des qualités physiques intrinsèques différentes des blancs
Pour l'approche de la diversité justement!
de la même façon que l'on étudie n'importe quelle personnalité pour étudier un livre ou une œuvre
,
,
Pour l'instant, ce n'est pas en lien avec les programmes officiels.
,
Cela dépend du contexte dans lequel on l'étudierait.
Oui, à l'école élémentaire
autant que de personnalités de n'importe quelle origine (mais je ne fais aucun distinguo entre les races donc cela me laisse perplexe)
Pourquoi seulement de couleur noire?
,
ouverture sur la culture
Il faudrait mettre en parallèle différents parcours de personnes noires et blanches car la couleur n'a pas d'importance
Oui si l'on étudie également des personnalités d'origine arabe
,
Savoir que des personnes noires sont devenues célèbres grâce à leurs combats, œuvres...
,
Difficile en CE1. Ce n'est pas au programme.
Oui si leur parcours a un intérêt (ex : Toussaint Louverture, MLK)
Il ne doit pas y avoir de différence de stigmatisation des uns ou des autres
cela permettrait d'amener un débat sur ce genre de thème (différence, couleur de peau, égalité des chances, etc...)
Et j'insisterais sur l'aspect secondaire de la couleur de la peau : ce n'est pas un élément déterminant dans telle ou telle réussite au même titre que n'importe quelle personne de couleur « blanche »
Ne pas y prêter attention serait une erreur car cela voudrait dire nier une grande partie de la population française.
Pour autant, il ne faudrait pas, en discriminant de manière positive, exclure d'une façon « vertueuse » une grande partie de la population.
Je suis un peu gêné de ne parler que de personnalités (sportifs, auteurs, artistes). Est-ce que cela voudrait dire que l'on doit être quelqu'un d'exceptionnel pour être intégré ? A mon avis, il faudrait d'abord parler d'hommes et femmes.
,
Les mathématiciens connus sont essentiellement grecs, allemands et français
il faudrait pouvoir l'insérer dans une partie précise du programme
,
,
,
,
,

20 Cursus	21 Status	23 Lieu	24 Niveau
Master Histoire	,	,	6ème-4ème-3ème
CAPES physiques-ch	,	,	TZR
sciences techniques médico sociales	,	,	bac professionnel
Anglais	,	,	,
PCSI-PC/CAPES physiques-chimie	,	,	6ème-5ème-3ème
Licence lettres modernes	,	,	,
Lience d'espagnol	,	,	PMGS, CP, CE12,CM12
,	,	école située aux abords d'un centre de demandeurs d'asile	CP
,	,	,	GS/CP
Master Anglais (spé enseignement)	,	,	5ème-4ème-3ème
,	,	,	6ème-4ème-2nde 1S-1L-TL
,	,	,	GS
Licence chimie	,	lycée qui recrute en milieu rural	2nde-1ere-T
Licence de géo-master MEEFA	,	,	GS
Licence psycho - sciences de l'éduc	,	,	MS
,	,	,	CE1
,	,	,	CM2
,	Professeur de sociologie lycée et postbac	,	2nde-BTS
,	Professeur de lycée et de DE CESF	,	,
BTS ATI	,	,	CE1
Educateur jeunes enfants	,	,	,
DUT GEA	PE Spécialisé	,	CLIS2
Maîtrise d'anglais	,	,	CE1-CE2
,	,	,	,
,	,	Sancoins est un cas particulier	CLIS
,	Psychologie	,	,
,	,	,	TPS-PS
Capes Anglais	,	,	6ème-3ème-SEGPA
Licence de Lettres Modernes	Maître d'Accueil Temporaire	,	CE1
DUT GEA	,	,	,
Langues	,	,	CE2-CM1
Licence d'anglais	,	,	,
Anglais	,	,	CP
,	,	,	CP
Psychologie	,	,	CLIS
,	,	,	CP-CE1
Histoire	,	,	CE1
,	,	,	CE2
,	,	,	CM2
,	,	,	CE1-CE2
,	,	,	,
,	,	,	CLIS
,	,	,	CM2
,	,	,	2nde-1ère-TES
Licence anglais et master MEEFA	,	,	CE2-CM1
,	,	,	TPS - PS
,	,	,	MS
Licence anglais et master MEEFA	,	,	CE2
Licence de chimie	,	,	CM1-CM2
Histoire	,	,	CP