



HAL
open science

Comment développer un sentiment d'appartenance au groupe tout en éduquant à l'interculturalité ?

Manon Bellanger

► To cite this version:

Manon Bellanger. Comment développer un sentiment d'appartenance au groupe tout en éduquant à l'interculturalité ?. Education. 2016. dumas-01388787

HAL Id: dumas-01388787

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01388787>

Submitted on 27 Oct 2016

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention premier degré

**Comment développer un sentiment d'appartenance au
groupe tout en éduquant à l'interculturalité ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
BELLANGER Manon**

Le 10 mai 2016

en présence de la commission de soutenance composée de :

Olivier Blond-Rzewuski, directeur de mémoire

Christophe Doré, membre de la commission

ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée BELLANGER Manon déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

Signature :

Remerciements

Je tiens à remercier tout d'abord les différents professionnels qui ont accepté, sur leur temps personnel, de répondre à mes questions. Ils m'ont permis d'enrichir mon mémoire de leur vécu et de leur réflexion.

Merci à mes relecteurs qui ont contribué au perfectionnement de cet écrit.

Enfin, je remercie Olivier Blond- Rzewuski, pour ses conseils et son soutien pendant la création de ce mémoire. Mais je suis également reconnaissante envers les autres professeurs, intervenants de l'ESPE qui ont aiguisé ma réflexion ou qui ont apporté des éléments de connaissance que j'ai pu mettre à profit.

Sommaire

Introduction.....	1
-------------------	---

Partie 1 : Apports théoriques

I. Qu'est-ce que l'interculturel ?.....	3
1. Définitions.....	3
2. L'éducation interculturelle.....	4
II. De l'importance de la culture commune dans les valeurs républicaines françaises.....	4
1. Le système d'intégration français.....	5
2. Dans l'essence même de l'école : l'accès à une culture commune.....	6
a. <i>La construction de l'Ecole Républicaine.</i>	6
b. <i>Ecole d'aujourd'hui et culture commune.</i>	7
III. Quid de la diversité culturelle ?.....	9
1. Aborder la diversité culturelle pour mieux se connaître et se comprendre.....	9
2. Quelle place pour l'interculturel à l'Ecole ?.....	10
3. Le rôle déterminant du Conseil de l'Europe.....	11
IV. Allier contribution au sentiment d'appartenance et promotion de la diversité culturelle : une nécessité ?.....	12
1. Pourquoi ?.....	12
2. Comment promouvoir à la fois la diversité culturelle et les valeurs républicaines d'unité nationale ?.....	13
a. <i>Ce qu'il faut éviter.</i>	13
b. <i>Des possibilités diverses et variées</i>	14
3. L'éducation morale et civique pour aborder l'unité... mais aussi la diversité ?.....	16
a. <i>Le nouveau programme d'enseignement moral et civique : Quelle place pour l'unité dans la diversité ?</i>	16
b. <i>Enseignement moral et civique et Europe</i>	17
c. <i>Quelles mises en œuvre ?</i>	18

Partie 2 : Apports pratiques

I. Diversité culturelle et culture commune, qu'en pensent les enseignants ?.....	23
1. La question de l'appartenance à un groupe divise-t-elle les enseignants ?.....	23
2. La diversité culturelle : point d'accord indéniable des enseignants.....	25
a. <i>Le volontarisme palpable des enseignants</i>	25

<i>b. Les personnes issues de la communauté du voyage, exemple probant de l'essentielle éducation à la diversité</i>	27
3. L'affirmation du lien entre unité et diversité.....	28
II. Quelles mises en œuvre ?	28
1. Un cadre pluridisciplinaire certain.....	29
<i>a. Les différentes disciplines concernées</i>	29
<i>b. Coup de projecteur sur l'enseignement moral et civique</i>	31
<i>c. Un cadre pluridisciplinaire qui permet un travail en projets</i>	33
2. La parole de l'élève : élément essentiel pour lier interculturel et culture commune ?.....	35
3. Quelle place pour les parents ?	38
4. <i>Quid</i> des questions de religion ?.....	39
 Conclusion.....	 42
 ❖ Bibliographie.....	 43

Annexes

I. Grille d'entretien	45
II. Retranscriptions des entretiens	47
1. Trois écoles situées en Réseau d'Education Prioritaire (REP et REP+).....	47
a. Entretien A.....	47
b. Entretien B.....	54
c. Entretien C.....	63
2. Une école de milieu urbain mais hors Réseaux d'éducation prioritaire (entretien D).....	71
3. Une école en milieu rural (entretien E).....	80
4. Une enseignante en Français Langue Etrangère (entretien F).....	90

Introduction

« Ce qui est insupportable au fond, ça n'est pas le fait que des enfants s'interrogent, ce qui est insupportable c'est de constater combien l'école est aujourd'hui confrontée aux dérives du relativisme généralisé, à la perte de repères qui traverse notre société toute entière. De ce point de vue l'école n'est que le révélateur de ce qui se passe dans la société. »

Najat Vallaud-Belkacem, Ministre de l'Education Nationale, le jeudi 22 janvier 2015 à Matignon.

Comme l'affirmait ici la Ministre de l'Education Nationale, Mme Vallaud-Belkacem, l'école est un microcosme de la société.

Les attentats de l'année 2015 et les questionnements qu'ils ont soulevés ont mis en lumière la fracture sociale qui grandit en France. Les inégalités sociales, territoriales, ont été pointées du doigt, l'importance d'une réaction au sein de l'Ecole a alors fait l'unanimité.

La diversité culturelle est un thème qui a largement été abordé dans les débats. Le sursaut collectif post-traumatique a voulu que des mains soient tendues, pour pouvoir vivre ensemble, pour montrer l'acceptation de toutes les cultures. Parallèlement à cela, plusieurs actes islamophobes, racistes et antirépublicains continuent d'entacher l'unité nationale. Ainsi, l'observation des faits de société traduit bien l'objet du problème que nous allons traiter tout au long de ce mémoire.

Alors que la France est une Terre d'immigration depuis de nombreuses années, sans pour autant parvenir à être une Terre d'intégration, on peut alors se questionner à propos du rôle de l'Ecole dans l'éducation interculturelle. Il s'agit ici de se demander quels sont les enjeux de cette éducation à la diversité culturelle. Comment faire valoir les valeurs de l'Ecole Républicaine française (dont un des desseins est de réunir les élèves dans une unité nationale) tout en ouvrant à la diversité culturelle mondiale. Finalement, comment développer le sentiment d'appartenance nationale, le sentiment de partager des éléments de culture commune, tout en promouvant l'interculturalité ?

Il est intéressant de traiter le sujet de la place de l'éducation interculturelle dans l'Ecole de la République dans la mesure où la mixité culturelle est omniprésente dans la société et donc dans les classes. L'éducation interculturelle est une arme contre la montée des xénophobies, la peur de l'Autre. Or l'actualité nous montre chaque jour que la méconnaissance ambiante, l'incompréhension peuvent mener à des violences. Il est donc important de s'interroger sur

nos pratiques pédagogiques actuelles, afin de les améliorer, de les adapter à la société hétérogène qui est celle d'aujourd'hui.

En faisant dans un premier temps un état des lieux de la recherche à ce sujet, nous éclaircirons cette notion et essayerons d'en définir les enjeux. Dans un second temps, nous vérifierons ces aspects théoriques grâce à l'étude de six entretiens effectués avec des professionnels de l'éducation.

Apports théoriques

Afin de mieux cerner le sujet de l'éducation interculturelle et de sa place dans l'école, nous allons tout d'abord essayer de définir cette notion. Ensuite, nous verrons comment en France, l'accent est porté sur la culture commune. Nous nuancerons néanmoins en montrant que la diversité culturelle n'est pas totalement omise. Enfin, nous achèverons cette première partie théorique en mettant en lumière la nécessité de lier valeurs de l'Ecole Républicaine française et interculturalité. Nous nous demanderons, dans le même temps, quelles mises en œuvre envisager.

I. Qu'est-ce que l'interculturel ?

1. Définitions

Dans le langage courant, « interculturel » se recoupe souvent, comme le rappelle le Conseil de l'Europe¹, avec « multiculturel ». Cette institution nous explique que l'adjectif « multiculturel » fait le constat d'une hétérogénéité de la société, tant sur le plan confessionnel, que langagier ou culturel. En revanche, le terme « interculturel » met en lumière les interactions qui peuvent exister entre ces différents groupes. C'est ici la rencontre avec l'hétérogénéité qui est soulignée et on peut d'ailleurs, dans cette rencontre, créer des « identités communes² », se rendre compte de similitudes.

D'après le *Larousse*, « interculturel » est un adjectif décrivant ce « *qui concerne les contacts entre différentes cultures ethniques, sociales, etc...* ».

Mais, « Interculturel » est un adjectif composé à partir du préfixe « inter » et du nom « culture », nous pouvons donc nous interroger sur ce qu'est la culture. Daniel Cuche³ explique qu'elle est une notion qui s'est construite au fil des recherches dans les sciences sociales. Au départ utilisé pour caractériser le travail de la terre, ce terme est au fur et à mesure devenu polysémique pour indiquer la formation et l'éducation de l'esprit, puis *la civilisation*. Il définit alors l'ensemble des connaissances, des savoir-faire, des traditions et

¹21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education. (2003). *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*. Athènes.

http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/MED21_4.ASP#P663_63322

² Idem.

³ Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

des coutumes propres à un groupe humain, à une civilisation. Le préfixe *inter* exprime la réciprocité, l'action mutuelle.

Ainsi, dans la mesure où les institutions relevant du Conseil de l'Europe privilégient le terme d'interculturel et parce qu'il englobe cet aspect interactif, nous utiliserons l'adjectif interculturel ici, pour parler d'éducation interculturelle. Toutefois, dans la seconde partie notamment, qui comprend la recherche de terrain, « éducation à la diversité culturelle » sera également utilisé pour faciliter une compréhension par tous⁴.

2. L'éducation interculturelle

L'éducation interculturelle fait écho à la définition que nous venons d'énoncer. Il s'agit finalement d'amener les générations futures à avoir un regard sur leur(s) culture(s) et sur les cultures, qui favorise les échanges, les interactions ainsi que les coopérations.

Dans le cadre de l'école, il serait question de mettre à profit le cadre multidisciplinaire, mais aussi interdisciplinaire⁵ afin de mener les élèves vers des connaissances, des capacités et un état d'esprit qui vont s'avérer propices, voire nécessaires, aux échanges interculturels⁶.

C'est en comprenant et en allant vers la diversité culturelle que l'on pourra tendre à diminuer les attitudes de xénophobie, c'est-à-dire, étymologiquement, de peur de l'étranger. Ainsi, la démarche d'éducation interculturelle s'inscrit indéniablement dans le vivre ensemble.

II. De l'importance de la culture commune dans les valeurs républicaines françaises.

La société française s'est construite et a construit son Ecole avec la conviction que pour vivre ensemble, il nous faut partager une culture commune, nationale. C'est à travers cela qu'elle pense développer le sentiment d'appartenance à la nation française. Cela est visible à la fois dans le système d'intégration français, mais aussi plus particulièrement dans l'institution scolaire.

⁴ Voir Partie 2, I. 2. page 25.

⁵ Voir IV. 2. B. page 14 « *Des possibilités diverses et variées* » on y comprend que l'interculturel n'est pas cloisonné à une discipline.

⁶ Abdallah-Preteceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

1. Le système d'intégration français⁷

Lorsque l'intégration des immigrés en France a commencé à être considérée, celle-ci s'est d'abord traduite par une volonté d'assimilation. En effet, selon Françoise Lorcerie⁸, il était souhaité que les populations immigrées s'imprègnent de la culture dite française et « abandonnent » leur culture d'origine. On pensait qu'ainsi, les personnes immigrées feraient partie intégrante de la France et seraient acceptées comme des citoyens, désirant prendre part au projet de l'Hexagone. Finalement, ce modèle est controversé. L'assimilation n'empêche pas les discriminations, il n'y aurait donc pas de corrélation entre le rapprochement culturel et la considération en tant que français. Celle-ci créerait alors une catégorisation des personnes immigrées.

Toutefois, la France exprime aujourd'hui, et depuis les années 1960 une volonté politique d'intégration⁹. Que doit-on entendre par ce terme ? Être intégré, c'est faire partie d'un ensemble, dans ce cas ce serait donc faire partie de la société. L'intégration à la française, contrairement à l'assimilation, respecte la diversité culturelle, pourvu que celle-ci soit exercée dans le domaine du privé ou familial, par opposition à l'espace public, afin de ne pas nuire à l'unicité du groupe. Elle se base sur une action forte des pouvoirs publics, qui, par le biais de leurs institutions, ou par la voie législative, doivent permettre cette intégration et cette étanchéité du domaine public aux différences culturelles. L'Hexagone, par ce biais, se distingue fortement de ses voisins britanniques qui se situent plutôt dans un modèle multiculturaliste où chacun peut exprimer sa culture, dans le domaine public y compris¹⁰. Ainsi, le système d'intégration français prend peu en compte les échanges entre les cultures, puisque celles-ci ne s'expriment que dans le domaine privé.

Enfin, ces dernières années, on a vu dans le vocabulaire français, le substantif « inclusion » prendre une importance croissante. Alors, qu'entend-on par inclusion et quelle

⁷ Le système d'intégration français peut être mis en relief avec celui de nos voisins anglo-saxons : le modèle multiculturaliste. Il s'agit finalement d'accepter la cohabitation de différentes cultures aux seins d'une société. Ainsi, les cultures se juxtaposent, sans pour autant de mélanger, s'enrichir l'une de l'autre.

⁸ Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

⁹ Khellil, M. (2005). Chapitre 7 « de la ségrégation à l'intégration » in *Sociologie de l'intégration*. Vendôme : Que sais-je, p113-122.

¹⁰ Avec le biais envisageable et envisagé de basculer vers un « communautarisme » exacerbé, sans liens entre les groupes communautaires. Ce système anglais est parfois remis en cause, par les politiques anglais eux-mêmes, mais perdue pour le moment. David Cameron a lui-même critiqué cela, on peut retrouver une analyse de France Inter, du 22 juillet 2015 à l'adresse suivante : <http://www.franceinter.fr/player/reecouter?play=1129441> consulté le 18.11.2015.

différence avec ce qui a été décrit auparavant ? C'est depuis les années 1990, sous l'impulsion de l'Europe que ce terme est apparu. Dans l'univers scolaire, on utilise dorénavant le terme d'inclusion et non plus d'intégration, dans le cadre de la scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves allophones¹¹. Par inclure, on entend faire partie d'un tout, être inclus dans un ensemble. Aujourd'hui le gouvernement utilise ce terme plutôt que celui d'intégration dans ses politiques publiques, à l'image du plan pluriannuel contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale. L'idée est de donner à chacun les moyens de pouvoir participer pleinement à la vie de la société, pour devenir une pièce du puzzle sociétal.

Ainsi, en France, la diversité culturelle s'exprime essentiellement dans le cadre du privé, dans le cadre familial et le gouvernement entend intégrer chacun en respectant l'unicité du groupe social mais aussi plus nouvellement en donnant à chacun les moyens de participer à la vie en société. Le sentiment d'appartenance et la culture commune deviennent en ce sens des éléments privilégiés du système d'intégration-inclusion français.

L'éducation ainsi que l'accès aux savoirs qui en découle sont des éléments de socialisation très importants, qui participent à ce système en mettant l'accent sur des valeurs communes, afin de créer une unité nationale. Nous allons donc étudier cette institution particulière.

2. Dans l'essence même de l'école : l'accès à une culture commune.

a. La construction de l'Ecole Républicaine.

Replonger dans l'Histoire du système éducatif nous permet de nous rappeler que l'Ecole n'a pas toujours été un lieu d'unité. L'ouvrage de la collection « Que sais-je » concernant l'*Histoire du système éducatif*¹² comprend d'ailleurs un chapitre intitulé « Ecole et inégalités ». A la lecture de celui-ci, on se remémore que l'institution scolaire a d'abord été divisée entre deux ordres, primaire et secondaire (collège) et que cette scission suivait celle de la société, entre petite bourgeoisie et milieux ruraux ou ouvriers (même si des exceptions existaient). Ainsi, il est important de souligner que la volonté de donner à chacun une culture commune n'a pas été effective dans les premiers instants.

D'ailleurs, même quand la volonté de s'appuyer sur le principe de méritocratie fût établi, des

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html> consulté le 17.11.2015
<http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html> consulté le 17.11.2015

¹² Troger, V., Ruano-Borbalan, J-C. (2005). Chapitre VI « Ecole et inégalités » in *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF, p90-105.

différences, des inégalités subsistaient (et subsistent encore). Les études de Bourdieu, largement connues l'ont démontré et d'autres sociologues de l'éducation font ce même constat.

Toutefois Dominique Schnapper¹³ indique que l'Ecole s'est construite à travers le « modèle républicain ». Le même enseignement, le même contenu pour chaque élève de l'Hexagone : cela avait et a toujours pour objectif final d'une part de lutter contre les inégalités sociales et d'autre part de créer un patrimoine, une culture, un ciment commun. C'est donc dans un premier temps plutôt par les valeurs qu'elle porte, que par les faits, que l'Ecole s'est donnée comme objectif de créer un sentiment d'appartenance nationale, à travers l'outil d'une culture commune à tous les élèves¹⁴.

Il s'avère alors que le fait de partager une culture, avec ses valeurs, son Histoire, les connaissances qui en découlent est en France primordial pour faire des habitants de ce pays un groupe uni. Que ce soit à travers son système d'intégration ou son institution scolaire la nation française met un point d'honneur à lier ses habitants autour d'une même culture et d'un même sentiment d'appartenance à la société. Ainsi la vigilance est de mise dès lors que l'on aborde les questions culturelles, d'ouverture à la diversité : il faut absolument veiller à ne pas tomber dans aucune forme de communautarisme. Ce dernier est perçu péjorativement en France et associé à une forme de repli sur soi, sur sa communauté, qu'elle soit ethnique, religieuse, culturelle, etc... C'est pourquoi l'Ecole d'aujourd'hui, en s'appuyant sur différents textes officiels, souhaite protéger ces valeurs républicaines d'unité.

b. Ecole d'aujourd'hui et culture commune.

On retrouve en effet ces prérogatives dans les programmes en vigueur¹⁵ où il est rappelé dans un premier temps dans le préambule que l'Ecole doit permettre à tous les élèves de manière semblable de s'intégrer dans la société. Dans un second temps, on peut voir à plusieurs reprises apparaître l'expression de « culture commune », mais également de

¹³ Schnapper, D. (2006) Préface. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, et C. J-amet (dir.). *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

¹⁴ On voit bien ici que les deux termes de culture commune et de sentiment d'appartenance nationale ou à un groupe sont liés, les deux seront employés dans l'ensemble de ce mémoire pour illustrer cette réalité qui consiste à chercher ce qui nous unit pour que l'on se sente appartenir à un groupe.

¹⁵ Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

« patrimoine culturel commun ». On peut rencontrer ces terminologies notamment dans les cycles 2 et 3 dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire-géographie-Instruction civique et morale, mais aussi dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts et du français.

Dans le cycle 1, on retrouve particulièrement cet aspect de culture commune dans l'accent qui est porté sur le langage et la maîtrise de la langue française.

Le socle commun des connaissances, de compétences et de culture en vigueur jusqu'à la rentrée 2016¹⁶ permet d'aller plus loin dans cette idée de maîtrise par tous les élèves d'une culture commune. Dans son introduction, le socle commun se veut d'ailleurs être « le ciment de la Nation ». Cet outil a été créé pour s'assurer que chaque élève ait les connaissances, les capacités et les attitudes nécessaires pour s'intégrer dans la société. Le projet du nouveau socle commun¹⁷ s'inscrit dans la même démarche.

La loi pour la refondation de l'école¹⁸ va dans le même sens. La volonté d'égalité pour tous les élèves via l'accès à l'école est mise en exergue, ainsi que le patrimoine culturel commun. Cela prend notamment forme à travers l'apprentissage des symboles de la République et l'insistance sur l'importance de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, mais aussi à travers l'éducation artistique et culturelle.

Enfin, *via* la récente mobilisation de l'école pour les valeurs de la République¹⁹, le Ministère de l'Education Nationale réaffirme l'importance, la nécessité que l'école véhicule valeurs de la Nation. La laïcité est notamment mise à l'honneur. Elle est un des outils fondamental de l'unité, derrière elle chaque citoyen, chaque élève se retrouve, au-delà des convictions religieuses personnelles. Cette mobilisation met en place plusieurs procédés pour que chaque élève se sente citoyen français.

¹⁶ Bulletin officiel n° 29 du 20 juillet 2006.

¹⁷ Conseil supérieur des programmes, (2014). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_compétences_culture_328388.pdf, consulté le 14.03.2015.

¹⁸ LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id>, consulté le 17.03.2015.

¹⁹ Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-fevrier/54/1/Grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-lancement-des-assises_390541.pdf, consulté le 14.03.2015

Ainsi, donner à chaque élève une culture commune est une fonction essentielle de l'école et issue de sa construction même. Il est impossible et inenvisageable de passer outre l'idée que l'Ecole est le ciment de la Nation. Cela rejoint ce que Philippe Meirieu exprime dans une tribune²⁰, selon lui réunir autour de connaissances communes, établies par l'expérimentation, est essentiel. Il faut néanmoins veiller à que ce l'école républicaine soit « *débarrassée de ses oripeaux revanchards* » d'antan afin de ne pas tomber dans une certaine forme de nationalisme.

Donc si l'importance de faire naître en chaque élève le sentiment d'appartenance à une même Nation est indéniable pour conserver l'unité du pays, est visible à travers les instructions officielles, qu'en est-il de la prise en compte de la différence et de la reconnaissance de la diversité culturelle ? Car en effet, la société dans laquelle nous vivons est, de fait, multiculturelle. L'école en ce sens ne peut pas passer outre. C'est pourquoi nous allons nous interroger sur la place de l'interculturel dans l'Ecole d'aujourd'hui, de même que sur sa place aux côtés de l'Ecole de l'unité.

III. Quid de la diversité culturelle ?

1. Aborder la diversité culturelle pour mieux se connaître et se comprendre.

L'éducation interculturelle a pour vocation de créer un climat de tolérance. En connaissant mieux ce qui diffère de notre culture d'origine, on apprend à apprivoiser les différences ce qui conduit à limiter les discriminations diverses. Cet aspect est celui qui caractérise le plus l'intérêt de la mise en place d'une éducation interculturelle proprement dite. Il est développé par le Conseil de l'Europe qui y voit un moyen fort de dépasser des phénomènes tels que le repli identitaire et dans le même temps, de développer la solidarité, le non-racisme et la tolérance au-delà des mœurs et des cultures. Martine Abdallah-Pretceille²¹ cite d'ailleurs deux auteurs qui partagent cette conception. Dans un premier temps, Jacques Delors²², dans un rapport, écrit qu' « *il importe d'assumer la diversité et la pluri-appartenance comme une richesse. [Car] l'éducation au pluralisme est non seulement un garde-fou contre les violences mais [aussi] un principe actif d'enrichissement culturel et*

²⁰ Meirieu, P. (2016). « L'école peut bloquer l'engrenage de la haine ». in *Causette*. N°63, p 39-40.

²¹ Abdallah-Pretceille, M. (2010). op. cit., p6

²² Delors, J. (1996) « Rapport à l'Unesco de la commission internationale pour l'éducation du XXI siècle », Paris, in Abdallah-Pretceille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, p 80.

civique des sociétés contemporaines. ». Dans un second temps Michel Serres²³ « *fait l'éloge du métissage car 'tout apprentissage exige ce voyage avec l'autre, vers l'altérité'* ».

D'ailleurs si l'on s'en tient aux théories de l'école de Palo-Alto²⁴ c'est surtout à travers l'outil de la communication, de la verbalisation que l'on peut observer des changements de comportements.

Lutter contre les préjugés et stéréotypes est aussi une des facettes incontournables de l'éducation interculturelle. Le but est de tendre vers une objectivation pour s'éloigner d'un ethnocentrisme presque naturel, d'admettre d'autres perspectives sans tomber dans le relativisme, de reconnaître l'Homme en pouvant se placer du point de vue d'autrui et de ne plus percevoir l'hétérogénéité comme un handicap²⁵.

La mondialisation et la mobilité des personnes qui caractérisent la société d'aujourd'hui ne font qu'augmenter l'intérêt de mieux se comprendre malgré les différences culturelles. Les tissus sociaux et éducatif recouvrent des particularités culturelles diverses. Et si l'Ecole est le lieu de l'homogénéité, mieux se comprendre et s'accepter est un premier pas vers l'intégration sociale, culturelle et politique de tous.²⁶

2. Quelle place pour l'interculturel à l'Ecole ?

Les programmes en vigueur abordent la diversité culturelle et donc l'interaction entre les cultures dans le seul cadre de la compréhension du projet de l'Union Européenne. Les élèves sont alors amenés à comprendre que la communauté européenne s'est construite avec les différences culturelles pour maintenir la paix.

En revanche, la nation française est quasi exclusivement²⁷ présentée sous l'angle de l'unité.

Toutefois, le rapport IGAENR²⁸ (2003) concernant la formation initiale et continue des maîtres indique que les demandes en matière pédagogique envers les maîtres se modifient (et

²³ Serres, M. (1991). *Le Tiers instruit*. Paris : François Bourin, in Abdallah-Preteuille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, p81.

²⁴ Watzlawick, P. et al. (1972). *Une logique de communication*. Paris : Le seuil. In Abdallah-Preteuille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, p109.

²⁵ Abdallah-Preteuille, M. (2010). op. cit., p6

²⁶ ibidem

²⁷ Les élèves peuvent éventuellement être amenés à s'apercevoir de la diversité culturelle en France à travers les langues régionales, ou l'étude des paysages en France, mais cela reste très limité.

²⁸ Rapport N° 03-006 sur la formation initiale et continue des maîtres, sous la dir. De Georges Septours, Roger-François Gauthier <http://media.education.gouv.fr/file/01/4/6014.pdf> , consulté le 14.03.2015.

même augmentent) avec la nécessaire prise en compte de la diversité des élèves, et notamment du rapport entre les cultures.

De même, la maquette du Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation) de l'Université de Nantes comporte une unité d'enseignement intitulée « Introduction à la diversité des publics » dans laquelle les questions du handicap, mais aussi de la diversité sociale et culturelle sont abordées²⁹. Ce sujet de l'interculturalité peut également être évoqué dans le cadre de la didactique des langues, le plurilinguisme et l'éveil aux langues y sont abordés. On peut néanmoins estimer que la diversité culturelle représente environ 3% du master en termes d'horaires, cela reste donc plutôt limité.

Ainsi, on peut s'apercevoir que la diversité culturelle et sa prise en compte dans les écoles ne sont pas niées. Le Ministère de l'Education Nationale sait que ses enseignants doivent être formés à la diversité des élèves à laquelle ils sont confrontés. Toutefois cette considération reste timide, la formation des enseignants ainsi que les modalités, les moyens de mise en œuvre sont flous.

3. Le rôle déterminant du Conseil de l'Europe

Face aux violences persistantes dans le continent, les Institutions Européennes ont jugé qu'il était de leur ressort d'agir pour plus de tolérance. L'Europe est un continent qui partage une histoire commune, mais dont les cultures peuvent diverger de manière plus ou moins forte.

Ainsi, le Conseil de l'Europe a décidé, dès les années 1990 et de façon plus soutenue dans les années 2000, de promouvoir l'éducation interculturelle³⁰. Ce terme a été choisi afin d'englober les interactions entre les cultures, ce conseil parle d'ailleurs de « dialogue interculturel³¹ ». A travers cette politique, c'est aussi l'éducation à la démocratie qui a été choisie, l'éducation à la tolérance, au respect, soit à des valeurs qui ont fondé l'Europe telle qu'elle est aujourd'hui. Le Conseil de l'Europe s'appuie pour cela sur les droits de l'Homme.

²⁹ L'introduction à la diversité des publics de l'école représente 18 heures d'enseignement sur les 849 du Master, tout en sachant que l'ensemble de cette unité d'enseignement n'est pas consacré à la diversité culturelle.

³⁰ 21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education. op.cit., p4. (2003).

³¹ Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égale dignité.*

http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

C'est à travers ces textes qui ont fondé nos démocraties que cette institution pense pouvoir lutter contre la peur de ce qui est différent, étranger.

Pour atteindre son objectif (créer un espace de tolérance), le Conseil de l'Europe s'appuie sur l'interculturalité notamment dans sa dimension linguistique. Mais comme nous allons maintenant le voir, d'autres aspects peuvent aussi être travaillés.

IV. Allier contribution au sentiment d'appartenance et promotion de la diversité culturelle : une nécessité ?

1. Pourquoi ?

Il est donc apparent, au regard de ce que nous avons expliqué auparavant, qu'on ne peut aujourd'hui oublier, laisser de côté ni la diversité culturelle, ni la nécessité d'être unis dans un même patrimoine, à travers des valeurs identiques, au sein d'une même culture. Omettre de participer au sentiment d'appartenance reviendrait à ne pas transmettre les valeurs de la République et donc ne pas répondre au référentiel de compétences commun à tous les professeurs et personnels de l'éducation de 2013³². Omettre de participer au sentiment d'appartenance reviendrait à risquer de ne pas faire des futures générations des générations soudées autour d'une culture commune.

Qui plus est et comme nous l'avons déjà démontré précédemment, l'explication de la diversité est en lien direct avec l'éducation à la tolérance. Pierre Lebuis³³, auteur québécois, explique que dans son pays, la différence est abordée à l'école en lien avec les préjugés et stéréotypes. Ainsi, c'est par le biais des discussions à partir de la différence, de la diversité, qu'est traitée la discrimination.³⁴ Alors, omettre de traiter de la diversité culturelle serait faire l'impasse sur une réalité de la société actuelle. Omettre de traiter de la diversité culturelle serait laisser la porte ouverte aux nationalismes (à ne pas confondre avec le patriotisme³⁵). Omettre de traiter de la diversité culturelle serait laisser des générations d'élèves ignorants la richesse de la différence et susceptibles de tomber dans le piège des préjugés.

³² Compétence commune à tous les professeurs et personnels de l'éducation n°1 « Faire partager les valeurs de la République », Le référentiel des compétences professionnelles et des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

³³ Lebuis, P. (2014). « De moi vers le monde ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p22-23.

³⁴ Voir II. 2. p6 et III. 1. p9.

³⁵ « Le patriotisme c'est l'amour des siens. Le nationalisme c'est la haine des autres » Gary, R. (1956). Education européenne. Paris : éditions Gallimard, p246.

Alors, afin de contribuer à créer un sentiment d'appartenance tout en travaillant pour que nos élèves deviennent des citoyens conscients de l'importance des interactions interculturelles et à même de faire preuve de tolérance vis-à-vis de la différence, il nous faut adapter nos pédagogies, nos pratiques. On doit alors en ce sens s'interroger sur la manière de procéder, pour les enseignants, afin conjuguer unité et diversité.

2. Comment promouvoir à la fois la diversité culturelle et les valeurs républicaines d'unité nationale ?

a. Ce qu'il faut éviter.

Martine Abdallah-Preteille³⁶ nous indique que dans l'éducation à l'interculturalité il faut être prudent et ne pas générer des stéréotypes. En effet, réduire une culture à quelques particularités parfois erronées est un des biais pouvant être visible, chez des enseignants souhaitant ouvrir leurs élèves à la diversité culturelle. L'auteure parle de « *folklorisation* » de la culture, diminuée à des éléments comme sa cuisine ou sa musique. Il faut également veiller à ne pas faire émerger les oppositions « Pays du Nord/ Pays du Sud », en lien avec les « Pays riches / pays pauvres ». D'ailleurs l'auteure précise qu'il ne faut pas se contenter de l'échange (dans le cadre par exemple de voyages scolaires) qui peut générer des stéréotypes, ni insister sur les différences même si l'objectif est inverse. Elle cite alors un auteur américain, Northrop³⁷, pour qui la connaissance d'un ailleurs, ne requiert pas l'obligation d'y vivre. D'après lui, pour apprendre à connaître ce qui nous est étranger, ce qui appartient à une autre culture, cela peut se faire par le biais d'éléments tels que la littérature. Ainsi, en voulant traiter l'interculturalité il nous faut être vigilant à ne pas générer, à l'exact opposé de nos intentions, des préjugés.

De cette « *folklorisation* » découle ce que l'on a appelé « *la pédagogie du couscous*³⁸ », Celle-ci revient d'une part à s'appuyer sur des éléments spécifiques des cultures, les plus perceptibles, sans considérer ne serait-ce que la dynamique de celles-ci. Qui plus est, en mettant en place en classe cette pédagogie, on ciblait des élèves en particulier, les élèves issus de cette diversité, on mettait en lumière leur différence et en faisant cela, on les assignait à leur place « *exotique* ». On perçoit clairement ici la volonté d'œuvrer pour la tolérance,

³⁶ Abdallah-Preteille, M. (2010). op. cit., p6

³⁷ Northrop, F. S. C. (1946). *The meeting of East and West*. New-york : Macmillan. In Abdallah-Preteille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, page 98.

³⁸ Idem

l'intention première de connaître la différence pour lutter contre toute forme de racisme ou xénophobie. Toutefois, on peut se demander si parler de diversité en faisant intervenir les élèves ou des membres de leur famille sur des points culturels précis ne revient pas à enfermer ces personnes dans leur disparité ? À les stigmatiser ? À insister sur leur(s) différence(s) quand l'Ecole doit créer un groupe uni ?

Dans son article³⁹, Stéphane Bonnéry précise que les enseignants du premier degré peuvent avoir tendance à valoriser les traditions culturelles individuelles dans le but de valoriser l'élève et de ne pas le démotiver. Or, si un élève est en difficulté scolaire, il faut veiller à le mettre en lumière de manière différente, car un élève se sentant exclu des apprentissages scolaires aura plus tendance à se considérer comme différent. L'auteur explique que ce sentiment d'exclusion crée alors les affirmations identitaires⁴⁰. Il est alors important que l'enseignant n'enferme pas uniquement l'élève dans une valorisation de ses particularités culturelles seulement.

Loin de blâmer les acteurs de cette pédagogie dont l'intention est louable, celle-ci est porteuse toutefois de contre-sens et il me semble au contraire nécessaire de m'appuyer sur leurs failles pour proposer des éléments plus judicieux. Toutefois on perçoit bien la difficulté de ce sujet, également sensible en société. Comment parler de diversité sans stigmatiser ? Comment parler de diversité en conservant l'unité du groupe ? Finalement, comment aborder la diversité ?

b. Des possibilités diverses et variées.

Tout d'abord, Martine Abdallah-Pretceille insiste sur la nécessité d'un contexte de laïcité pour pouvoir traiter librement de la culture et de la diversité. Selon l'auteure, l'affirmation de la laïcité permet de « dépasser les particularismes »⁴¹, tout en autorisant leur expression. Ainsi, le fait religieux peut être abordé sans qu'aucun culte ne soit privilégié et cela peut être

³⁹ Bonnéry, S. (2006). « La question de l'ethnicité dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème » in *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°1. Editions : Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse. En ligne : <http://sejed.revues.org/109>

⁴⁰ Ces affirmations identitaires peuvent prendre la forme de sentiments de racisme émanant des enseignants, d'interpellations entre pairs par les particularités culturelles, de retournement et de réaffirmation du stigmat (survalorisation de l'origine par exemple).

⁴¹ Abdallah-Pretceille, M. (2010). op. cit., p6 - p110.

fait dans un contexte de respect. Sans cela, comment aborder la diversité culturelle sereinement ?

Ensuite, les recherches sur le français comme langue étrangère⁴², qui abordent de manière récurrente cette dimension interculturelle, conseillent de faire un retour sur sa (ou ses) propre(s) culture(s). En prenant conscience de ce qui nous caractérise, ce qui caractérise notre appartenance culturelle, on comprend mieux ce concept. Ainsi, c'est en sachant ce qui les caractérise que les élèves seront à même de respecter le fait que chacun a une culture qui lui est propre. Se comprendre revient alors à comprendre les autres.

Le Conseil de l'Europe insiste sur l'utilisation des langues et sur la sensibilisation au plurilinguisme dans un projet d'éducation interculturelle. Plusieurs publications de cette institution font état d'études dont le constat est le même : l'éducation au plurilinguisme permet de faire comprendre aux élèves un des aspects de la diversité culturelle. Cela sensibilise et donne même goût à la diversité. L'outil des langues peut donc, après avoir pris conscience des possibilités envisageables traitées dans la partie précédente, être utilisé de manière efficace pour éveiller à la diversité.

Benoit Falaize⁴³, lui, pointe une des difficultés de l'éducation interculturelle, à savoir celle qui se pose dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire. Cette discipline provoque parfois des questions vives, sensibles, car ancrées dans la mémoire. L'auteur nous indique que les programmes ne permettent pas toujours de répondre aux questions réelles, en lien avec les différentes histoires de vie, que se posent les élèves. L'Histoire de l'Immigration est une notion floue du programme. Pourtant, selon Benoit Falaize, cela permet de comprendre la diversité des cultures et ainsi de mieux l'accepter. L'auteur propose des récits de vie, pouvant contenir un recours aux familles. D'après lui un moyen efficace d'aborder ce thème de la diversité. Il faut cependant veiller à ne pas tomber dans les travers décrits auparavant, et stigmatiser certains élèves, certaines familles, mais on peut imaginer des récits de vie venant de personnes extérieures à l'institution scolaire. C'est une manière d'aborder la question de

⁴² Chaves, R-M., Favier, L., Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

⁴³ Falaize, B. (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon : Institut national de recherche en pédagogie.

l'immigration en France de manière vivante, sensible et cela peut compléter efficacement des apports théoriques à propos de l'histoire de l'immigration.

Alors, il s'avère que plusieurs disciplines peuvent se prêter à l'initiation à l'interculturalité. On ajoutera également qu'un enseignant qui a pris conscience de la complexité de ces aspects est plus à même, dans sa pédagogie globale, de traiter de cette diversité dans le respect de l'unité du groupe. Nous allons maintenant nous intéresser à une discipline qui se prête particulièrement à l'éveil à l'interculturalité, sans laisser de côté pour autant, les valeurs républicaines et le sentiment d'appartenance qui en découle.

3. L'éducation morale et civique pour aborder l'unité...mais aussi la diversité ?

Alors qu'utiliser les expressions « sentiment d'appartenance », « culture commune » dans le même énoncé qu'interculturalité », « diversité culturelle » semble être un oxymore, nous allons étudier plus particulièrement comment, sous l'angle de l'enseignement moral et civique, on peut associer ces différents termes.

a. Le nouveau programme d'enseignement moral et civique : Quelle place pour l'unité dans la diversité ?

Dans le cadre de la refondation de l'Ecole, l'instruction civique et morale s'est vue modifiée en enseignement moral et civique et dès la rentrée 2015, les enseignants ont pu prendre connaissance des nouveaux programmes⁴⁴ de cette discipline.

Cette dernière a d'ailleurs connu bien des évolutions. Dans sa « *Lettre aux instituteurs*⁴⁵ », en 1883, Jules Ferry la présente comme un élément au cœur du métier d'enseignant.

Dans les nouveaux programmes, le gouvernement réaffirme le rôle que tient cet enseignement dans la vie commune, en mettant en relief les valeurs fondamentales de la République acceptées par tous et le fait de pouvoir vivre ensemble. Ces valeurs sont fondées sur les droits de l'Homme et fondent elles-mêmes cet enseignement moral et civique.

L'enseignement moral et civique tel qu'il a été nouvellement conçu se donne comme finalité « l'acquisition d'une culture morale et civique et d'un esprit critique », en articulant « des valeurs, des savoirs et des pratiques ».

⁴⁴ Bulletin officiel numéro 6 du 25 juin 2015.

⁴⁵ Ferry, J. (1883). *Lettre aux instituteurs*.

Par le biais de cette discipline le gouvernement entend alors contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance par le biais des valeurs Républicaines qui caractérise la démocratie française.

Toutefois la diversité n'est pas oubliée. On peut lire dès le cycle 2, dans la catégorie « sensibilité : soi et les autres » qu'une partie est consacrée à « accepter les différences ». Dans cette partie on retrouve le respect des pairs, des différences, la non-atteinte à la personne d'autrui (racisme, xénophobie et autres formes de discriminations y sont citées), la tolérance ainsi que la conscience de la diversité des croyances et des convictions. Au cycle 3, dans la même partie on retrouve les mêmes éléments, mais le respect des pairs est indiquée de la manière suivante « respect des autres dans leur diversité ».

Alors, l'interculturalité a toute sa place dans les nouveaux programmes d'enseignement moral et civique et est même une discipline appropriée pour l'étudier, mais elle ne doit pas, elle ne peut pas aller à l'encontre de l'enseignement des valeurs de la République, de l'enseignement d'une culture commune (notamment à travers ces valeurs communes !) qui permette de vivre ensemble.

b. Enseignement moral et civique et Europe

Le Conseil de l'Europe soutient d'ailleurs cette relation entre éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle, dans l'optique de faire des citoyens européens éclairés au sujet des questions de diversité. La diversité étant une caractéristique de l'Europe, et l'Union Européenne souhaitant être « unie » dans cette diversité, il est essentiel d'éduquer les futures générations afin que celles-ci deviennent des citoyens européens comprenant et acceptant la diversité culturelle. L'enjeu de l'éducation interculturelle pour l'Europe est celui de faire en sorte que ses citoyens soient à même de gérer ce croisement entre appartenance commune et spécificités culturelles. Or d'après Jean Leca⁴⁶ c'est à travers l'apprentissage de la citoyenneté et la civilité que cela pourra devenir envisageable. On est alors pleinement dans le cadre de l'enseignement moral et civique. C'est pourquoi par le biais de ses institutions et à l'image

⁴⁶ Leca, J. (1986). Construction du concept de citoyenneté, in *Sur l'individualisme*, sous la dir. de Birbaum, P., Leca, J. Paris : Fondation nationale des sciences politiques.

des *Stratégies pour une éducation civique dans une perspective interculturelle*⁴⁷ publiées par le Conseil de l'Europe, le vieux continent encourage la mise en œuvre de l'éducation interculturelle via l'enseignement moral et civique.

Toutefois on peut interroger l'idée de rester cloisonner à la diversité qui est celle de l'Union Européenne. En effet, cela met de côté la diversité mondiale et de par ce fait, on omet que les élèves sont aussi des citoyens du monde. Qui plus est l'Union Européenne s'est tout de même construite sur des similitudes, sur une histoire communes, sur des valeurs communes, sur une culture commune⁴⁸. Etudier la diversité dans le cadre européen est donc restreint, on reste sur une civilisation occidentale, assez peu éloignée quelque part, de nos mœurs françaises. C'est pourquoi s'il est important de mettre en valeur ce tremplin pour l'éducation interculturelle que représente l'Europe, et par sa construction même, et par les politiques mises en œuvre, il nous faut néanmoins nuancer et considérer qu'étudier la diversité sous l'angle européen reste incomplet.

c. *Quelles mises en œuvre ?*

Si l'on entend user de l'enseignement moral et civique pour promouvoir le partage, l'unité, il nous faut nous interroger sur les notions d'éthique individuelle et de morale partagée. C'est ce que fait Jean-Pierre Obin dans son article « A la recherche du commun »⁴⁹. On comprend dans ce papier que la morale ne peut pas être la même pour tous. Dans nos individualités, nous ne pouvons partager la même morale. De même, celle-ci ne peut être imposée uniquement par la loi, l'auteur évoque le fait que « la peur du gendarme » ne peut être suffisante pour soumettre l'ensemble de la société à des règles morales. Selon lui, pour vivre ensemble, pour créer une cohérence sociale il faut aller au-delà de cette loi qui nous conforte certes dans nos libertés individuelles mais qui génère plus une juxtaposition d'individu qu'un ensemble social cohérent. Selon l'auteur il nous faut alors nous atteler à une morale universelle, basés sur les droits et devoirs universels de l'Homme. Cette morale se doit alors d'être laïque et respecte les êtres humains que nous sommes dans leur diversité. Ainsi, d'après Jean-Pierre Obin, la morale à l'école pour être efficace et pour créer du « commun »

⁴⁷ Ce projet est maintenant un peu obsolète, il a été édité en 1993. Mais il est cité ici dans l'objectif de montrer l'impulsion de l'Europe dans la perspective interculturelle, et notamment dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

⁴⁸ Dubrulle, M., Fragnière, G. (2009). *Identités culturelles et citoyenneté européenne*, Bruxelles : Peter Lang Editions.

⁴⁹ Obin, J-P. (2014) « A la recherche du commun ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p16-17.

doit se baser sur des textes fondateurs tels que la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1958, afin d'avoir une morale commune, mais qui respecte notre diversité.

Pierre Lebuis⁵⁰ nous explique comment la morale est appréhendée Outre-Atlantique, au Québec. L'éthique, en tant que processus de réflexion y est surtout travaillée à travers le dialogue. La reconnaissance de l'autre, la poursuite d'un bien commun, ne peut selon l'auteur se nourrir que d'échanges verbaux, mêlant écoute et réflexion. C'est au troisième cycle, entre 10 et 12 ans qu'ils abordent les « différences entre les personnes ». Ils l'abordent à travers l'enrichissement que cela peut apporter, mais aussi en donnant des clés pour « interagir avec des personnes différentes ». Parallèlement à la notion d'enrichissement par la différence, les préjugés et stéréotypes y sont abordés.

On peut alors se demander comment susciter le dialogue ? Qu'est-ce qui peut être à la base d'un moment d'échange, sans tomber dans « *la pédagogie du couscous* » ? Comment ne pas tomber dans le laxisme que représente la discussion libre d'après Richard Etienne⁵¹ ? Comment ne pas non plus tomber dans le transmissif en prônant « la bonne vieille morale de nos pères »⁵² ? Et comment alors comment en venir à un dialogue constructif permettant à la fois de percevoir l'universalité de l'homme et ses particularités ? Selon l'auteur de l'article « Enseigner la morale ou apprendre à vivre en commun ? » la littérature est un outil qui permet une réflexion de l'élève.

Enfin, très tôt, il a été établi, par Jules Ferry⁵³ notamment que l'enseignement moral et civique ne devait pas prendre seulement la forme d'une morale dite, ne devait pas se limiter aux maximes apprises par les élèves, mais devait s'intégrer à *l'action*. Il apparaît également que si l'éducation interculturelle n'existait qu'à travers des mots, des bonnes paroles, son objectif et sa plus-value en seraient amoindris. L'action, à travers l'échange surtout, mais dans tous les aspects que celui-ci peut prendre (débats, discussions, présentations par les élèves) doit alors être valorisée. La littérature, abordée dans le paragraphe précédent, est un support d'échange.

⁵⁰ Lebuis, P. op. cit, p 11.

⁵¹ Etienne, R. (2014) « Enseigner la morale ou apprendre à vivre en commun ? ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p54-55.

⁵² Jules Ferry, à la Chambre, en 1881.

⁵³ Ferry, J. (1883). *Lettres aux instituteurs*. Op. cit p15.

Alors, il s'avère que l'éducation interculturelle peut être mise en œuvre, dans le cadre de l'enseignement moral et civique, sous plusieurs formes : s'appuyer sur des textes fondateurs, s'appuyer sur la littérature, créer des échanges intra-classes, inter-classes, étudier les stéréotypes... Il faut pour cela que les enseignants aient pris la mesure de l'importance d'éduquer à la diversité culturelle dans le respect de l'unité qui est un objectif majeur de l'école.

Cette première partie fait donc état de l'importance du commun dans la construction de l'école de la République, mais aussi dans son état actuel. La diversité culturelle, plus timidement prônée est néanmoins essentielle pour lutter contre les stéréotypes. Plusieurs possibilités pédagogiques s'offrent aux enseignants, qui doivent rester vigilant à ne pas tomber dans des pratiques qui tendraient, à l'inverse de l'objectif souhaité, vers une stigmatisation.

Nous allons alors essayer de percevoir à travers la partie suivante, la manière dont les enseignants traitent ces questions d'éducation interculturelle, tout en essayant de le mettre en relief avec l'idée selon laquelle l'école est le lieu du commun.

Apports pratiques

Introduction

Nous avons donc, à travers la première partie présentée ci-dessus, une image globale de ce que nous apprend la recherche concernant l'éducation interculturelle et le sentiment d'appartenir à un groupe.

Il s'agit dorénavant de se rendre compte des réalités de terrain. Il faudra alors mettre en lien les apports théoriques précédemment décrits avec ce qui se passe dans les classes.

Pour mener à bien ce deuxième type de recherche plus pratique, il a fallu tout d'abord se questionner sur les méthodes. Quelle méthodologie de recherche serait la plus pertinente ? En réponse à cette question, il m'est apparu évident qu'une **méthodologie quantitative** qui aurait pu passer par exemple par le questionnaire, **n'était pas adaptée à mon thème**. En effet, des termes tels que *l'éducation interculturelle*, ou encore la *culture commune*, sont des termes complexes, qui peuvent nécessiter de se mettre d'accord sur leur définition. Cela a d'ailleurs été le cas lors de l'entretien E par exemple, où l'enseignante m'a demandé, « *La culture commune pour vous, c'est quoi exactement* » (l. 30), ou encore lors de l'entretien B « *La culture commune, qu'est-ce que tu... la culture scolaire tu veux dire ?* » (l. 89), « *je sais pas ce que tu entends par éduquer* » (l. 140) Cette mise au point sur la signification des termes aurait été bien plus difficile par la voie précédemment citée.

Ainsi, j'ai préféré opter pour une **méthodologie qualitative** et parmi les différentes méthodes qualitatives, j'ai sélectionné l'entretien. Luc Van Campenhoudt et Raymond Quivy⁵⁴ soulignent qu'un des objectifs que peut remplir l'entretien en sciences sociales est l'analyse par les acteurs du sens donné à leurs pratiques. Ici, c'est réellement dans cette optique que j'ai choisi le recueil de données par entretiens. En rencontrant les enseignants, j'allais pouvoir avoir un aperçu de ce qu'ils mettent en place dans leur classe, j'allais pouvoir avoir un retour sur ces pratiques. Enfin, j'allais pouvoir avoir leur avis, leur ressenti, leur analyse à propos des éléments de ma problématique et ce sont là les objets de ma recherche.

Comment les enseignants perçoivent l'éducation à la diversité culturelle ? Ou encore comment perçoivent-ils l'éducation au fait d'appartenir à un groupe, partageant des traits

⁵⁴Campenhoudt, L. C., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

communs ? Que mettent-ils en place, si tant est qu'ils mettent en place quelque chose ? Comment ? Autant de questions pour lesquelles j'allais avoir une réponse grâce aux entretiens avec les enseignants. Qui plus est, j'ai essayé dans la mesure du possible d'interroger des professionnels exerçant dans des contextes variés (urbains, ruraux, réseaux d'éducation prioritaire (REP)...) puisque je cherche également à savoir si ces contextes d'enseignement influent sur le traitement de la question de la diversité culturelle et de l'appartenance à un groupe commun.

Hypothèses découlant de ces questionnements

Avant d'avoir les réponses à ces questions à travers les entretiens, je fais plusieurs hypothèses fondées sur les éléments théoriques développés dans la première partie. Selon moi, les enseignants sont mal à l'aise avec l'idée d'appartenance au groupe, de culture commune. Je pense également que dans les écoles où la diversité culturelle est prégnante, dense, cette dernière est plus abordée et souvent à travers ce qu'on a appelé « *pédagogie du couscous*⁵⁵ ». Pour résumer, je fais l'hypothèse que les enseignants sont au fait des plus-values apportées par le traitement en classe de la question de la diversité culturelle, mais sont frileux, voient peu l'intérêt du traitement en classe des questions autour du commun, de l'unité.

Présentation des entretiens

Ainsi, pour répondre aux questions précédemment exposées et qui constituent ma problématique mais aussi pour vérifier les hypothèses citées ci-dessus, j'ai pu effectuer six entretiens. J'ai essayé pour cela de choisir des écoles situées dans des contextes variés afin de percevoir les incidences sur les réponses. Finalement, trois de ces entretiens, que j'appellerai A, B et C ont été faits avec des enseignants d'écoles situées en éducation prioritaire et en milieu urbain. Dans les écoles A et B, la diversité culturelle est prégnante, dans l'entretien C, l'enseignant ne l'a pas précisé. L'enseignant de l'entretien D travaille lui aussi dans un milieu urbain, plutôt périphérique que centre-ville, mais l'école n'est pas classée éducation prioritaire. L'interviewé nous a expliqué que les cultures y étaient diverses et variées. En revanche, l'entretien E lui a été fait en milieu rural, en voie de périurbanisation avec peu d'élèves issues de l'immigration. Toutefois, l'enseignante a eu une expérience en éducation

⁵⁵ Voir Partie 1, IV, 2, a, page 13

prioritaire, avec un public très hétérogène culturellement et avec de nombreux élèves issus de la communauté des gens du voyage. Pour finir c'est une enseignante de Français Langue Etrangère intervenant à mi-temps auprès des élèves allophones et à mi-temps dans une école maternelle de centre-ville qui a répondu à mes questions pour ce qui concerne l'entretien F.

Cette présentation va permettre de bien comprendre la suite de mon propos, qui se déroulera comme suit : après nous être demandé ce que les enseignants pensent d'une part de la culture commune et du sentiment d'appartenance, d'autre part de la diversité culturelle, nous nous intéresserons plus particulièrement aux mises en œuvre pédagogiques, qui pourront recouvrir les temps de classe, mais aussi les relations avec les parents.

I. Diversité culturelle et culture commune, qu'en pensent les enseignants ?

1. La question de l'appartenance à un groupe divise-t-elle les enseignants ?

Pour commencer, d'après l'analyse des entretiens que j'ai effectuée, il apparaît que **l'appréhension de cette notion reste assez variée selon les enseignants**. Il n'y a pas de consensus qui ressort.

Cette notion a parfois demandé explicitation : « *La culture commune pour vous, c'est quoi exactement ?* » (entretien E, l. 30), ou encore lors de l'entretien B « *La culture commune, qu'est-ce que tu... la culture scolaire tu veux dire ?* » (l. 89). Elle a parfois laissé sans voix « *Au niveau de la culture commune... euh (silence, réflexion)* », m'obligeant à interrompre les silences gênants (ces messages non-verbaux sont intéressants à prendre en compte et font partie de ce que Campenhouth et Quivy⁵⁶ appellent l'analyse formelle dans laquelle on prend en considération les expressions, le discours, sa longueur, son enchaînement pour l'analyse). Et finalement, on en vient à la conclusion, qui semblerait correspondre à mes hypothèses⁵⁷, que la notion de culture commune, liée à celle d'appartenance au groupe, « *c'est pas facile* » (entretien A, l. 33).

Pourtant, cette question se pose réellement, puisque l'enseignante de l'école située en REP+ par exemple montre la difficulté de ses élèves à se sentir comme faisant partie ne serait-ce qu'à la ville à laquelle le quartier est rattaché : « *pour certains on a l'impression que c'est des enfants qui arrivent de l'étranger, alors que non ils sont nés en France.* » (entretien B, l.

⁵⁶ Campenhouth, L. C., Quivy, R. (2011), *op.cit.* p21, « Les analyse formelles », p 208.

⁵⁷ Voir Partie 2, introduction, page 22.

15), « *Ils sont pas de *nom de la ville*, ils habitent à *nom du quartier*, et d'essayer de faire comprendre [...] qu'ils appartiennent à la ville de *nom de la ville* et qu'ils sont français, euh... c'est un peu compliqué* » (entretien B, l. 132). Se sentir appartenir à un même groupe de personnes, partageant des choses communes, s'avère alors complexe.

Ces difficultés sont liées à celles du langage (déterminer s'il s'agit d'une cause ou d'une conséquence pose une autre question). Les deux écoles situées en réseaux d'éducation prioritaire ont fait part de cet obstacle que peut être l'entrée dans la langue française, élément important de la culture commune telle que l'entend l'Ecole Républicaine⁵⁸ (entretien A, l. 59-66 - entretien B, l.15 à 20). Le partage d'un langage commun permet l'échange verbal entre les membres d'un même groupe et facilite l'échange d'une manière générale. Le bilinguisme est une plus-value mais il n'est pas toujours perçu comme tel notamment par les élèves.

Ces idées rejoignent alors celle d'un déracinement pour les élèves nouveaux arrivants et en même temps d'une difficulté à trouver sa place pour les élèves issues de la 2^{ème} ou 3^{ème} génération (entretien F, l. 202). **On voit alors l'importance de créer du commun dans nos classes.**

Mais cette question n'est pas sans réponse et trouve grâce aux yeux de certains enseignants. Elle est **jugée utile et nécessaire et d'ailleurs non pas seulement pour les élèves issus de l'immigration mais pour l'ensemble du groupe classe** qui va se construire autour de l'idée qu'ils appartiennent à un groupe commun, qu'ils partagent ensemble des éléments de culture. Alors, il ne s'agit pas, bien entendu, de vouloir tendre vers une unicité de la culture, c'est ce qu'exprime l'enseignant de l'entretien D quand il dit « *Moi je sais pas ce que c'est qu'un français de souche* » (l. 99). En revanche, ce qui se dégage de ces discussions avec les enseignants, c'est que les élèves vont **se retrouver autour de valeurs fondatrices**. Une minorité (entretien C) insiste beaucoup dans l'ensemble de l'entretien sur le patrimoine culturel commun autour notamment des faits historiques. Mais dans la majorité de mes discussions, ce sont les valeurs (celles que l'on retrouve notamment dans la récente mobilisation pour les valeurs de la République que j'aborde précédemment⁵⁹), qui sont très présentes dans le discours des enseignants autour de la culture commune et du sentiment d'appartenance. L'Ecole Républicaine est souvent citée (entretien A – l. 137, 140, 143, 351 ; entretien C – l. 165 à 171 ; Entretien E – l. 34). Elle est mise en lien avec les valeurs,

⁵⁸ Voir Partie I II. 2. b. page 7.

⁵⁹ *ibidem*

notamment de liberté, d'égalité, de fraternité, qui sont les symboles de notre société mais aussi dans un cadre plus large en lien avec les valeurs humanistes (entretien A – 1.34 ; entretien C – 1. 208 ; entretien D 1138, 140, 263, 299, 364 ; entretien E, 1. 34, 231). Ainsi **quatre enseignants sur six trouvent une réponse à la question de l'éducation à la culture commune à travers les valeurs fondatrices qui sont les nôtres.**

Enfin, du côté de l'entretien B, on entrevoit la culture commune plutôt à travers de la **coopération** entre les élèves, qui va les amener à s'entraider pour apprendre, pour progresser ensemble. C'est à travers ce système de classe coopérative, donc à travers une pédagogie concrète, à travers la mise en pratique du commun que l'enseignante entrevoit de faire de sa classe un groupe (l. 93).

Pour résumer, **cette notion de culture commune ne semble pas une évidence pour les enseignants**, mais ces derniers, en se questionnant à son propos, tombent pour la majorité d'accord sur le fait **qu'elle doit vivre à travers les valeurs transmises**. Mon hypothèse⁶⁰ de la frilosité des enseignants à son égard n'est donc pas totalement admise. Parfois, plus pratiquement, faire partie d'un groupe, se sentir unis, s'exerce à travers **la coopération, l'entraide entre pairs**. Ces résultats sont valables indépendamment du contexte scolaire, toutefois en éducation prioritaire, le nécessité de créer du commun est plus apparente.

2. La diversité culturelle : point d'accord indéniable des enseignants.

a. Le volontarisme palpable des enseignants.

Avant toute chose, quelques précisions s'imposent concernant ce thème de la diversité culturelle et la manière dont je l'ai abordé avec les enseignants : j'ai choisi de parler *d'éducation à la diversité culturelle* plutôt que *d'éducation interculturelle* pour ne pas les bloquer sur des termes qu'ils ne maîtrisaient pas totalement. Selon moi l'éducation à la diversité culturelle a un sens proche du terme plutôt préconisé par les institutions européennes et si l'interaction entre les cultures est sans doute moins palpable sans le suffixe –inter, j'ai opté pour une expression plus simple, sans doute moins riche mais compréhensible et comprise.

⁶⁰ Voir Partie 2, introduction, page 22.

Ensuite, si la question de la culture commune ne réunit pas tous les enseignants, il est en revanche indéniable que **ces derniers se retrouvent sur la thématique de l'éducation à la diversité culturelle** ce qui confirme mon hypothèse de départ⁶¹. Pour démontrer cela à travers les six entretiens dont nous disposons ici, nous allons nous appuyer sur une analyse thématique⁶², qui consiste à mettre en évidence les représentations à partir notamment de fréquences de mots les traduisant. Pour ce cas précis il s'agit de l'adjectif « *riche* » ou des substantifs « *richesse* », « *enrichissement* » (etc...) qui, appliqués aux termes en lien avec la diversité culturelle, ont une occurrence importante. En effet ces expressions ont été utilisées à dix-huit reprises, sur l'ensemble des six entretiens. Dans chacun des entretiens, cette manière de verbaliser la plus-value de la diversité est apparue au moins une fois (entretien A : l. 85, l. 101 - entretien B : l. 74, l. 194 - entretien C : l. 51, l. 61 - entretien D : l. 358, l. 428 - entretien E : l. 40, l. 45, l. 262, l. 263, l. 267, l. 290, l. 310 - et enfin entretien F : l. 16, l. 63). Ainsi, sans même que je n'ai utilisé ce terme, les enseignants ont tous évoqué le fait que les différences culturelles sont pour les élèves des richesses à exploiter. Cette idée est aussi apparue dans leur discours à travers d'autres éléments de vocabulaire (comme la « *chance* » par exemple dans l'entretien A, l. 100), mais il me semble que cette analyse des récurrences dans le discours illustre on ne peut mieux le **point d'accord des enseignants concernant l'intérêt de l'éducation à la diversité**.

Les enseignants entrevoient cette explicitation de la diversité en classe comme un moyen de se connaître, de comprendre l'autre dans sa différence, car il s'avère que cela ne va pas de soi. Il y a derrière cela évidemment l'idée de lutte contre les stéréotypes, l'enseignante de l'entretien F l'exprime bien quand elle utilise la formule « *l'étranger devient moins étrange* » (l. 383). L'enseignante de l'entretien E parle elle de « *respect de l'autre à travers sa diversité* » (l. 66). Le « *vivre-ensemble* » (l. 182) apparaît dans l'entretien C. Cela rejoint alors l'idée de Pierre Lebuis⁶³ évoquée dans la partie précédente et qui consiste à lier l'enseignement à la diversité à l'enseignement au respect de la différence. Dans l'entretien D, la personne interrogée évoque ce « *citoyen de demain* » (l. 70) que l'on construit dans nos écoles.

⁶¹ Voir Partie 2, introduction, page 22.

⁶² Campenhoudt, L. C., Quivy, R. (2011), *op.cit.* p21, « Les analyse thématiques », p 208.

⁶³ Voir Partie 1, IV. 1, page 12.

Le contexte d'enseignement influe peu ici encore sur le ressenti des enseignants, tous pensent qu'il est nécessaire de traiter la diversité culturelle. La seule nuance que l'on pourrait apporter, c'est le questionnement des élèves confrontés par exemple à l'arrivée d'un nouvel élève venant d'un autre pays, éventuellement allophone. L'enseignante de REP + (entretien B) l'a signifié en expliquant qu'après l'arrivée d'une jeune élève d'origine syrienne, « *dans un premier temps les enfants ont posé beaucoup de questions sur son pays à elle* » (l. 287). Toutefois l'enseignante de l'entretien E, exprime le fait que ses élèves traitent de sujets d'actualité et posent beaucoup de questions (l.58 à 66). Ainsi, tous partagent la conviction qu'il est important de former les élèves à la diversité culturelle, de leur expliquer. Tous sont amenés à rencontrer des questions d'élèves à ce propos, que ces questions viennent de situations vécues ou non.

b. Les personnes issues de la communauté du voyage, exemple probant de l'essentielle éducation à la diversité.

Lors de mon premier entretien, qui chronologiquement était l'entretien F, notre discussion autour de la diversité, de l'éventuelle peur de l'étranger, a débouché sur **un questionnement autour des personnes issues de la communauté des gens du voyage**. Lorsque la personne interviewée a abordé ce point, j'ai pu alors me rendre compte qu'effectivement, la diversité culturelle n'avait pas besoin d'être internationale. Dans mes représentations, j'avais occulté cette diversité culturelle particulière. J'ai alors décidé dans certains entretiens suivants d'ajouter des questions concernant les gens du voyage.

Toutefois si dans l'entretien F, l'enseignante a commencé à aborder sans que je ne l'aie fait la question de l'intégration de ces personnes, « *par exemple les gens du voyage* » (l. 334), ce n'est pas la seule. Lorsque les personnes interrogées présentent leur école en début d'entretien, elles indiquent parfois l'accueil de gens du voyage en même temps que l'accueil d'élèves allophones « *et puis nous accueillons des enfants du voyage* » (entretien D, l. 26), « *on accueille aussi des gens du voyage* », (entretien A, l. 9), « *on a aussi d'autres enfants qui arrivent d'autres pays [...]. On a quelques familles de voyageurs* » (entretien B, l. 21- 23). Cela montre donc que les enseignants considèrent cette particularité, cette diversité.

Après en avoir discuté avec les enseignants, les **difficultés à la fois de l'accueil des élèves issues de la communauté des gens du voyage mais aussi du traitement de cette diversité particulière semblent caractéristiques des réalités de terrain et ce indépendamment du contexte d'enseignement**. On perçoit une mise en avant de la

différence moins importante lorsqu'il s'agit de la communauté des gens du voyage. D'ailleurs l'enseignante de Français Langue Etrangère le dit « *c'est beaucoup plus difficile* » (entretien F – l. 334). Loin d'un manque de volonté de la part des enseignants, ces derniers expliquent ces difficultés notamment par la relation particulière, sans doute plus complexe, avec les parents ou encore par le manque de connaissance concernant ces modes de vie (entretien B – l. 236-237 ; entretien – l.263-264, 305 ; entretien F – l. 345 à 356, l. 360). D'ailleurs, le résultat est sans appel et l'enseignante de l'entretien E l'exprime bien quand elle dit qu'elle n'a aucun problème de paroles racistes dans son école, mais qu'en revanche « *sur les gens du voyage là... C'est terrible* » (l. 279). La nécessité d'une réaction, d'un changement dans nos pratiques, dans les politiques sociales est indéniable.

Ainsi si l'éducation à la diversité est sans aucun doute une richesse pour les élèves, les enseignants sont plus ou moins à l'aise selon la diversité dont il s'agit. Néanmoins la volonté de traiter ces sujets elle, n'est pas impactée.

3. L'affirmation du lien entre unité et diversité.

Les enseignants reconnaissent donc volontiers la nécessité de l'éducation interculturelle. Légèrement plus frileux avec la culture commune, ils sont tout de même, pour la majorité, conscients de sa pertinence et la mettent en œuvre à travers des valeurs ou encore la coopération. Lorsqu'on leur demande si selon eux ces deux aspects sont compatibles, de nouveau, les avis convergent, dans chaque école, même de territoires différents. En effet, d'après les enseignants **il ne fait pas de doute qu'éduquer à la diversité culturelle, peu importe sous quelles formes, n'empiète pas pour les élèves sur le sentiment d'appartenir à un même groupe.**

D'ailleurs, un enseignant confond les deux dans son langage, il dit qu'il ne « *voit pas la différence* » (entretien C – l. 110) et s'explique en disant que tout est lié selon lui, car pour s'accepter tous ensemble, il faut connaître nos différences, connaître l'autre. L'enseignante de l'entretien B corrobore ces propos et nous le montre très pratiquement puisque selon elle comprendre l'autre à travers sa diversité permet d'apaiser la classe (l. 183 à 189). L'enseignante de Français Langue Etrangère ajoute que connaître autrui permet de se connaître soit et de s'interroger sur « *c'est quoi notre culture* » (l. 32), selon elle c'est alors un plus pour comprendre son propre parcours et la diversité qui nous entoure.

Nous concluons cette partie en reprenant les termes de professionnels de l'éducation, qui exprime bien cette complémentarité entre commun et diversité : « *On appartient toujours à une famille et on fait partie d'une société. [...] Donc je dirai que le lien se fait naturellement à partir du moment où l'enfant, on lui rappelle qu'il fait partie de cette société* » (entretien D - l. 256 à 259).

« **Faire cohabiter [...] les deux** », comme me l'a signifié l'enseignante de l'entretien A, sans même que je ne lui pose de question à ce sujet, c'est donc en théorie ce qu'il faut faire dans nos classes et nous allons maintenant nous demander comment.

II. Quelles mises en œuvre ?

Il s'agit dorénavant de se questionner à propos des mises en œuvre possibles et directement applicables dans nos classes afin de faire vivre à la fois diversité culturelle et appartenance à un groupe partageant des valeurs communes. Cela viendra compléter les mises en œuvre évoquées dans la partie théorique.

1. Un cadre pluridisciplinaire certain.

a. Les différentes disciplines concernées

Au fil des entretiens, les enseignants ont été interrogés sur la manière dont eux mettraient en place une éducation à la diversité culturelle en lien avec une sensibilisation à l'appartenance commune puisque comme nous l'avons vu les deux sont proches de l'indissociabilité.

Il est alors apparu que des **disciplines diverses et variées ont été citées comme offrant la possibilité d'aborder notamment la diversité culturelle.**

Les arts, qu'ils soient visuels, ou musicaux sont présentés comme des moyens de découvrir une culture qui peut être lointaine. Les enseignants m'ont parlé de musiques à écouter, à chanter (entretien C – l. 124, 237 et 250 ; entretien D – l. 112, 113). D'ailleurs certains l'ont même expérimenté et ce dans les différents cycles. En maternelle des comptines du monde entier, de différentes langues sont écoutées (entretien A – l. 81 à 85) voire même chantées avec l'enseignante de Français Langue Etrangère (entretien F- l. 122). La galerie sonore et les découvertes qu'elle procure étaient également très appréciées des anciens élèves issus de l'éducation prioritaire de l'enseignante qui travaille maintenant en milieu rural (entretien E, l. 169). Celles-ci permettent de sensibiliser les élèves à des sonorités, à des langues différentes. Les arts d'une manière générale, incluant les arts visuels sont cités dans

les entretiens C et E (respectivement l. 124 et l. 170) dans la même optique, c'est-à-dire celle d'une découverte qui ouvre les élèves sur de nouveaux continents.

Un autre type d'art, celui de la littérature cette fois, ici citée à travers la littérature de jeunesse⁶⁴, semble utilisé par les enseignants d'aujourd'hui. Ces derniers y voient un moyen de traiter la diversité culturelle à travers notamment l'étude de continents : *Le loup qui voulait faire le tour du monde* d'Orianne Lallemand est citée dans l'entretien F (l. 131) comme un moyen de sensibiliser les élèves, de maternelle surtout, aux cultures et aux particularités des pays autour du monde. Les Oralbooks en tous genre, des versions de Blanche-Neige issues d'autres cultures, *Le professeur de musique* de Yaël Hassan ou encore le prix littéraire de la citoyenneté ont été nommés par les enseignants comme des outils qu'ils utilisent pour aborder la diversité (respectivement entretien A, l. 42 ; entretien D – l. 110 ; entretien C, l. 68 et 258).

Qui plus est, l'enseignante de l'entretien A précise bien que ces albums permettent de traiter des thèmes autour de la diversité ou du sentiment d'appartenance à un groupe selon leurs thèmes, selon les œuvres choisies. Mais tous permettent de se rassembler autour d'histoires racontées, lues, étudiées, ce qui est un élément important du commun (l. 51 à 54).

L'étude de l'Histoire est également présentée, notamment de manière très soutenue par l'enseignant de l'entretien C, comme un vecteur de dialogue, de discussions, voire de débats autour de ce que nous sommes. Cet enseignant voit en l'explication historique un moyen de montrer que nous sommes à la fois tous différents mais que nous appartenons à un même groupe, celui de l'humanité, avec ses défauts, ses erreurs et ses qualités.

Si ce dernier pense que dans des disciplines comme les mathématiques c'est plus compliqué (l. 267) cet avis n'est pas partagé par tous. Selon l'enseignant de l'école de milieu urbain non classée REP, les sciences et les mathématiques peuvent se prêter à parler de diversité, il cite notamment les chiffres arabes (entretien D - l. 115). L'enseignante de Français Langue étrangère développe cette idée en montrant que l'enrichissement culturel mutuel peut aussi passer par des méthodes mathématiques différentes : « *ils vont pas utiliser les mêmes techniques, peut-être que ça peut aussi être bénéfique à certains élèves de la classe qui ne rentrent pas dans les apprentissages* » (entretien F - l. 66 à 68).

⁶⁴ Voir Partie 1, IV, 3, c, page 19.

Arts visuels, éducation musicale, littérature, Histoire, voire mathématiques et pourquoi pas des disciplines qui n'ont pas été citées... **il n'y a pas d'ambiguïté : traiter les thèmes de la diversité ou bien de l'appartenance à un groupe, ça n'est pas cloisonné à une discipline.** Le contexte scolaire n'a alors pas d'importance, les enseignants opèrent avec leurs préférences, leur liberté pédagogique.

b. Coup de projecteur sur l'enseignement moral et civique.

Ensuite, il a également été demandé aux professionnels interrogés de se questionner plus particulièrement sur l'enseignement moral et civique, dans la mesure où je me suis intéressée à cette discipline dans la partie théorique.⁶⁵

Encore une fois une analyse formelle s'avère adéquat pour décrire ce que j'ai retenu de ma recherche de terrain. Quand, au cours de l'entretien D, je pose la question de l'éventuel lien avec l'enseignement moral et civique, la personne... souffle (l. 295). Puis il verbalise ce qu'il en pense, soit qu'il éprouve **des difficultés à donner un horaire dédié** à cette discipline. Avis partagé et explicité dans l'entretien B (l. 350). Ces professionnels sont peu enthousiastes vis-à-vis de cette discipline et de son « nouvel habillage » notamment car ils considèrent que le temps passé à gérer les conflits, à discuter en classe, c'est un temps destiné à faire de l'élève un futur citoyen ayant des valeurs morales et civiques. Ainsi les enseignants **n'excluent pas de traiter la diversité et l'appartenance au groupe par l'enseignement moral et civique**, seulement certains le font via des temps informels. Par exemple, l'enseignante de l'entretien B ne l'a pas explicité, mais dans la mesure où elle travaille dans un fonctionnement coopératif, où les élèves s'entraident, ont des tuteurs, il est évident que le sentiment d'appartenir et de partager des objectifs communs avec le groupe est abordé dans la classe et même de manière concrète, mais informellement. Il n'est pas abordé de manière théorique, il est vécu. La classe est fédérée par l'aide mutuelle apportée par chaque élève, chacun est alors un maillon de la chaîne qui permet le fonctionnement du système.

Toutefois **d'autres enseignants voient en l'enseignement moral et civique une occasion d'aborder les valeurs**, évoquées auparavant et permettant d'après eux de construire cette appartenance au groupe (entretien C – l. 320). Autour de ces valeurs, plane

⁶⁵ Voir Partie 1, IV, 3, page 16.

l'idée de règles, de construction du droit et du non-droit. C'est évoqué également dans l'entretien A au fil de la discussion.

Enfin, au-delà de **l'apprentissage des règles**, des valeurs, de la coopération de manière plus ou moins explicite certaines personnes avec lesquelles je me suis entretenue ont proposé des mises en œuvre concrètes et cette fois-ci sur des moments plus formels.

L'enseignant de Français Langue Etrangère propose une étude des **événements culturels** qui jalonnent notre calendrier « *là par exemple on est dans la période de la galette donc on va travailler sur la galette. Noël et bien même avec des enfants arabes on va parler de la fête de Noël parce que c'est notre culture* » (l. 149 à 151). Ces événements culturels font l'objet également de travaux chez la deuxième enseignante interrogée en maternelle (entretien A – l. 52). En somme en connaissant mieux des événements festifs et typiques de notre société d'après elles on peut fédérer, participer à la culture commune.

D'autres professionnels de l'éducation abordent aussi l'enseignement moral et civique *via* **la discussion** et font écho en cela à Pierre Lebuis⁶⁶ pour qui la **poursuite d'un bien commun se nourrit de l'échange**. Ces derniers sont parfois nourris de l'actualité. Par exemple dans l'école située en milieu rural les élèves ont un rituel matinal qui consiste en une lecture de l'actualité et qui aboutit très fréquemment à des discussions sur des thèmes citoyens : « *Donc on parle de beaucoup de choses [...]. On aborde des sujets [...] qui sont pas forcément faciles à traiter comme l'Histoire des religions* » (entretien E - l. 62 à 64). Ainsi, l'échange verbal permet de créer une unité. Les thèmes, eux, peuvent aborder la diversité, ou le commun, ou les deux.

Ces discussions, la **littérature peut aussi les impulser**, l'enseignant de l'entretien C pense bien à ces thèmes citoyens abordés dans la littérature (l. 65 à 70) comme le racisme et se rapproche en cela de ce que nous disait Richard Etienne⁶⁷. Toutefois, il ne détaille pas sa pratique.

Nous terminerons en ajoutant que j'ai voulu interroger les enseignants sur la place qu'ils peuvent donner à l'Europe dans leur classe autour de ces questions, dans la mesure où comme on l'a vu, cette dernière a été motrice de l'interculturel d'une manière générale. Toutefois,

⁶⁶ Voir Partie 1, IV, 3, c, page 18.

⁶⁷ Ibidem.

aucun enseignant n'a semblé réellement trouvé un lien avec l'Europe, tous se situent plus sur une base mondiale et le vieux continent les inspire bien peu.

Ainsi nous concluons sur l'enseignement moral et civique au service de l'unité dans la diversité en rappelant que si cette discipline est **parfois travaillée de manière informelle**, elle reste toutefois un **vecteur d'apprentissage** qui permet au groupe de **vivre ensemble**, en poursuivant un but commun et en comprenant les différences. Cela passe par la gestion de la classe, par des fonctionnements de classe, par l'apprentissage des règles de vie, ou des événements culturels essentiels, mais aussi par la discussion et la littérature, selon les pratiques des enseignants et indépendamment du public auquel ils font face.

c. Un cadre pluridisciplinaire qui permet un travail en projets.

Nous avons donc fait le constat que poursuivre le but de comprendre les différences en n'omettant pas de saisir ce qui nous unit passe par des disciplines diverses. Et ce qui ressort de certains entretiens, c'est **que ce non-cloisonnement permet un travail en projet qui peut s'avérer très enrichissant sur plusieurs plans.**

Dans l'entretien B, le professionnel interrogé nous parle de projets à « petite » échelle qui prennent la forme de semaines thématiques, c'est-à-dire de semaines durant lesquelles la classe travaille sur un thème préétabli, qui intéresse les élèves : « *Tu peux passer une semaine par exemple à parler que d'un pays qui les attire, tu peux parler [...] d'une coutume dont on a entendu parler dans un livre...* » (l. 271). Déjà, cela doit indéniablement susciter l'intérêt des élèves et celui-ci peut possiblement se porter sur la découverte d'éléments de la diversité culturelle. L'enseignante nous donne un exemple parlant, la classe a déjà « *passé une semaine à parler du désert, où ça se trouvait, qu'est-ce qu'on y trouve comme animaux, est-ce qu'il y a des plantes, est-ce qu'il y a que du sable, est-ce qu'il y a de l'eau* » (l. 276-277). Ce thème est venu des élèves et notamment d'une discussion autour d'une expérience vécue⁶⁸.

A une plus grande échelle, dans l'entretien D, on apprend que l'école va monter un projet autour des continents (l. 186). Celui-ci consiste en la création d'un spectacle de fin d'année sur ce thème. Il englobe les enseignants, les élèves, mais aussi les parents (l. 192-193), le périscolaire (animateurs des Temps d'Activités Périscolaire) et la maison de quartier, puisque comme nous l'indique le directeur de l'école, celle-ci « *s'inscrit dans un territoire* » (l.215).

⁶⁸ Voir Partie 2, II, 2, page 35.

Ce type de projet pluri-partenarial reste à la marge, cet entretien est le seul où est ressortie concrètement l'idée d'un traitement commun de la diversité culturelle entre plusieurs acteurs de l'école.

Mais finalement, dans ces deux témoignages d'une étude dans l'école de la diversité *via* un projet et ce peu importe sa dimension, il est n'est pas contestable que les élèves découvrent la différence culturelle, la traitent, en discutent. Ce que l'on peut ajouter à cela, c'est **qu'il y a aussi derrière ce fonctionnement un apprentissage de la coopération, du vivre-ensemble**. De la même manière qu'un fonctionnement en classe coopérative permet de fédérer le groupe comme nous l'avons vu auparavant⁶⁹, ces projets sont partagés par l'ensemble du groupe classe. Ainsi dans ce contexte là aussi on est dans la création du commun. Dans le même ordre d'idée, l'enseignante de l'entretien A nous parlait des «*moments de regroupement, ces moments où on est ensemble sur les bancs et on va réfléchir à quelque chose de commun* » (l. 124-125). En effet lorsqu'une classe participe à un projet, il y a derrière l'idée de construire ensemble et chaque élève se sent alors important. Quelle meilleure manière de se sentir appartenir à un groupe que de sentir qu'on est important dans ce groupe, qu'on y a un rôle ?

Dans l'entretien D, l'enseignant complète en expliquant que souvent, dans ces moments, on se rend compte que même avec nos différences nous sommes tous pareils. Il prend pour cela l'exemple d'un projet cirque, où n'importe quel enfant qui se retrouve face à un fil doit se comporter de la même manière, il n'y a pas de différence (l. 246 à 250).

Les trois professionnels nous ayant parlé de **fonctionnement par projet** ou s'en rapprochant enseignent dans **un contexte où la diversité est palpable**. On peut sans doute faire l'hypothèse que ces contextes nécessitent d'avoir des moments de rassemblement plus que là où la diversité est limitée. Les autres enseignants ne l'auraient pas verbalisé, ne le pratiqueraient pas car peut-être qu'ils perçoivent moins l'intérêt du travail en commun pour unir le groupe. Ici nous ne pouvons qu'en faire l'hypothèse.

Pour conclure sur cette pédagogie de projet, facilitée par le non cloisonnement des disciplines pour traiter le thème de la diversité, nous reprendrons un terme évoqué par l'enseignant de l'entretien D. Celui-ci nous parle d'« *expérience commune* » (l. 250) et c'est

⁶⁹ Voir Partie 2, I, 1, page 23.

en effet **lorsque les enfants participent à une tâche ensemble, qu'ils partagent une même envie, un même projet qu'ils créent du commun.**

2. La parole de l'élève : élément essentiel pour lier interculturel et culture commune ?

Dans les différents entretiens menés au cours de cette phase de recherche, il s'est avéré que pour parler diversité, **de nombreuses mises en œuvre dans les classes passent par la parole de l'élève.** Avant d'analyser tout cela il nous faut rappeler que dans la partie théorique nous avons cité ce qu'on appelle la « *pédagogie du couscous*⁷⁰ » et qui se veut être le fait de mettre en lumière « l'exotisme » d'un élève.

Il s'avère qu'effectivement et conformément à mes hypothèses, pour les enseignants l'éducation à la diversité culturelle passe beaucoup par des interventions de différents protagonistes en classe. C'est le cas **notamment dans les écoles situées en éducation prioritaire dans des zones urbaines et où la diversité est prégnante** (toutefois la société, comme les écoles, est de plus en plus hétérogène culturellement, ainsi, même dans les milieux ruraux, la parole peut être laissée aux élèves issus de l'immigration ou ayant des pratiques culturelles différentes). Dans la classe située en REP + et où on pratique la pédagogie coopérative, un quoi de neuf est mis en place et il est le lieu, très souvent, où les élèves emmènent des éléments de chez eux à l'école : « *on travaille sur la diversité des familles parce que certains vont présenter des objets qui viennent de leur pays, d'autres qui vont parler leur langue* » (entretien B - l. 61 à 63). Ici la parole de l'élève prend donc une place importante et l'élève peut mettre en avant sa différence culturelle, puisque comme l'indique l'enseignante, « *les élèves viennent parler d'eux* » (l. 150). De même dans une autre école de REP, les parents⁷¹ amènent souvent, d'après l'enseignante, des plats cuisinés spécifiques de leur culture d'origine. D'ailleurs l'ironie veut que l'enseignante prenne l'exemple... d'un plat de couscous (entretien A l. 96 - le couscous revient aussi dans la discussion dans l'entretien B, l. 190). Dans cette approche de la diversité culturelle par des éléments spécifiques tels que la cuisine, ou encore la musique⁷², on peut également faire le lien avec la folklorisation⁷³

⁷⁰ Voir Partie 1, IV, 2, a, page 13.

⁷¹ Voir partie 2, II, 3, page 38

⁷² Voir partie 2, II, 1, a, page 29.

⁷³ Voir Partie 1, IV, 2, a, page 13.

abordée précédemment, c'est-à-dire finalement une manière de réduire une culture à des éléments spécifiques, d'après Martine Abdallah-Preteceille.

J'ai souhaité approfondir le questionnement et demander aux enseignants si effectivement et comme l'avancent les opposants à la « *pédagogie du couscous* », ils ne craignaient pas, en mettant en avant ces particularités culturelles, d'aller à l'encontre du commun. En chœur, **les personnes interrogées m'ont répondu que pour eux, il n'était pas un problème de pointer la différence.** « *En même temps les différences c'est des richesses* », me dit l'enseignant de l'entretien D (l. 358), soutenu par l'enseignante de l'entretien E pour qui la diversité étant respectée, aucun problème ne se pose (l. 220). On résume cela assez bien dans l'entretien B, où l'enseignante distingue **l'enfant**, que l'on reçoit tel qu'il est, avec sa culture, que l'on peut présenter ; et **l'élève**, qui fait partie d'une classe coopérative et qui va progresser, mais aussi participer à la progression commune dans les apprentissages de la classe, grâce à l'entraide (l. 183). Alors, pointer, cibler l'origine culturelle d'un élève ne serait pas un problème dans la mesure où par sa pédagogie l'enseignant va aussi avoir l'occasion de montrer que nous sommes tous différents, mais que nous appartenons à un groupe partageant des choses communes.

A la lecture des entretiens, j'apporterai tout de même à cela **deux nuances**. Dans un premier temps, **la parole de l'élève est plus difficile à recueillir quand les parcours migratoires sont semés d'embûches**, quand les enfants fuient la guerre ou des situations compliquées, dans des conditions difficiles. Qu'ils viennent de Syrie, de Somalie, que leurs parents soient réfugiés politiques ou non (entretien E – l. 109), la difficulté du dialogue est résumée par la citation ci-contre « *elle n'arrivait pas à en parler sans pleurer* » (entretien B – l. 289). S'ajoute à cela la barrière de la langue (entretien B – l. 295 ; entretien D – l. 374). Pour autant, les deux enseignants notamment confrontés cette année à l'arrivée d'enfants réfugiés ont pris le parti de donner la parole à ces nouveaux arrivants, afin qu'ils expliquent leur histoire, leur parcours. Par ce biais, on répond aux questions vives des autres élèves de la classe, qui comprennent alors mieux des éléments de l'actualité (entretien D – l. 374 à 376), toujours dans le respect du nouvel arrivant bien entendu. On peut noter que par ces échanges, on est clairement dans la compréhension de la différence et dans la formation du citoyen.

Dans un second temps, une autre nuance doit être apportée dans la mesure où si la parole de l'élève est omniprésente lorsqu'il s'agit de découvrir d'autres pays du monde, **cela**

n'est pas le cas lorsqu'il s'agit de la culture des personnes issues de la communauté du voyage. Aucun enseignant n'a abordé la possibilité qu'un élève issu de cette communauté, lors d'un quoi de neuf par exemple, présente ses mœurs. Pourtant, pour l'avoir vécu dans sa formation professionnelle, l'enseignante de Français Langue étrangère atteste qu'il est très enrichissant d'avoir un témoignage de leur mode de vie (entretien F – l. 345 à 351). Ici encore on voit que certaines barrières persistent. Sans jeter la faute à personne, dans l'entretien E, on explique tout de même qu' « *on les connaît pas puisqu'on n'arrive pas à accéder à leurs traditions* » (l. 281).

Ainsi, à quelques nuances près, la parole de l'élève est globalement très valorisée. Mais suite aux entretiens et notamment à la pertinence de la réflexion de l'enseignante de Français Langue Etrangère comme quoi « *Les deuxièmes, troisièmes générations euh... ils sont français et la culture d'origine je sais pas si ça leur parle en fait, je suis pas sûre* » (l. 202), mon questionnement m'amène à penser que, sans bannir la pratique, il faut **être vigilant et veiller à ce que l'initiative vienne de l'élève**. Par exemple dans l'école située en secteur rurale, une élève dont les parents ont vécu en Russie n'y a pas, elle, vécu (entretien E – l. 209), il ne faut donc pas l'inciter, la brusquer pour qu'elle prenne la parole parce qu'elle n'en voit sans doute pas l'utilité et là, on tomberait dans les travers détaillés par les opposants de la « *pédagogie du couscous* ».

Pour conclure concernant cette place omniprésente de la parole de l'élève, il s'avère qu'elle peut être valorisée dans la mesure où le groupe n'est pas laissé pour compte. Elle est **facilitée dans les écoles où les élèves ont des origines culturelles variées**, mais n'est pas exclue dans les autres contextes (mixité omniprésente). Il faut être toutefois prudent pour ne pas stigmatiser à leur dépens les élèves, ne pas les mettre dans des situations inconfortables, en veillant à ce qu'eux souhaitent présenter ce qu'ils sont. Et bien entendu, afin de ne pas accentuer immodérément les diversités, les enseignants doivent garder à l'esprit qu'être tous différents est un de nos points communs parmi d'autres.

3. Quelle place pour les parents ? ⁷⁴

Ensuite, si les élèves ont indéniablement la parole sur les questions de culture, qu'en est-il des parents ? Et bien de la même manière, les parents interviennent dans les écoles autour des questions de diversité culturelle.

Parfois, comme dans le cadre du projet mis en place dans l'école de l'entretien D ce n'est pas leur propre culture d'origine qui est mise en avant mais ils participent à des ateliers autour de la diversité culturelle, prétexte pour réunir le trio « *parents, enfants, enseignants* » (l. 193).

Dans la majorité des cas, les entretiens révèlent qu'il est tout de même question de parler de leur propre culture, que ce soit en faisant apprendre des comptines ou des chansons aux élèves (entretien F – l. 122 à 125), ou en apportant des plats typiques (entretien A – l. 96 ; entretien F – l. 184), ou encore tout simplement en présentant divers éléments de leur culture d'origine. Le bilinguisme est par exemple valorisé dans l'école de l'entretien A, où les parents ont été conviés à souhaiter les meilleurs vœux pour l'année 2016 dans leur langue, afin de créer une carte où cohabitent plusieurs langues (l. 69). Cela permet par la même occasion de faire en sorte que les élèves entrent mieux dans l'apprentissage de la langue française, car ils comprennent que ce n'est pas au détriment de leur langue d'origine.

Comme l'explique l'enseignante de l'école de REP +, l'objectif est que « *le parent soit une ressource, qu'il puisse être valorisé* » (entretien B - l. 94 – 95). C'est dans le même objectif que l'enseignante de l'entretien A, à la fin de l'entretien, m'explique qu'elle avait trouvé très intéressant un projet, en région parisienne, où les parents racontaient leur histoire, leur parcours migratoire. Cela permettait en effet de mettre en lumière ces parcours parfois difficiles et la diversité culturelle qu'ils impliquent.

La question autour de la place des parents dans l'éducation interculturelle concerne essentiellement, j'ai pu le remarquer, les écoles situées en éducation prioritaire, notamment en zone urbaine. En effet, dans les entretiens A et B⁷⁵ le fait de faire venir des parents afin qu'ils présentent leur culture paraît très fréquent, plusieurs projets de ce type sont mis en place, plusieurs événements sont l'occasion de donner la parole aux parents. Et dans ces écoles où le

⁷⁴ Dans cette partie, nous ne reviendrons pas sur les liens avec la Pédagogie du couscous, ou la folklorisation. Ces questionnements ont déjà été soulevés ci-dessus et sont les mêmes qu'ils s'agissent de la parole de l'enfant ou du parent.

rapport des parents à la scolarité est parfois compliqué, houleux, les enseignantes verbalisent bien qu'il s'agit quelque part **d'un prétexte, d'une occasion de les valoriser et d'entrer en relation avec eux**. Entrer en contact avec les parents en les faisant intervenir est une occasion de participer à la coéducation en faisant rencontrer parents et enseignants « *pas que pour faire le rendu des livrets, pas que pour dire que ça va pas* » (entretien B – l. 334). Il s'agit là d'une réelle plus-value.

Plus-value qu'on pourra toutefois nuancer **en regrettant encore une fois l'absence des parents issus de la communauté des gens du voyage**. Et pourtant là encore il serait intéressant de créer du lien avec l'école. Mais comme le dit l'enseignante dans l'entretien B, l'école « *doit prouver* » (l. 237) son bienfondé auprès de cette communauté. Ainsi la relation est plus complexe, cela rend difficile leur intervention dans l'école, ce qui ne facilite pas la relation. On entre alors dans un cercle vicieux, qui ressemble finalement à celui qui se joue dans la société.

Il s'avère alors qu'encore une fois les différences sont présentées par les enseignants comme des richesses et pour parler de cette richesse, quoi de mieux que les premiers intéressés. Une belle occasion de créer du lien enseignant-parent, afin d'espérer une réelle coéducation, notamment dans les zones difficiles. Reste à étendre, pourquoi pas, cette manière de procéder à tous les parents de l'école de la République.

4. **Quid des questions de religion ?**

La religion est un élément non-négligeable de la culture et qui pose des problèmes réels de discrimination dans la société. L'école, ce microcosme de la société n'y échappe pas et d'ailleurs deux témoignages montrent qu'alors que les discriminations d'ordre racial n'ont pas l'air d'être très présentes dans les établissements où je suis allée, la haine envers les religions est plus fréquente. Dans l'entretien B on nous signale qu'il y a des enfants « *qui ont des propos qui sont très... qui sont très durs vis-à-vis de ceux qui mangent du porc* » (l.209). De même, dans l'entretien F l'enseignante nous raconte que « *ça revient souvent à la question de la religion* » (l.386 -387), avant de nous relater le rejet d'un élève dans un de ses petits groupes de Français Langue Etrangère du fait de sa religion.

Alors, les enseignants s'essaient à l'enseignement laïc du fait religieux, qui a sa place surtout en Histoire, dans l'entretien C notamment où l'enseignant en parle à plusieurs reprises (l. 58 à 60, 215, 231 à 234). Dans l'entretien E, l'enseignante nous présente l'Histoire des

religions comme un des sujets « *qui sont dans les programmes mais qui sont pas forcément faciles à traiter* » (l. 63-64). Cette dernière aborde aussi le fait religieux plutôt à travers des discussions, autour des habitudes culturelles liées au culte (l. 181 à 184). Ou encore, elle indique que le rituel du traitement matinal de l'actualité déborde parfois sur des questions plus philosophiques autour des guerres de religion notamment (l. 84 à 88).

Le dialogue pour aborder la religion, les deux enseignantes confrontées à des problèmes de conflits vis-à-vis du culte en parlent : « *passer vraiment d'abord par l'explication, demander des excuses en expliquant pourquoi on a compris que c'était pas bien, que ça pouvait faire du mal* » (entretien B - l. 225-226), « *Un débat sur les religions ça me semble... normal. [...] personnellement je pense que oui, je le ferai* » (entretien F- l. 409 à 411).

Toutefois, contrairement aux éléments de culture d'une manière générale, la parole des intéressés n'a pas sa place dans le traitement des questions religieuses. Bien entendu les enseignants ne veulent pas entrer dans un prosélytisme et pour cela insistent sur le fait que la religion « *relève de la sphère privée* » (entretien C – l. 47) et donc « *c'est pas le rôle de l'école* » (entretien A – l. 203). De même, la laïcité, principe primordial de l'école, les incite à ne pas encourager la valorisation des différences religieuses.

Mais on peut tout de même relever quelques incohérences qui montrent un certain malaise par rapport à la double obligation de respect de la laïcité et d'enseignement laïc du fait religieux : « *Ba, c'est un thème parmi les autres... bon... école laïque... Bon on n'est pas là pour parler de religion.* » (entretien F – l. 403-404), « *dans la laïcité il n'y a certes pas de religion à l'école mais il y a aussi l'ouverture à toute forme de religion* » (entretien D – l. 85), « *Je pense que l'école aussi a un rôle, enfin on est un lieu laïc hein donc on n'insiste pas non plus sur des différences* » (entretien A – l. 193 à 195), « *ils ont le droit de le raconter y'a pas de souci, mais c'est pas forcément des choses qui vont être...* » (entretien A – l. 201-202). Ainsi, on voit que les enseignants mettent un point d'honneur au principe fondamental de laïcité et ont parfois du mal à trouver dans quelle mesure la parole de l'élève autour de la religion peut avoir sa place, ou dans quelle mesure on peut parler de religion.

Se pose à cela un autre problème, celui de la réaction des parents parfois intrigués que l'on parle de religion à l'école, toujours en référence au principe de laïcité qui régit les écoles publiques. C'est le cas dans l'école rurale « *La naissance de l'Islam ça plait pas à tout le*

monde quand on fait ça » (entretien E – l. 369-370), «*Ba il y a des parents qui se posent la question « pourquoi on étudie la naissance de l’Islam, on n’est pas un pays musulman ? »* » (entretien E - l. 371-372). Mais les écoles de ville ne sont pas en reste, à ma question concernant la réaction des parents vis-à-vis des questions religieuses, l’enseignante de l’entretien A me répond par l’affirmative : effectivement c’est une question plus compliquée avec les parents (l. 205 à 207). On peut faire l’hypothèse que cela augmente le malaise des enseignants, ou en tous cas réduit leur entrain à traiter des thèmes religieux.

Pour conclure, les questions de culte ne sont pas oubliées par les enseignants, néanmoins on ne peut pas nier que par peur du prosélytisme, par crainte sans doute de ne pas respecter la laïcité, les enseignants valorisent moins les différences religieuses et ce indépendamment des contextes scolaires. Ce thème est traité différemment du reste des éléments de culture. On pourrait alors, en joignant le constat des nombreuses discriminations d’ordre religieux à celui du traitement de la religion à l’école, se poser la question de l’impact que cela a dans l’éducation au respect des différences de culte.

Ainsi, ces six entretiens ont été riches d’apprentissage et ont permis de compléter les éléments de théorie de la première partie. Il s’avère alors que l’éducation interculturelle, mise en lien avec le sentiment d’appartenance à un groupe, partageant des objectifs communs, des valeurs communes n’est pas en reste à l’école. Mon hypothèse de l’engouement des enseignants concernant l’éducation à la diversité culturelle s’est vérifiée. Je pensais également qu’ils étaient frileux par rapport à la culture commune, mais finalement si certains ont du mal à la définir, beaucoup, voire tous semblent y participer.

Différentes mises en œuvre, interdisciplinaires, permettant le travail par projets sont envisageables. Les pratiques de classe laissent beaucoup de place à la fois à la parole de l’élève et à celle des parents, ce qui se permet aux différents acteurs de la coéducation du futur citoyen, de se retrouver, de s’unir pour parler des questions de culture et de respect de celles-ci. La religion est traitée différemment, mais n’est cependant pas omise.

Les quelques différences significatives du traitement de cette question selon les contextes sont celles visibles au niveau de la possibilité ou non de laisser les élèves et parents parler de leur propre parcours. Il semblerait également que les écoles situées dans des contextes urbains difficiles perçoivent d’autant plus l’intérêt du commun et le travaillent sans doute également plus, notamment à travers le projet.

Conclusion

Ce mémoire est né de mes questionnements autour du rôle que nous pouvions avoir, nous, professeurs des écoles, dans la formation d'un citoyen à la fois tolérant vis-à-vis des diversités et conscient de la nécessité d'un partage du commun.

Ce travail achevé, il en ressort d'une part que l'un n'est pas dissociable de l'autre et d'autre part que les deux sont indispensables. On ne peut imaginer que nos élèves n'aient pas, durant cette première étape de la scolarité qu'est l'école primaire, été sensibilisés au dialogue entre les cultures, à la connaissance et au respect de cultures différentes. Dans le même temps, un des rôles majeurs de l'école est d'unir.

Enseignants et chercheurs se sentent concernés par cette problématique qui tend à un objectif précis : faire de cette société une société unie contre les stéréotypes, les discriminations et pour le respect de chacun.

La liberté pédagogique des enseignants leur permet d'opérer leurs propres choix, dans ce qu'ils pensent être le plus bénéfiques à leurs élèves. Si ces derniers ne sont pas toujours en cohérence avec ce que préconisent les chercheurs, ils les font en tous les cas dans l'objectif que les futurs citoyens de nos classes s'acceptent et coopèrent avec leurs différences et ce dans tous les environnements scolaires, aussi variés soient-ils. On peut relever la présence d'une constante dans les différents discours écoutés ou lus au service de ce mémoire, c'est celle de la discussion entre les élèves. Le dialogue est pointé comme essentiel pour se comprendre, sous différentes formes certes, ponctué de projets et d'interventions en classe selon les convictions de chacun, mais se parler pour s'accepter paraît essentiel.

Ainsi, les valeurs que nous partageons et que nous transmettons par notre enseignement aux élèves participeront à la lutte contre les obscurantismes qui vont à l'encontre de l'unité dans la diversité, idéal vers lequel nous tendons.

Nous concluons ce mémoire par une ouverture sur des problématiques qui ont été soulevées par ma recherche, elles sont au nombre de deux. Tout d'abord, comment travailler dans nos écoles pour rendre possible le partage, le dialogue avec les personnes issues de la communauté des gens du voyage ? Ensuite, comment aborder la diversité de religion, dans le respect d'une valeur fondamentale qui nous unit, la laïcité ?

Bibliographie

❖ Références théoriques :

Abdallah-Preteille, M. (2010). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Bonnéry, S. (2006). « La question de l'ethnicité dans l'Ecole : essai de reconstruction du problème » in *Sociétés et jeunesse en difficulté*, n°1. Editions : Ecole nationale de protection judiciaire de la jeunesse. En ligne : <http://sejed.revues.org/109>

Campenhoudt, L. C., Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

Chaves, R-M., Favier, L., Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Cuhe, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte

Dubrulle, M., Fragnière, G. (2009). *Identités culturelles et citoyenneté européenne*, Bruxelles : Peter Lang Editions.

Etienne, R. (2014) « Enseigner la morale ou apprendre à vivre en commun ? ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p54-55.

Falaize, B. (2008). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon : Institut national de recherche en pédagogie.

Ferry, J. (1883). *Lettre aux instituteurs*.

Khellil, M. (2005). *Sociologie de l'intégration*. Vendôme : Que sais-je.

Lebuis, P. (2014). « De moi vers le monde ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p22-23

Leca, J., Birbaum, P. (dir.). (1986). *Sur l'individualisme*. Paris : Fondation nationale des sciences politiques

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Obin, J-P. (2014) « A la recherche du commun ». in *Cahiers pédagogiques*. n°513, p16-17.

Schnapper, D. (2006) Préface. Dans Y. Lenoir, C. Xypas, et C. J-amet (dir.). *Ecole et citoyenneté, un défi multiculturel*. Paris : Armand Colin.

Troger, V., Ruano-Borbalan, J-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Paris : PUF.

Meirieu, P. (2016). « L'école peut bloquer l'engrenage de la haine ». in *Causette*. N°63, p 39-40.

❖ Références institutionnelles :

Bulletin officiel du 25 juin 2015.

Bulletin officiel du 25 juillet 2013.

Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

Conseil supérieur des programmes, (2014). *Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_comp_etences_culture_328388.pdf , consulté le 14.03.2015.

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id> consulté le 17.03.2015

Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2015). *Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-fevrier/54/1/Grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique-lancement-des-assises_390541.pdf , consulté le 14.03.2015

<http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>

<http://eduscol.education.fr/cid73170/inclusion-scolaire-des-eleves-allophones-et-des-enfants-de-familles-itinerantes.html> consulté le 17/11/2015 consultés le 17.11.2015.

Rapport N° 03-006 sur la formation initiale et continue des maîtres, sous la dir. De Georges Septours, Roger-François Gauthier <http://media.education.gouv.fr/file/01/4/6014.pdf> , consulté le 14.03.2015

21e session de la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education. (2003). *Education interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie*. Athènes.

http://www.coe.int/T/F/Com/Dossiers/Conferences-ministerielles/2003-Education/MED21_4.ASP#P663_63322 consulté le 23.04.2016

Ministres des Affaires étrangères du Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : Vivre ensemble dans l'égalité*.

Annexes

I. Grille d'entretien

Avant l'entretien, il est convenu que je rappelle aux enseignants que l'entretien est strictement anonyme. C'est aussi le moment où je leur demande s'ils m'autorisent à les enregistrer pour des commodités de retranscription.

Je rappelle également avant l'entretien l'objet de mon mémoire et détaille les cinq grandes parties visibles ci-dessous qui jalonnent l'entretien.

La grille d'entretien est construite de la manière suivante : les thématiques principales structurent l'entretien et correspondent à un objectif précis. Ce dernier est lui-même en lien direct avec une hypothèse de recherche. Les sous-questions constituent des éléments éventuels de relance, de précision après que j'ai posé une question générale sur le thème.

Thématiques principales	Sous-questions	Objectifs
Présentation générale, école, classe et enseignant	Quelle école ? Quel contexte ? Quelle classe ? Effectif ? Diversité culturelle ou non dans la classe ? Dans l'école ? Nombre d'années d'expérience ? Dans quelles écoles, dans quelles classes ?	Identifier le contexte d'enseignement et l'expérience de l'enseignant.
Culture commune et sentiment d'appartenance	Quelle place cela a-t-il dans votre vision de l'enseignement ? dans votre enseignement ? Pourquoi ? Pensez-vous développer une culture commune chez vos élèves ? Un sentiment d'appartenance à un groupe, à une nation ? Comment ? Pourquoi ? Quels effets bénéfiques sur les élèves ? La société ? Ou au contraire quels effets plutôt négatifs ?	Identifier le rapport de l'enseignant à la notion de culture commune et de sentiment d'appartenance à une nation.
Education interculturelle	Avez-vous déjà entendu parler de l'éducation interculturelle ? <i>Expliquer ce dont il s'agit au besoin.</i> Quelle place cela a dans votre vision de l'enseignement ? Pourquoi ? Pensez-vous pouvoir mettre cela en place dans vos classes ? Pensez-vous que cela a sa place à l'école ?	Identifier le rapport de l'enseignant à la notion d'éducation interculturelle.

	<p>Comment ?</p> <p>Quels effets bénéfiques sur les élèves ? La société ? Ou au contraire quels effets plutôt négatifs ?</p>	
<p>Culture commune, sentiment d'appartenance et éducation interculturelle</p>	<p>Comment alliez-vous (pourriez-vous imaginer allier) ces deux éléments ?</p> <p><i>Si besoin d'être plus guidés : Pensez-vous que l'éducation interculturelle et la culture commune soient contradictoires ? Pensez-vous que si on fait de l'éducation interculturelle, on laisse moins de place à la culture commune ? Pensez-vous que l'éducation à la diversité culturelle peut être néfaste pour l'unité du pays ? Pourquoi ?</i></p> <p>Y a-t-il un élément que vous accentueriez ?</p> <p>Quels effets bénéfiques sur les élèves ? La société ? Ou au contraire quels effets plutôt négatifs ?</p>	<p>Identifier comment l'enseignant lie culture commune et éducation interculturelle.</p>
<p>Mises en œuvre pédagogique</p>	<p>Quelles mises en œuvre déjà opérationnelles ? Quelles modalités de travail ? Quelles mises en œuvre pédagogiques pourriez-vous imaginer ? Critique (positive et négatives) de ces mises en œuvre ? Dans quel cadre institutionnel ? <i>Quelle(s) discipline(s) ?</i></p> <p>Quels outils pédagogiques ? (manuel ? ...)</p> <p>Quels biais pourrait-il y avoir à ces méthodes ? ou au contraire quels atouts ?</p> <p>Quels liens avec l'Europe ? Avec l'enseignement civique et moral ? Avec le projet d'école ? de la littérature ?</p> <p>Place de l'élève ? Place des parents ? Place du travail d'équipe ? Place de l'extra-scolaire ?</p> <p><i>Possibilité de demander à voir d'éventuels travaux concernant l'éducation interculturelle. Selon l'enseignant, si les questions précédentes amènent des réponses partielles : possibilité de donner des exemples de mises en œuvre pour avoir son avis, savoir ce qu'il fait.</i></p>	<p>Identifier des mises en œuvre envisageables et identifier les pratiques de l'enseignant.</p>

II. Retranscriptions des entretiens

1. Trois écoles situées en Réseau d'Education Prioritaire (REP et REP+)

a. Entretien A

L'enseignante qui a accepté de me répondre ici exerce notamment en tant que directrice de l'école maternelle et enseignante en Toute Petite Section.

M : - Donc on peut sans doute commencer sur la partie concernant la présentation de l'école. Contexte, élèves, classes...

E : - Donc là actuellement on est à 97 élèves, 4 classes, donc on est effectivement en éducation prioritaire. On accueille beaucoup de familles allophones. On était à un pourcentage, alors ça varie
5 hein, parce qu'on a des effectifs qui sont très fluctuants, c'est une des caractéristiques de ce quartier, c'est qu'on a beaucoup de départs, d'arrivées et de gens parfois qui partent mais qui finissent par revenir. Donc voilà il y a beaucoup de changements. Pendant un moment au niveau des familles allophones, on était à 2%, donc c'est pas négligeable. Mais, bon, ça fluctue. On accueille aussi des
10 enfants du voyage, actuellement on a une dizaine d'enfants du voyage qui potentiellement peuvent venir à l'école. C'est-à-dire qu'en fait ils sont inscrits à l'école, quand ils sont dans la région, ils viennent et puis ils repartent. Mais ils sont toujours rattachés à cette école-là, quand ils viennent à
15 *nom de la ville* c'est toujours ici qu'ils viennent. Et autrement donc en dehors des familles allophones et des enfants des voyages on accueille aussi des enfants de familles qui sont en difficulté sociale, beaucoup, pas que mais on a quand même beaucoup de professions, de parents qui sont
15 chômeurs, énormément de parents chômeurs, très peu de parents qui travaillent, ou alors un des deux qui travaille ou alors beaucoup d'intérim qui travaillent, donc on est dans une situation assez précaire.

M : - Et donc vous votre parcours, vous avez toujours travaillé en éducation prioritaire ?

E : - Non, non non. Moi j'ai travaillé en milieu rural, d'abord en Tournaine, mais c'était défavorisé aussi, parce qu'en milieu rural aussi on peut avoir des milieux défavorisés. Et puis j'ai travaillé dans
20 un RPI plusieurs années pas très loin d'ici et donc là ça fait que la troisième année que je suis à l'école. J'exerce aussi une mission de coordination REP, donc en fait je suis chargée sur le Réseau d'Education Prioritaire de faire le lien entre les écoles et l'établissement de secteur.

M : - Donc collègue, lycée peut-être ?

E : - Non, c'est collègue et puis ba il y a que trois écoles sur *nom de la ville* en REP, l'école *nom
25 d'une école* et l'école *nom d'une école*. Et donc le collègue, donc on travaille ensemble sur le projet REP actuellement. On est en train d'écrire un projet REP qui va mener des actions...

M : - Donc type projet d'école mais élargi ?

E : - Oui c'est un peu ça oui.

M : - Donc en fait j'essaie de m'interroger sur comment on peut lier éduquer à la culture commune et
30 en même temps à la diversité culturelle ? Donc éduquer à la diversité culturelle et en même temps créer un sentiment d'appartenance. Donc je vais vous demander quelle place la culture commune a dans votre enseignement ?

E : - C'est pas facile. Oui j'ai envie de dire que c'est aussi beaucoup le rôle de l'école c'est vrai que
35 sur les principes de laïcité on essaie d'être là sur ce qui nous réunit, sur les valeurs communes donc dans la même lignée de la laïcité c'est les savoir-faire, les savoirs qu'on va transmettre aussi aux enfants qui vont permettre de créer une culture commune. Donc nous très concrètement on a des outils qu'on utilise, on travaille beaucoup en équipe, on travaille beaucoup sur tout le cycle 1, maintenant

grande section c'est aussi le cycle 1, on travaille sur des outils, qui vont permettre d'avoir des repères, c'est-à-dire que par exemple on travaille sur les oralbums, pour travailler le vocabulaire, je sais pas si
40 vous connaissez le système.

M : - Oui si si.

E : - L'idée c'est vraiment de travailler l'apprentissage du langage oral à partir d'un outil qui est finalement très cadré, donc il y a l'album après il y a les petites images de vocabulaire qui sont travaillées très systématiquement, l'album est écouté de nombreuses fois. Et donc ces albums-là ils
45 vont suivre les enfants dans leur scolarité. C'est-à-dire qu'en TPS, parce que j'ai pas dit mais on a une classe de TPS, on va écouter l'histoire presque tous les jours pendant une période et on va acquérir le vocabulaire et la syntaxe de la TPS. Et puis après il y a un texte adapté pour chaque classe. MS, GS, il y a pas TPS et TP c'est le même mais... Donc on va retrouver cet outil -là que les enfants ont plaisir à retrouver.

50 M : - Donc c'est le même oralbum au fil des années ?

E : - Voilà, qu'on va reprendre, peut-être pas tous les ans mais une année sur deux par exemple. Donc ça c'est un des moyens d'avoir une espèce de culture commune hein, comme on travaille sur roule-galette par exemple tous les ans. Et ça les enfants ont beaucoup de plaisir à retrouver et à partager ces moments.

55 M : - Vous parliez de vocabulaire, vous pensez que ça passe notamment par ça, par le vocabulaire et l'apprentissage de la langue ?

E : - Tout à fait oui, de toutes façons c'est un des objectifs majeur de l'école maternelle et notamment en REP c'est l'apprentissage du vocabulaire. Et puis de pouvoir s'exprimer, enrichir le vocabulaire. C'est vrai qu'on a des enfants qui ont plusieurs origines, qui ont plusieurs langues à la maison et donc
60 l'idée c'est de pouvoir tous se retrouver sur évidemment notre langue. Mais c'est quelque chose qui nous a interrogés aussi parce qu'on a des enfants, donc on a beaucoup d'enfants aussi d'origine maghrébine qui entendent parler arabe à la maison, ou d'autres langues hein on a des enfants mongols, enfin voilà on a plusieurs origines et on remarquait parfois que les enfants ne s'autorisaient pas parfois à apprendre le français. Et bon c'est vrai qu'on s'est interrogé, on en a discuté aussi avec le RASED, et
65 l'idée c'était de dire qu'il faut que les enfants sentent que c'est pas un choix schizophrène à faire, qu'en fait on a le droit de parler français comme on a le droit de parler arabe ou d'autres langues.

M : Et ça peut même être une plus-value d'avoir les deux langues à son actif.

E : - Voilà, donc l'idée c'est de faire passer ça aussi par l'école, c'est-à-dire que par exemple, une petite chose toute bête qu'on a mise en place cette année quand on a fait la carte de vœux on a
70 demandé aux parents d'écrire bonne année dans différentes langues, dans leur langue d'origine et voilà, on a montré aux enfants, voilà bonne année ça c'est en arabe, ça c'est en français, ça c'est en espagnol et on peut le dire de façon différente. Et faire entrer la langue maternelle à l'école évidemment c'est pas pour l'enseigner, parce que de toutes façons on la maîtrise absolument pas, mais c'est juste pour qu'on n'ait pas l'impression qu'il y ait un choix à faire, mais que les deux sont
75 autorisés, et parfois ça peut débloquent les enfants dans l'apprentissage de la langue parce qu'ils se rendent compte que voilà, on peut faire les deux. On a le droit.

M : - Donc là on est pleinement dans l'éducation à la diversité culturelle même pour les élèves qui n'ont pas les deux langues ça peut être bénéfique pour eux de se rendre compte de la pluralité des langues en fait.

80 E : -Tout à fait. Et moi je sais que par exemple en TPS, mais je suis pas la seule je sais que par exemple les collègues le font aussi, on utilise, enfin moi j'utilise beaucoup un disque de comptines du monde entier. Donc les enfants entendent des sonorités, alors parfois certaines qu'ils connaissent, hein, parce qu'on a aussi des enfants qui viennent de Mayotte, et je pense qu'il y a des choses qu'ils reconnaissent. Et bon de toutes façons même s'ils connaissent ou s'ils connaissent pas ils ont d'autres
85 sonorités, d'autres langues qu'ils entendent et, moi je considère que c'est un enrichissement.

M : - Et donc vous faites intervenir les parents aussi, vous disiez pour la bonne année, pour qu'ils mettent en lumière finalement leur langue, leur diversité.

E : - Alors ça, ça fait partie des projets, enfin on le fait ponctuellement comme ça c'est vrai qu'on travaille beaucoup avec les parents dans l'école donc nous on essaie de les faire venir dans l'école
90 pour des petits événements, ils peuvent venir sur le temps d'accueil, enfin voilà on essaie de mener un travail avec les parents. Mais on avait en projet mais ça on l'a pas encore mis en place, de demander aux parents justement par rapport à la diversité culturelle, de mettre en place des ateliers cuisine et que les parents puissent venir à l'école pour proposer une recette et puis faire avec les enfants. Mais ça on l'a pas encore fait. Mais l'idée c'était que tout à coup, ba le parent soit une ressource et qu'il puisse
95 être valorisé dans ce qu'il sait. Mais c'est vrai qu'on l'a pas encore fait. Alors ça nous arrive régulièrement d'avoir des mamans qui nous apportent un gâteau, qui nous apportent un couscous, qui nous apportent... voilà ! Donc ça évidemment on valorise aussi, on explique aux autres.

M : - Est-ce que vous n'avez pas peur aussi de pointer la différence de ces familles ?

E : - Ah pas du tout, c'est vrai que globalement dans l'école on le voit pas comme ça, on le voit
100 vraiment plutôt comme une chance plutôt que comme une différence qui est gênante. Non non, voilà moi je trouve ça vraiment enrichissant pour les enfants quand on a... même pouvoir goûter différentes choses comme ça, savoir différents fonctionnements, voilà c'est...

M : - Et finalement ça permet de renforcer le lien avec les familles ?

E : - C'est vrai que notre travail s'oriente beaucoup sur le lien aux familles, on a des familles qui sont
105 assez éloignées de l'école comme on dit, c'est-à-dire qu'elles ont souvent un vécu difficile par rapport à l'école, qui ont une grande réticence à rentrer, à faire confiance, à comprendre ce que l'école peut apporter donc on travaille beaucoup sur ce lien, pour essayer de montrer aux parents que finalement ce qu'on fait ça peut... enfin voilà, rendre une autre image de l'école aussi peut-être, donner une autre image. On essaie d'être ouvert et bienveillant à l'égard des parents et de jamais être dans le jugement,
110 d'être dans l'écoute beaucoup et voilà. Et c'est vrai que tout ça, ça participe à un bon fonctionnement. C'est-à-dire que si les enfants sentent que nous on travaille de concert avec les parents, forcément ils vont se sentir mieux et s'autoriser aussi à bien travailler. Si les parents ont plus d'attente aussi sur la scolarité de l'enfant, l'enfant va pouvoir aussi s'investir d'avantage.

M : - Au niveau de la culture commune, vous parliez de vocabulaire, de la langue, verriez-vous
115 d'autres éléments qui vous viennent à l'esprit ?

E : - Au niveau de la culture commune... euh (silence, réflexion).

M : - Vous parliez tout à l'heure de roule-galette, est-ce que ces événements culturels autour de la galette ou sur d'autres thèmes vous les travaillez ?

E : - J'ai envie de dire que tout ce qu'on fait c'est un peu orienté dans ce sens-là de toutes façons parce
120 que tous les apprentissages qu'on fait, il y a forcément des moments de regroupement, et des moments où l'idée c'est aussi d'échanger, de se poser des questions ensemble. Voilà donc on est, on est alors... Alors c'est vrai que sur l'enseignement on est de plus en plus sur de l'individuel aussi,

même on met quelques ateliers Montessori en place donc on est sur du travail individuel. Mais il me
semble que ces moments de regroupement, ces moments où on est ensemble sur les bancs et on va
125 réfléchir à quelque chose de commun, on va écrire un mot pour inviter la classe voisine à venir
écouter l'histoire qu'on va raconter, enfin... Des choses comme ça c'est des moments où on est sur
des moments fédérateurs, et ces moments fédérateurs on les a aussi quand on fait des projets par
exemple là on avait un projet sur le **nom de la rivière**, c'est la rivière qui passe à **nom de la ville**,
donc on avait un projet sur le **nom de la rivière** au fil des saisons, c'est des moments, je pense que
130 c'est des moments importants aussi où les enfants partagent des choses ensemble, les parents viennent
assister par exemple à une projection de photo, là on a une projection de photo demain les parents vont
venir, avec leurs enfants pour voir ces photos-là. Bon, tout ça c'est des moments aussi où on est sur la
vie de la classe.

M : - Et quels effets bénéfiques ça peut avoir de créer cette culture commune ou au contraire est-ce
135 que ça peut avoir des effets négatifs sur les élèves ?

E : - Alors il y a quelque chose que j'ai oublié auquel je suis en train de penser, c'est la chorale ! On a
une chorale d'école, donc ça aussi c'est un moment où toute l'école se réunit le mercredi matin et on
chante. On a un répertoire, pareil qui suit, parce qu'il y a des chansons qu'on reprend d'année en
année, donc c'est un répertoire qui suit aussi l'enfant. Voilà, après sur les côtés négatifs que ça peut
140 avoir... (silence). Non je vois plutôt le bénéfique ! Parce que je pense que les enfants ont vraiment
besoin à cet âge-là de répétitions, de moments où ils ont des repères. C'est des enfants qui ont
beaucoup besoin de repères et en fait ils s'accrochent beaucoup à ces choses qu'ils connaissent, de
pouvoir ensemble, ba oui, se raccrocher à des choses qu'ils connaissent, qu'ils ont déjà vues, qu'ils ont
déjà entendues.

145 M : - Ca structure finalement l'apprentissage aussi.

E : - Voilà, moi je pense que les repères sont très importants. De même pour les règles hein, les règles
de vie, bon on est assez sur les mêmes lignées, des choses qui sont autorisées ou non. Et c'est ce
cadre-là qui va être sécurisant et qui va créer un sentiment oui de sécurité et qui va permettre aussi les
apprentissage.

150 M : - D'accord, maintenant je vais plutôt passer du côté de l'éducation à la diversité culturelle même si
finalement on a commencé à en parler au fil de la discussion et je vais vous demander quelle place
cela a dans votre vision de l'enseignement ?

E : - Ba oui, je vois pas trop ce que je peux rajouter par rapport à ce que j'ai dit, c'est donner une place
pour sentir que tout est autorisé en fait, c'est ça. (téléphone, l'enseignante répond).

155 M : - Oui donc c'est important pour vous cette éducation à la diversité culturelle ?

E : - Oui, enfin il me semble que il faut faire cohabiter un petit peu les deux, c'est-à-dire que
l'éducation à la diversité culturelle c'est une façon de montrer que... d'ouverture quoi, d'ouverture
pour tout le monde sur différentes manières de vivre, de penser, et... il me semble que c'est important
très jeune de montrer aux enfants qu'il n'y a pas qu'une façon de faire, qu'il n'y a pas qu'une façon de
160 vivre, voilà, à tout point de vue quoi. Et puis une fois qu'on a montré ça, qu'on puisse se rassembler
sur des choses communes. C'est plus une ouverture et une façon de montrer que c'est autorisé, enfin
voilà, qu'il n'y a pas qu'une façon.

M : - Et dès la maternelle ils l'entendent bien ?

E : - Les maternelles l'entendent très bien parce que je pense que plus on sensibilise les enfants jeunes
165 plus ça fait partie de leurs repères, les enfants ici ils se posent pas de question même par rapport à la

couleur de peau par exemple. Ils se posent pas de question sur « ba tiens toi t'es pas la même couleur que moi » et c'est vrai que plus tard ces questions-là viennent, parce qu'ils prennent conscience, mais au début tout est normal et naturel.

M : - Et est-ce que vous pensez que dans une école où il n'y aurait pas cette diversité culturelle qu'il y a ici ça pourrait questionner les élèves ? Est-ce que vous pensez finalement que le fait qu'il y a cette diversité ça aide à l'entendre, le comprendre ?
170

E : - Oui, je pense, je pense complètement. Parce que c'est vrai que pour avoir enseigné dans des milieux où par exemple il y avait très peu d'enfants de couleur c'est beaucoup plus difficile pour ces enfants-là, parce que du coup ils sont pointés, alors que là c'est naturel, enfin c'est normal, ça fait
175 partie de la normalité, enfin de la...

M : - Et le fait qu'il y ait cette diversité ici, qui est vraiment riche, qu'il y ait autant de cultures différentes c'est pas trop difficile pour les élèves à entendre, à respecter ?

E : - Après, c'est vrai qu'on s'appesantit pas forcément non plus là-dessus, j'ai envie de dire que ça intervient de manière anecdotique aussi, il y a des moments où les moments vont raconter des choses et puis on s'en saisit « ah oui tu as fait ça, oui c'est bien raconte-nous ». Bon, mais... voilà moi je
180 pense pas que ce soit du tout un souci, que les autres trouvent ça... je pense que c'est important quand ils se construisent de montrer qu'il y a plusieurs façons et que ça peut pas être négatif.

M : - D'accord donc pour vous il n'y a pas d'effets négatifs potentiels sur les élèves. Donc quels effets positifs vous verriez ?

E : - Ba une ouverture, tout simplement une ouverture d'esprit, euh... oui, une liberté de penser. Moi
185 je le vois comme ça.

M : - Et ça ne pose pas de difficulté avec des familles, ou des élèves, de mettre en avant cette diversité culturelle ?

E : - Non, on n'a jamais eu... Nous on n'a jamais eu de souci, non.

M : - Et vous pensez que c'est parce qu'il y a cette diversité ici, par rapport à certaines écoles rurales ?
190

E : - Après je pense que il faut aussi voir où on met la limite. Par exemple c'est vrai qu'au moment du ramadan on va pas insister sur le fait que « ah oui, en ce moment c'est le ramadan »... Je pense que l'école aussi a un rôle, enfin on est un lieu laïc hein donc on n'insiste pas non plus sur des différences
195 qui sont d'un ordre religieux où là ça pourrait poser souci finalement.

M : - Oui, vous pensez que la différence religieuse est plus dure à aborder ?

E : - Euh... Ba c'est-à-dire que nous par exemple on s'est retrouvé avec des enfants très jeunes qui commençaient à faire le ramadan le week-end. Bon c'est vrai que c'est... On n'a pas forcément envie d'insister sur ces différences-là, voilà, c'est... on peut l'entendre mais c'est pas... Quand on parle de
200 diversité culturelle c'est pas forcément sur les pratiques religieuses. Mais si on va, enfin quand les enfants nous disent « ba en ce moment on a fait l'Aïd, on a fait ... », ba oui on entend bien et ils ont le droit de le raconter y'a pas de souci, mais c'est pas forcément des choses qui vont être... Enfin je pense que c'est pas le rôle de l'école de, de justement, de valoriser des diversités religieuses, on est dans un lieu laïc avant tout. C'est sur d'autres points qu'on va insister sur la diversité culturelle.

205 M : - Donc la diversité culturelle est plus facile à aborder que la diversité religieuse. Et par rapport aux parents aussi vous le sentez ça ?

E : - Oui.

M : Les questions religieuses sont peut-être plus difficiles.

E : - Tout à fait, et puis je pense que c'est pas notre rôle. C'est pas notre rôle.

210 M : - D'accord. Du coup finalement si j'entends bien ce que vous me dites éducation à la diversité culturelle et éducation à une culture commune, c'est deux éléments qui cohabitent dans votre pratique ?

E : - Oui tout à fait.

M : - Vous mettez les deux en place et c'est pas contradictoire.

215 E : - Non, moi je le vois pas du tout comme quelque chose de contradictoire, je le vois plus comme quelque chose qui est complémentaire entre un besoin de repères, un besoin de partager des choses communes et une ouverture.

M : - Et donc sur les pratiques pédagogiques comment vous mettez en place l'éducation à la diversité culturelle, on a déjà parlé de beaucoup de choses, on a parlé des éléments que les élèves peuvent

220 ramener de chez eux, est-ce qu'il y a d'autres manières de travailler cela ?

E : - Euh... Qu'est-ce qu'il me viendrait... C'est vrai qu'on se saisit beaucoup des récits des enfants, de ce qu'ils nous racontent. Après, voilà, à travers des albums hein aussi, évidemment. Il y a une littérature de jeunesse qui est vraiment très très riche. Alors, nous on travaille, quelque chose que j'ai oublié d'aborder, on travaille avec le planning familial sur des lectures d'album, donc qui sont faites

225 plusieurs fois par an pour sensibiliser à des thèmes. Alors c'est pas forcément la diversité culturelle mais ça peut aussi, c'est aussi sur les genres, garçon/fille et puis c'est aussi sur les différences, on travaille beaucoup sur ce thème-là. Par ce biais on aborde ces questions et on essaie de les amorcer aussi sur le côté réflexion. Avec les grandes sections, après ils ont toujours... ils font des dessins, ils y a aussi une partie on va dire où on essaie de... comment dire de... oui de les faire argumenter !

230 M : - Oui, une sorte de dialogue , débat est-ce qu'on peut en parler ou dialogue ?

E : - Oui, débat c'est un peu jeune encore, mais oui c'est l'idée. Donc c'est vrai qu'on aborde ces thèmes aussi de différence. On a aussi une matinée de lecture qu'on va mettre en place au mois de mars sur des thèmes citoyens où on aborde aussi ba les différences, voilà. Donc toujours dans le même... Alors l'idée de cette matinée c'est que les enfants passent de groupes en groupes, il y a des

235 livres et puis les enfants circulent et entendent différentes lectures. Donc ça c'est... C'est aussi l'occasion de travailler ces thèmes-là et puis de le faire avec les parents puisque les parents sont invités soit à lire, soit aussi à venir écouter.

M : - La découverte du monde en maternelle, enfin la découverte de cette diversité dans le monde, en maternelle elle est encore compliquée, elle passe par des albums, elle... ?

240 E : - Elle passe beaucoup par des albums, et après ça dépend des projets qu'on a. C'est vrai qu'avec les tout petits on est beaucoup sur du local j'ai envie de dire, on n'est pas trop... Voilà on n'est pas encore trop sur d'autres modes de vie... Mais avec les grandes sections c'est déjà différents. Et après ça dépend des thèmes qu'on a, par exemple l'année dernière c'était les animaux donc on voyait les

animaux des autres pays, on est allé visiter le zoo donc on a parlé des animaux d'Afrique, on a parlé,
245 forcément, de la savane. Mais là on travaille sur l'eau c'est vrai qu'avec les tout petits on va pas
aborder la question de l'eau dans... à travers le monde (rires). C'est encore difficile. On peut juste
évoquer des petites choses mais voilà.

M : - Ba écoutez je pense qu'on a répondu au fil de la discussion un peu aux questions. Je finirai juste
en questionnant la place de l'extra-scolaire, du périscolaire, des TAP, sur ces questions-là, selon vous.

250 E : - - Euh.... De l'extra-scolaire....

M : - Est-ce qu'il y a un travail qui est fait en commun ?

E : - Par exemple avec le centre social ?

M : - Euh je ne sais pas...

E : - Non c'est plus de l'extra-scolaire ? (rires).

255 M : - Parce que vous travaillez avec le centre social ?

E : - Oui on a des projets euh... avec le centre social. Alors le centre social eux ils mettent en place
des choses, ils mettent en place des des... avec les familles aussi un peu ce que je disais des échanges
autour des diversités. Et on avait évoqué mais ça je sais pas si ça se fera justement la mise en place de
ces ateliers cuisine donc je parlais ou... au sein de l'école. Un peu en partenariat avec eux. L'idée
260 quand on travaille avec eux c'est de travailler sur le lien avec les familles.

M : - Parce que les familles ont un autre lien avec le centre social peut-être ?

E : - Parfois, oui, parfois. Mais bon ils connaissent pas non plus beaucoup de familles, voilà c'est
complémentaire parce que nous on leur adresse aussi des familles. Et... qu'est-ce que je voulais dire...
je sais plus... Oui alors après sur le périscolaire. Ils ont travaillé sur les droits de l'Homme à un
265 moment ils ont fait des panneaux, ouais ça dépend des thèmes qui sont abordés mais parfois ça peut
être abordé oui.

M : - D'accord, et vous travaillez ensemble avec le périscolaire sur les règles, sur... voilà tout à
l'heure on parlait d'avoir un cadre, est-ce qu'il suit au périscolaire.

E : - Alors indirectement oui, enfin c'est même pas indirectement, c'est-à-dire que les personnes qui
270 s'occupent des TAP ce sont les ATSEM qui sont présentes sur le temps scolaire donc en fait elles
savent qu'elles vont reprendre pas mal de règles qui sont aussi sur le temps scolaire. Et puis par
exemple avec les grandes sections où il y avait quelques soucis de discipline sur les TAP la maîtresse a
mis en place, alors évidemment en concertation avec l'ATSEM pour aider l'ATSEM un système où...
bon elle a un système de croix rouges quand ils ont un certains nombres de croix rouges... Et donc il y
275 a un système de bonhommes pas contents qui peut se transformer en croix rouges aussi. Donc une
espèce de lien qui peut se faire sur ce temps-là. Et c'est vrai qu'on essaie un peu en commun. On a eu
un souci dernièrement avec un enfant qui était très difficile à gérer, et du coup qui... comment dire...
au niveau des TAP on lui avait conseillé de peut-être ne pas venir une après-midi c'est vrai que nous
on a redonné la position de l'école « ba oui il est difficile mais nous de toutes façons on a dit qu'on le
280 gardait tout le temps donc », voilà, pour qu'on soit un peu sur des positions communes. Des règles
communes si c'est possible pour que les parents comprennent bien. Mais on essaie d'être un maximum
sur des règles qui restent fixes.

M : - D'accord, très bien et bien écoutez je vous remercie de m'avoir accueillie.

Après l'entretien et arrêt du dictaphone l'enseignante aborde d'autres choses intéressantes.

285 Elle a vu un projet qui avait été mis en place en région parisienne où les parents expliquaient leur origine, leur pays. Elle trouvait cela intéressant car dans ce cas le parent retrouve sa place d'autorité, il est valorisé. L'enseignant peut parfois être donneur de leçons, ici c'est le parent qui est valorisé.

290 Quand il y a une migration parfois l'enfant prend la place du parent dans la gestion d'éléments du quotidien du fait d'une maîtrise de la nouvelle langue plus aisée, et les rôles sont inversés. Ce type de projet permet de rétablir la relation d'autorité entre parent et enfant.

Qui plus est cela permet de questionner son origine.

Enfin, l'école met en place un système où les mots aux parents (ex : informer de la photographie de classe etc...) sont traduits en différentes langues par des parents issues de l'APE et bilingues, afin de faciliter la communication avec les familles et notamment les familles allophones.

b. Entretien B

L'enseignante qui m'a reçu dans le cadre de cet entretien exerce dans une école classée REP+ et à des élèves de CP-CE1.

M : - Donc pour commencer comme je disais, est-ce que ce serait possible de présenter un petit peu l'école, son contexte, ton⁷⁶ parcours.

E : - D'accord, alors présenter l'école. Alors c'est une école donc en REP +, euh... qui a cette année 10 classe du CP au CM2 donc il y a 10 maîtres et maîtresses, il y a aussi une maîtresse surnuméraire, 5 comme on est en REP +, on a une maîtresse, un poste surnuméraire. On a aussi un RASED qui est complet, donc on a un maître E à temps plein ici. Et une maîtresse G qui partage son temps entre ici l'école **nom d'une autre école**, dans le quartier de **nom du quartier**. Il y a un psychologue qui lui a plus d'école mais on a un réseau qui est complet. Après c'est une école qui est en REP + parce que... 10 ba dû au quartier, et puis on a, on va dire des familles qui ont des revenus... pour la plupart qui sont les revenus des minimas sociaux, donc il y a un très fort taux de chômage. Précisément je pourrais pas te dire, je pense que c'est large, 90% et avec des familles qui soit sont là depuis plusieurs générations mais qui restent en fait qui arrivent à **nom de la ville**, enfin à **nom du quartier** et qui restent à **nom du quartier** de générations en génération, ce qui fait que c'est des familles qui restent très centrés sur elles. Et du coup pour pas mal d'enfants on a une impression en tous cas là dans ce qu'on a 15 pu voir, c'est que pour certains on a l'impression que c'est des enfants qui arrivent de l'étranger alors que non ils sont nés en France. Mais comme les gens restent beaucoup entre eux, parlent beaucoup leur langue maternelle et très peu le français au départ et qu'ils maîtrisent pas non plus forcément leur langue étrangère, leur langue maternelle, ba les gamins c'est un petit peu pareil, ils parlent leur langue maternelle bien sûr, pas très bien et du coup au niveau du français aussi c'est plus difficile pour eux de 20 maîtriser le vocabulaire, la langue, etc... Donc on a des enfants, voilà, qui arrivent avec un lexique à l'école qui est très pauvre, on a aussi d'autres enfants qui arrivent d'autres pays et qui sont... il y en a qui sont sans-papiers ou d'autres qui ont des titres de séjour donc qui vont rester ici plus longtemps. On a quelques familles de voyageurs, mais c'est une infime minorité mais on en a quand même. Et puis une des caractéristiques de l'école c'est qu'on a un gros turn-over. C'est-à-dire que tous les ans

⁷⁶ L'enseignante m'avait demandé de la tutoyer.

25 on a à peu près l'équivalent d'une classe qui arrive et qui part. Donc dans chaque classe des enfants s'en vont, arrivent. Donc soit c'est dû à des déménagements parce que les familles ont trouvé des logements sociaux qui leur correspondaient plus. D'autres qui vont dans le privé. Parce que là vu que l'école et le quartier se paupérisent beaucoup, on va dire que les élèves qui sont le plus scolaire finissent par partir d'ici, donc du coup et bien on arrive avec une école au final qui est de plus en plus
30 ghettoisée. Voilà, donc ça fait des classe avec beaucoup d'enfants en difficulté et bien qu'il y ait effectivement une diversité de culture de la part des enfants c'est vrai que nous on essaie aussi de construire une culture commune en étudiant des choses de manière commune et en mettant en place sur l'école des projets d'école, des projets de classe, des projets de cycle pour fédérer un peu tout ça. Et, qu'est-ce que je pourrais dire d'autre....

35 M : - Au niveau du parcours personnel peut-être ?

E : - Alors mon parcours personnel, moi j'ai démarré il y a 15 ans, sur Paris, enfin à côté de Saint-Denis, dans le 92. En REP, déjà, j'étais dans une zone violence, à cette époque-là ça s'appelait... C'était pas ZEP c'était REP et on avait des points supplémentaires parce qu'il y avait une particularité, c'était écrit zone violence donc t'avais des points, des points de mutation.

40 M : - Je n'ai jamais entendu parler de ça !

E : - Oui ça n'existe plus maintenant. Mais c'est des points qui te permettent d'avoir ta mutation plus vite quand tu fais un certain nombre d'années sur ces écoles-là quoi. Donc j'ai fait neuf ans sur Paris et puis ensuite j'ai été mutée ici au bout de 9 ans. Et là ça fait 6 ans que je suis là et que je suis maîtresse de CP-CE1, voilà. J'ai fait 13 ans en cycle 2. Les deux premières années j'ai commencé avec des
45 grands, une année CM1, une année CM2 et après je n'ai fait que du cycle 2. Souvent du CP-CE1, donc des classes de cycle, parce que je trouve ça, moi je trouve ça plus intéressant. Et que je travaille moi en classe coopérative. Je fais partie de l'ICEM donc tu vois, l'ICEM ?

M : - Je n'ai plus le sigle en tête mais ça me parle !

E : - Alors c'est l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

50 M : - Ecole Moderne d'accord.

E : - C'est Freinet, moi je fais partie de l'ICEM du *nom du département* et du coup je bosse en classe de cycle donc pour moi il faut des CP mélangés avec des CE1. Et avec les quatre classe de cycle 2 on a quatre classe de CP-CE1 mélangé et trois des quatre collègues travaillent comme moi, on va dire à la manière de l'ICEM, elles sont pas à l'ICEM mais elles trouvent le fonctionnement intéressant
55 donc depuis quelques années on essaie de travailler ensemble et de mettre des choses en place qui vont dans ce sens.

M : - Ça prend quelles formes par exemple ?

E : - Et bien par exemple on a des conseils d'enfants, des conseils de classe toutes les semaines où les enfants sont présidents, où ils prennent vraiment des décisions, ils votent, il y a des temps de
60 présentation, des temps de quoi de neuf où les enfants se regroupent alors pas simplement pour parler mais aussi pour présenter des choses qui viennent de chez eux et justement on travaille sur la diversité des familles parce que certains vont présenter des objets qui viennent de leur pays, d'autres qui vont parler leur langue et qui vont nous présenter comment on parle turque, la langue... je sais pas moi, il y a un petit garçon qui vient du Tchad, comment on parle là-bas. Et, la caractéristique de ces classes là
65 c'est qu'on travaille en coopération, c'est-à-dire que chaque enfant a un tuteur, il n'y a pas de temps on va dire... la classe elle est pas faite de manière classique, c'est-à-dire qu'on fait pas tous le même fichier au même moment la même page etc. chacun a son plan de travail, chacun va avoir, tu vois, son

petit, pour la semaine il sait qu'il va avoir tout ça (l'enseignante me montre) à faire, euh et c'est lui qui va décider dans quel ordre il va faire les choses. Donc là-dedans ça peut être de la découverte, ça peut être des expériences, ça peut être des exercices de réinvestissement, ça peut être de l'écriture pour s'entraîner, ça peut être des jeux sur l'ipad, une histoire à écouter, c'est assez varié. Donc il y a pas mal de temps en fait où ils sont en autonomie. Moi je suis là un peu pour étayer chacun, pour les aider à progresser à leur rythme et puis moi je suis pas la référente principale, c'est-à-dire que dans une classe coopérative, les enfants, on va dire, prennent en dernier recours l'adulte pour les aider, d'abord ils vont s'aider entre eux, ils vont avoir un tuteur...

M : - Un tuteur de la classe du niveau du dessus du coup ?

E : - Et ba pas forcément, ça dépend du niveau des élèves. Il y a des CP qui peuvent aider des CE1 très faibles, parce que le niveau des CP est supérieur, et ils le savent donc ça peut, ça peut être un CP qui aide un CE1. Et la classe, voilà, elle fonctionne pas mal par projet. Donc notamment les classes de l'ICEM elles sont caractéristiques... euh ce qui les caractérise c'est aussi d'avoir des correspondants, donc nous on correspond avec une autre classe, des mauges, donc il y a une école de campagne, qui est un peu l'inverse de ce que nous on est là. Et du coup on écrit vraiment pour être lu, c'est pas j'écris pour la maîtresse ou pour, parce que le thème du jour est, je sais pas « raconte tes vacances » par exemple, t'écris pour être lu donc soit pour présenter la classe soit pour écrire à tes correspondants, donc voilà. On essaie de mettre un sens sur tous les apprentissages de l'école. Voilà en gros pour résumer.

M : - Intéressant, pour moi qui commence ! Concernant la culture commune, quelle place ça a dans votre vision de l'enseignement ?

E : - La culture commune, qu'est-ce que tu... la culture scolaire tu veux dire ?

M : - C'est-à-dire faire sentir aux élèves qu'ils font partie d'un groupe, qui a des points communs, qui a une culture qui est commune, faire sentir aux élèves qu'ils forment un même groupe.

E : - Et bien moi je dirai que le fait de faire des classes coopératives ça sert à ça. C'est qu'on est tous là avec nos différences mais qu'on va tous dans la même direction. (*L'interphone sonne, l'enseignante va ouvrir en continuant de parler*). Et le fait du coup de bosser en classe coopérative ça fait qu'on n'est jamais tout seul face à quelque chose. Si on sait pas, celui qui sait va aider. Et ça va dans les deux sens, ça va dans les... que ce soit CP ou CE1.

M : - Donc ils ont un objectif commun finalement ?

E : - Ba... ils ont un objectif commun oui c'est de, c'est d'y arriver avec ou sans aide mais quand on demande de l'aide ça veut dire que eux aussi peuvent s'engager pour aider les autres, il n'y a pas de, on va dire qu'il n'y a pas de compétition, il n'y a pas de premier ou dernier, les évaluations elles se font autant que possible de manière personnelle c'est-à-dire qu'il n'y a pas un temps institutionnalisé où on dit « aujourd'hui c'est l'éval », en lecture ou en maths, donc ça ça permet aussi de fédérer la classe et de travailler en classe et de travailler en classe sans dire « il m'a copié dessus » ou « là j'ai pas compris je vais être tout seul face à mon échec ou face à ma feuille ». Donc, après, la diversité... on essaie de fédérer aussi, on parle beaucoup... On a pas mal de temps dans la classe où on parle, parce que c'est une école où il y a quand même pas mal de tensions, où les enfants ne savent pas régler les conflits autrement que par les poings ou les gros mots. Et on essaie d'expliquer ou de montrer aux enfants l'empathie, pour l'autre, ce qui est pas évident du tout, c'est pas naturel du tout, donc il y a beaucoup de temps d'apaisement autour de la parole, de jeux de rôle pour essayer de comprendre ce que l'autre peut ressentir quand il reçoit un mot ou un coup de poings. Et on travaille aussi dans ce sens avec une association qui s'appelle Graine de Citoyens, donc avec des animatrices spécialisées qui leur apprennent aussi à faire ça. Donc du coup ça fédère beaucoup une classe et les différences

qu'il peut y avoir autant, on va dire des différences de pays ou des différences garçon/fille parce qu'il y a quand même des, oui des différences, les différences de sexe elles sont assez flagrantes hein quand tu observes une cour ou quand tu observes la place des filles dans les classes ou la place des garçons, il y a beaucoup de choses qui se jouent et il faut mettre des mots sur les choses. Et, il y a pas mal de filles qui se rendent compte qu'elles s'interdisent naturellement de faire des choses, qui... et le fait d'avoir des discussions, de poser les choses, d'avoir des débats, de s'écouter, fait que ba voilà les filles se rendent compte qu'elles peuvent jouer au foot, qu'elles ont le droit aussi de s'énerver, qu'elles ont le droit aussi de répondre à un garçon qui leur dit une méchanceté. Donc voilà, à travers tout ça, toutes les diversités qu'il peut y avoir, et toutes les diversités qui font qu'on n'arrive pas à comprendre l'autre, fait que ça s'apaise et fait qu'il y a une ambiance dans les classes qui est plutôt, on va dire qui est plutôt saine.

M : - Et dans un cadre plus large, faire sentir qu'ils appartiennent, je sais pas, à la nation française, ou européenne, ou mondiale... ?

E : - Dans un cadre plus large... Euh là, pour l'âge qu'ils ont, euh ... (souffle en réfléchissant) Non je crois qu'on n'en est pas là. Déjà ils arrivent à comprendre un peu d'où ils viennent. Parce qu'il y en a plein un peu qui ne savent pas trop, ils savent d'où ils viennent mais... Ils sont un peu déracinés dans le sens où ils connaissent que le quartier qui est ici, qu'ils pensent qu'ils sont en dehors de **nom de la ville**. Ils sont pas de **nom de la ville**, ils habitent à **nom du quartier**, et d'essayer de faire comprendre à tout le monde, aux enfants et aux parents qu'ils appartiennent à la ville de **nom de la ville** et qu'ils sont français, euh... c'est un peu compliqué. Après on va dire que au niveau mondial, on le bosse pas spécialement, après voilà, on dit qu'on est des êtres humains, qu'on vient tous de la même planète, mais déjà arriver à leur faire comprendre qu'ils ont leur place ici, que leur quartier est à **nom de la ville**, c'est déjà, c'est déjà un gros projet, on va pas plus loin, on resitue pas spécialement...

M : - Et donc sur l'éducation à la diversité culturelle, quelle place cela a dans votre enseignement d'éduquer à cette diversité qui est prégnante si je comprends bien dans votre classe, et dans l'école et dans le quartier.

E : - Eduquer à la diversité... euh... Ça n'a pas trop de sens pour moi, éduquer à la diversité, moi je dirai plutôt l'expliquer, la comprendre, enfin éduquer, je sais pas ce que tu entends par éduquer ?

M : - Ba je pense que finalement ça se rejoint, c'est mettre en place des séances, des séquences ou des rituels ou peu importe, mettre en place des choses dans la classe qui ont cet objectif-là de comprendre la diversité, de l'expliquer, de la respecter....

E : - D'accord, ba je te dis ça passe beaucoup par la parole, des choses qu'on met en place donc il y a les conseils, les conseils d'enfants, parce que ça se limite beaucoup quand même en tous cas au niveau des petits pas tant à la diversité culturelle, au fait que l'un vient d'un pays, l'autre vient d'un autre, c'est pas trop sur ça, on va dire que.... Que les enfants tiquent en fait. Les soucis viennent beaucoup du fait qu'ils n'arrivent pas à communiquer du tout, et qu'ils passent, et qu'ils passent quasiment jamais par les mots pour expliquer ce qui se passe, ou pour expliquer ce qu'ils ressentent, ou pour expliquer que ce qu'a fait un tel les a gênés. Donc vraiment chez les petits c'est pas tant, la diversité culturelle elle est là, on l'exploite parce que les enfants viennent parler d'eux, on a des temps pour ça, les élèves viennent présenter, comme je te disais tout à l'heure, peuvent présenter des choses, peuvent aussi demander à papa ou maman de venir, pour expliquer je ne sais pas moi, une coutume ou un plat que la maman fait ou que le grand frère fait. Donc ça passe beaucoup voilà par la valorisation des gamins, mais après, je ressens pas moi de tensions, enfin... la diversité culturelle en soit elle est présente et elle est acceptée de toute manière. Il y a pas, c'est pas sur ça qu'on va pointer et qui fait qu'il y a des tensions, c'est pas trop là-dessus que ça joue.

M : - Et donc vous pensez que dans une classe où il n'y aurait pas cette diversité culturelle, comment,
160 on pourrait faire avec les élèves pour l'aborder, puisque si c'est dans des classes où ils ne connaissent pas cette diversité.

E : - Oui dans le cas où il n'y aurait pas autant de diversité ?

M : - Oui parce que là finalement vous me dites que comme elle présente, elle est bien acceptée de
165 tout le monde, il n'y a pas spécifiquement de besoin, mais dans une classe où il n'y en aurait pas, est-ce que vous pensez que ça changerait ?

E : (*silence, réflexion*) C'est possible, après je sais pas trop, je sais que les différences elles sont plus
difficiles à admettre chez les grands que chez les petits. Quand quelqu'un arrive, par exemple là on a
eu une famille de syriens qui est arrivée, les petits ça a tout de suite été « Comment tu t'appelles ? »,
l'intégration elle a été très simple, chez les grands, à cause de leur âge aussi, je trouve que l'intégration
170 elle se fait plus difficilement. Il faut d'avantage en parler, expliquer, ça prend plus de temps. Après dans une classe où il n'y aurait pas de diversité, on va dire de diversité culturelle, dans le cas où
quelqu'un arriverait d'un autre pays de toutes façons il faudrait expliquer les choses, c'est les groupes
de parole en fait qui font que certains problèmes peuvent se dénouer, donc il faut en parler, à travers
des albums, réfléchir, présenter, mettre en avant aussi ce qui est différent. Pourquoi la différence c'est
175 intéressant et c'est riche pour tout le monde. Après c'est aussi ce que nous on fait aussi, c'est aussi dans la valorisation, de ce qu'amènent les enfants, de leur vécu, de leur histoire, de leur famille. Voilà,
après dans des classes... Moi je te dis j'ai pas trop connu des classes où, on va dire... Mais je pense
que tout, de toute façon il faut tout expliquer, à partir du moment où on sent qu'il y a un rejet... Qu'il
y a une différence, quelle qu'elle soit, il faut l'expliquer, oui il faut prendre du temps pour mettre des
180 mots sur les choses.

M : - D'accord, et donc dans le cas où un élève présente un élément de chez lui, de la cuisine, ou un
parent vient, est-ce que vous n'avez pas peur que ça pointe justement son origine au détriment du fait
qu'il fasse partie du groupe, du groupe de la classe, de groupe de **nom de la ville**...

E : - L'un n'est pas en contradiction avec l'autre, parce que l'enfant on le reçoit tel qu'il est. Il est
185 enfant, il est élève, donc, l'un n'empêche pas l'autre. Tu es élève donc tu fais partie d'une classe qui a un fonctionnement en plus coopératif donc même si ça se travaille, chaque enfant a sa place dans la classe avec son caractère, ses manières de faire et en même temps, le fait de le connaître mieux et de parler de sa spécificité fait aussi que ba, ça peut, on peut aussi lui montrer plus de respect parce qu'on comprend maintenant pourquoi il va réagir comme ça face à une situation, on comprend aussi mieux
190 certaines situations parce qu'on peut se dire « Ah ba oui moi ma mère elle fait ça aussi », . Alors pas tout à fait, je sais plus on avait eu une discussion aussi sur les différentes manières de faire le couscous, suivant si c'est du couscous algérien, ou du couscous marocain, autant je pense qu'il y a autant de manières de faire le couscous que de familles. Euh, mais en parlant d'une spécificité on arrive à parler des points communs, on arrive à parler aussi des différences des autres et c'est ça aussi
195 qui est enrichissant donc non je trouve pas que ça stigmatise, au contraire, quand tu mets en valeur, l'enfant est fier de présenter, les autres enfants sont contents aussi d'écouter le copain qui a des choses à présenter. Ca donne envie aux autres de parler aussi de ses spécificités à lui.

M : - Donc on est dans l'enrichissement mutuel ?

E : - Oui, et les deux sont complémentaires pour moi.

200 M : - Et quels effets bénéfiques ou négatifs vous verriez à cette éducation à la diversité ?

E : - Bénéfiques, ba effets bénéfiques si c'est savoir respecter l'autre, tout ce qui est éducation à la citoyenneté, que ça leur serve aussi quand ils seront adultes. Donc ça ça s'apprend tout petit, respecter

l'autre, discuter avant d'aller taper ou insulter, donc ça c'est tout un travail ou ton objectif à toi ça va être qu'il puisse prendre le maximum de choses, qu'ils s'en servent quand ils seront grands et faire d'eux des adultes responsables et tolérants. Et comme ça met du temps à se faire il faut que ça se fasse dès les petites classes.

M : - Pas d'effets négatifs (rires) ?

E : - Effets négatifs, j'en vois pas là du moment que c'est fait de manière saine. Parce que tu vois je prends l'exemple en ce moment-là de plus en plus d'enfants qui rejettent le porc par exemple. Enfin qui ont des propos qui sont très... qui sont très durs vis-à-vis de ceux qui mangent du porc. Donc là on essaie de travailler dessus pour leur dire « effectivement toi tu ne manges pas de porc, mais il y en a d'autres qui en mangent, c'est pas pour ça que c'est des cochons, qu'ils sont plus sals que toi, et que tu dois leur faire comprendre ça ». Je sais plus pourquoi je disais ça, c'était quoi ta question ?

M : - J'étais sur les points négatifs !

E : - Les points négatifs ! Euh, voilà, après tu reprends... faut reprendre ce genre de choses de toute manière parce que voilà, je pensais à ça parce qu'on a eu des soucis il y a pas longtemps là-dessus, je ne sais plus pourquoi... non en fait je vois pas d'effets négatifs.

M : - Donc ce problème là ça a été l'occasion d'en reparler.

E : - Oui d'en reparler, de mettre des mots sur les choses et d'expliquer, et à nouveau être dans l'empathie, d'inverser les rôles, voilà.

M : - Vous avez plus discuté de l'empathie, du respect que, des religions, de la différence de religion... ?

E : - La religion on en parle mais de ce que peut ressentir l'autre quand quelqu'un va vous dire « Ah tu manges du porc t'es un porc », ou « Ah, t'es sal ». Sans non plus gronder ou punir tout de suite l'enfant qui fait ça, parce qu'à la base il se rend pas forcément compte non plus du mal qu'il peut faire, donc passer vraiment d'abord par l'explication, demander des excuses en expliquant pourquoi on a compris que c'était pas bien, que ça pouvait faire du mal, donc voilà passer d'abord par l'explication au lieu de punir celui qui dit ce genre de phrases, en tous cas au départ quoi, parce qu'après il y en a qui continuent, mais voilà ne pas stigmatiser l'un comme l'autre, être dans l'explication des choses. Parce qu'en fait on se rend compte qu'il y a plein de choses qui démarrent, enfin de phrases qui sont dures ou de choses qui sont mal prises, qu'elles le soient à la base ou pas, parce qu'il n'y a pas d'explications, parce qu'ils ne se parlent pas.

M : - D'accord, vous parliez tout à l'heure de quelques élèves qui sont issus de la communauté des gens du voyage, est-ce que c'est, est-ce que ça change quelque chose dans vos classes concernant la diversité, est-ce que c'est une forme de diversité particulière selon vous ?

E : - (*silence, réflexion*). Alors, oui et non. Euh... les gens du voyage, les voyageurs, c'est... on va dire qu'au niveau de la relation qu'il peut y avoir entre les parents voyageurs et les enseignants voyageurs, là oui on peut dire qu'elle est différente parce qu'on doit prouver, parce que nous on n'est pas voyageur, on va dire du bien fondé de l'école et du fait qu'on est là aussi pour faire réussir leurs enfants. Donc au niveau des relations entre ces familles-là et nous c'est plus délicat, on va dire, que les familles qui ne sont pas voyageurs. Mais parce qu'eux ont une culture particulière aussi, parce qu'ils sont pas sédentaires, donc... qui vient des deux côtés aussi, historiquement ça a toujours été les sédentaires et les non-sédentaires, des choses qui étaient pas évidentes. Mais après au sein d'une classe nous il faut qu'on fasse simplement attention aussi à ce que eux arrivent aussi à bien s'intégrer parce qu'effectivement il y a des, il y a des mots qui peuvent sortir qui sont pas, qui sont pas voilà, des mots

un peu méchants qui peuvent sortir parce qu'ils habitent dans des caravanes, même si maintenant, la plupart sont pas trop, sont plus trop voyageurs. Il y en a beaucoup qui se sont sédentarisés, qui vivent dans des caravanes mais qui restent longtemps à un même endroit ou qui se déplacent pas forcément. Ouais, je dirai que c'est plus délicat, la relation avec les familles parce que d'un jour sur l'autre, tu
250 peux avoir leur confiance absolue et à partir du moment où tu fais une ânerie, ou eux ils estiment que leur enfant tu l'as puni pour rien, ça peut être... Tout peut être coupé du jour au lendemain. Donc c'est soit noir soit blanc donc c'est vrai que la relation elle est beaucoup plus instable que les autres familles. Après les enfants dans l'école il faut les cadrer comme les autres, leur accorder de l'attention comme les autres, il n'y a pas de différence.

255 M : - Donc finalement c'est un peu comme les autres formes de diversité c'est une question de dialogue et de respect, c'est surtout par ce biais là que c'est abordé ?

E : - Mmmh (hochement de tête, pensive).

M : - D'accord, et donc concernant la partie mise en œuvre pédagogique, qu'est-ce que vous pourriez imaginer comme mise en œuvre pédagogique pour traiter la diversité culturelle, dans quelles
260 disciplines, pourquoi ... ?

E : - Des mises en œuvre.... Ba c'est déjà essayer de faire venir des gens de la famille, c'est d'avoir des temps, c'est un peu comme ce que je te disais avant, c'est d'avoir des temps pour que les familles puissent parler d'elles, que les enfants puissent parler de leurs parents, que les parents puissent venir. Donc sur un thème précis qu'on choisit ou que la classe a choisi on qu'on aimerait connaître. Ça passe
265 aussi par la découverte du monde hein ! Quand, là quand on a une élève qui est arrivée de Syrie, on a situé en découverte du monde où c'était, on a travaillé sur la ville d'où elle venait, voilà, c'est aussi... En fait tu peux le travailler à travers tout en fait hein, la découverte du monde, tu le travailles en productions écrites aussi, si elle elle veut écrire quelque chose sur son pays, si les autres élèves veulent aussi écrire des choses sur ce sujet-là... Tu peux le travailler à travers tout de toutes façons. Ça peut
270 être aussi... Ba ce que je te disais hein, tous les temps de présentation qu'on, les temps de quoi de neuf, les temps, je sais pas moi, si les élèves veulent qu'on fasse une semaine... qu'est-ce que c'était le dernier en date... une semaine sur un thème particulier... Ba tu peux passer une semaine par exemple à parler que d'un pays qui les attire, tu peux parler, je sais pas moi, d'une coutume dont on a entendu parler dans un livre, ou en savoir plus sur ce que nous a décrit un enfant pendant ses
275 vacances, je sais pas s'il est parti, l'année dernière j'avais eu un enfant qui était allé passer du temps dans le désert, et du coup comme ça intéressait les élèves, il y en avait qui ne savaient pas ce que c'était, on a passé une semaine à parler du désert, où ça se trouvait, qu'est-ce qu'on y trouve comme animaux, est-ce qu'il y a des plantes, est-ce qu'il y a que du sable, est-ce qu'il y a de l'eau ? Lui il a ramené des photos de ses vacances. Ses parents ont expliqué ce qu'ils faisaient là-bas, pourquoi ils
280 étaient là-bas, qu'ils avaient de la famille, donc oui ça passe, ça passe par toutes les matières en fait.

M : - Donc pour vous c'est pluridisciplinaire et ça peut passer par un fonctionnement en projet, sur une semaine c'est un peu ça.

E : - Oui, exactement.

285 M : - Et concernant par exemple la jeune fille qui arrive de Syrie, est-ce que c'est pas plus difficile pour elle de parler de son pays si elle arrive dans un contexte difficile, que d'un élève par exemple qui est issu de la seconde génération, ou alors quand c'est une immigration « volontaire ».

E : - Oui c'est pas... On l'a pas fait parler tout de suite, déjà à cause de la barrière de la langue parce qu'elle parlait pas français forcément. Donc oui, dans un premier temps les enfants ont posé beaucoup
290 de questions sur son pays à elle, donc comme dans les premiers temps elle elle ne pouvait pas en parler

sans pleurer... On a dit qu'on reportait et quand elle, elle se sentirait prête, qu'elle pourrait en parler. Donc on a attendu quand même plusieurs semaines le temps qu'elle puisse aussi s'exprimer elle, qu'elle ait envie, qu'elle nous parle de deux trois choses, et qu'elle me permettent aussi d'expliquer ce qui se passait dans son pays. Donc on a attendu son accord, moi j'ai discuté aussi avec ses parents, qui
295 parlent français, et à travers ça voilà, j'ai eu l'autorisation de parler de certaines choses, d'autres non, mais *prénom de l'enfant* j'ai toujours eu son accord, son papa traduisait et elle disait ça oui elle peut en parler, ça non, ça oui. Mais effectivement, ça prend du temps, plus que quand t'habites ici. Le simple effet que d'avoir connu la guerre parce que souvent les gens qui arrivent de Syrie ou d'Afrique centrale ou d'autres pays c'est souvent à cause de guerre civile.

300 M : - Donc finalement auprès des autres enfants, les différentes guerres sont connues du reste de la classe... Donc ça aussi c'est expliqué ?

E : - Oui, moi je réponds juste à leurs questions, je vais pas anticiper, parce que c'est toujours très compliqué, parfois même nous...

M : - Oui surtout que là ils sont très jeunes.

305 E : - Oui donc moi je réponds juste à leurs questions, mais à toutes les questions qu'ils se posent, j'y réponds. Sans... simplement, mais véritablement.

M : - Vous disiez tout à l'heure que des parents peuvent venir, que là les parents de la jeune fille syrienne les parents sont venus, ou que des parents peuvent venir présenter, est-ce que ce thème de la diversité ou de la présentation de son pays c'est un prétexte aussi pour faire le lien avec les parents ?
310

E : - Oui ! Oui, complètement, parce que c'est dans ce genre de quartier où on a énormément de mal à toucher les parents, souvent parce qu'eux-mêmes étaient en échec à l'école, donc l'école fait peut, souvent en plus on a, quand on appelle les parents c'est souvent pour dire qu'avec leurs enfants ça ne va pas, donc ça n'arrange pas les relations avec les parents. Donc le fait d'ouvrir d'avantage l'école, de
315 leur expliquer qu'on travaille aussi sur les élèves, ou qu'eux-mêmes peuvent, là tu vois par exemple à partir de demain et tous les premiers mercredis du mois, on invite les parents à venir pendant trois quarts d'heure dans la classe pour aider leurs enfants, pour voir ce qu'ils font dans la classe, et pour commencer un peu à casser cette barrière qui fait que les parents laissent les enfants au portail et puis tout ce qui se passe à l'école reste à l'école. Donc c'est aussi une manière de...

320 M : - A l'inverse de la communauté des gens du voyage il peut y avoir un excès de confiance, voilà « je vous les donne et... ».

E : - Oui c'est un peu ça, et puis parce qu'ils se disent qu'ils savent pas faire, donc ils se disent « Ba vous vous savez donc on vous donne entière confiance ». Et c'est vrai que nous on essaie aussi de les responsabiliser parce que c'est eux les parents aussi donc, d'adopter des gestes tout simples, « quand il
325 rentre à la maison vous ouvrez le cartable avec lui, il vous montre ce qu'il a fait », ou ouvrir les cahiers le week-end parce qu'on redonne les cahiers le week-end, ou simplement parler. Voilà, on donne des outils, de décodage de l'école, que les parents n'ont pas souvent. Souvent ils pensent que l'école il suffit d'avoir un beau cartable, donc à la rentrée, les enfants sont dans l'ensemble, ils ont des choses neuves mais ensuite bon, il faut pas racheter de crayons dans l'année, on n'ouvre pas les
330 cartables. Le cartable il est posé le vendredi soir et il est repris le lundi matin, voilà, la plupart ouvre pas les cartables, signent pas les mots, si les enfants disent pas «Ba là j'ai un mot la maîtresse m'a mis... », ou «Il y a une sortie » ou je ne sais quoi si l'enfant ne dit pas aux parents de regarder, les cahiers sont pas ouverts. Donc c'est sûr ça permet de se rapprocher des parents, de leur donner les codes de l'école, de valoriser aussi ce que fait leur enfant dans la classe. Donc oui oui, ouvrir l'école

335 c'est important et pas que pour faire le rendu des livrets, pas que pour dire que ça va pas. Voilà, essayer d'avoir plein d'autres temps ou c'est un temps partagé ou c'est agréable.

M : - Et est-ce que les familles qui n'ont pas l'envie ou pas de choses à présenter de leur culture d'origine, est-ce que ces familles-là pourraient se sentir biaisées ou est-ce que finalement on n'entre pas moins en communication avec elles ?

340 E : - Alors oui il y a des familles avec lesquelles on n'arrive pas à communiquer avec elles, où c'est très difficile. Après je sais pas si elles se sentent biaisées dans le sens où l'école leur semble tellement loin de leur préoccupation, parce qu'ils sont sur des choses beaucoup plus vitales : « est-ce que je vais manger demain ? », « est-ce que le courant ne va pas être coupé ? », « est-ce qu'on va pas m'enlever mes enfants ? », « est-ce que mon mari va arrêter de boire ? » ou « est-ce que il va arrêter de me taper
345 dessus ? ». Donc je pense qu'ils sont sur des préoccupations beaucoup plus vitales que l'école. Donc ils savent qu'à l'école leur enfant est en sécurité, sera au chaud, mangera comme il faudra. Pour ces familles-là c'est déjà pas mal, donc je pense pas qu'ils se sentent biaisées, qu'ils se disent « ces familles viennent et moi je peux pas », non je pense pas parce qu'ils en sont à un autre niveau, ils en sont pas là du tout en fait.

350 M : - D'accord. Donc j'ai encore deux questions et après normalement ce sera bon ! Je m'interroge sur la place de l'enseignement moral et civique dans ces questions-là, vous selon vous est-ce que ça peut prendre place dans la classe par le biais de l'enseignement moral et civique ?

E : - Alors je te dirai franchement l'enseignement moral et civique tel que, on va dire là, les nouveaux textes sont sortis, je sais pas du tout de quoi, voilà c'est sorti comme ça parce qu'il y a eu deux trois
355 trucs où ils ont dit « maintenant il faut l'enseignement moral et civique ». Euh... Moi ce que je mets derrière cet enseignement-là c'est pas « je mets une heure dans mon emploi du temps pour l'enseignement moral et civique parce qu'on m'a dit qu'il fallait faire ça ». C'est tous les jours, dès qu'il y a besoin, nous on n'appelle pas ça enseignement moral... Parce que la morale, qu'est-ce que c'est que la morale ? Je suis pas sûre moi d'être là pour enseigner la morale, enfin c'est un mot pour
360 moi qui me... (haussement d'épaules). Il faut faire attention à ce qu'on met derrière, mais c'est des choses qu'on fait tous les jours. Oui, qui se fait tous les jours, s'il y a besoin de réguler un moment parce qu'il y a eu un conflit, le cours va s'arrêter et on va discuter si ça concerne toute la classe, si ça concerne deux enfants et que c'est des choses pas trop graves ils vont pouvoir aussi le régler tout seul dans le couloir, prendre du temps tous les deux pour s'expliquer. On va dire l'enseignement moral et
365 civique on n'a pas attendu...

M : - C'est pas un temps attribué...

E : On fait des conseils qui permettent de réguler les conflits toutes les semaines, mais s'il y a besoin de faire plus, il y aura plus. Des fois il y a moins besoin. Mais je t'avouerai que là-dedans je sais même pas les objectifs, les compétences qu'il y a derrière, les thèmes... Je... Pour moi ça n'a pas beaucoup
370 de sens si tu veux.

M : - C'est vrai que sur des écoles comme ça vous passez aussi peut-être beaucoup de temps à réguler les conflits, donc l'heure dans la semaine elle est vite passée quoi.

E : - Oui, elle est largement passée. Oui oui.

M : - Et donc pour finir quelle place vous pourriez entrevoir pour l'éducation à la diversité culturelle,
375 quelle place vous donneriez au travail d'équipe et éventuellement à l'extra-scolaire ? Je sais pas la cantine, les TAP ...

E : - Malheureusement on n'a pas trop le temps pour faire le lien avec les TAP, on n'a déjà pas le temps pour se voir nous, donc là je te dirai que sur l'école on fait entre guillemets le « minimum » et on est plus sur le respect des règles, le respect des animateurs, et être, on va dire cohérent sur ce qu'on demande aux enfants. Et ça va s'arrêter là avec le périsco, après sur le travail d'équipe, donc ce que je te disais tout à l'heure, en cycle 2 comme on fonctionne de la même manière ils auront l'habitude de parler, de s'expliquer, là par exemple ce qu'on a en commun pour régler les questions de conflit, on a mis en place ce qui s'appelle des messages clairs. Ou pour des problèmes on va dire qui sont pas graves, qui sont courants entre deux enfants, on va pouvoir s'expliquer avec un protocole bien particulier pour résoudre le conflit tout seul et revenir sans qu'il y ait eu besoin de l'adulte. Les autres choses qui sont mis en place sur l'école, on recommence là pour la deuxième année à avoir des médiateurs sur l'école, donc formés avec l'asso avec laquelle on bosse, justement pour régler d'autres conflits qui eux se passent sur la cour. Donc voilà les médiateurs on les reconnaît avec leurs chasubles fluo, on peut aller les voir à n'importe quel moment de la récréation, et c'est eux qui vont régler le conflit. Ça va être des médiateurs entre plusieurs élèves.

M : - Et ils sont choisis comment ?

E : - Ils suivent une formation sur le temps périscolaire, sur la base du volontariat, donc sur plusieurs séances, je pense qu'il y a une bonne dizaine de séances, c'est proposé à partir du CE2, et une fois qu'ils ont fait cette formation ils peuvent décider de passer le diplôme et si à la suite de ça ils sont reçus au diplôme et qu'ils ont envie de faire médiateurs, ils font médiateurs. Après ils font tous la médiation mais ils sont pas obligés d'être médiateurs à la fin, donc ceux qui le font c'est ceux qui l'ont choisi.

M : - D'accord, et bien merci beaucoup !

c. Entretien C

La personne m'ayant reçu pour cet entretien est directeur de l'école dans laquelle il enseigne aussi à une classe de cycle 3. L'école se situe en milieu urbain et classée REP, mais l'enseignant n'a, à aucun moment de l'entretien, mentionné cette particularité et présente l'école comme « calme ».

M : - Comme je vous disais, pour commencer est-ce que vous pouvez vous présenter, présenter votre parcours professionnel et ensuite l'école ?

E : - Alors bon, ba alors moi c'est très simple hein, je suis rentrée dans l'enseignement en 1974 (rires), donc je suis sur la fin de la carrière hein, pour être très clair ! J'ai aussi eu dans cette commune... j'ai d'abord été instituteur adjoint quoi, et puis directeur à partir de 2001. J'ai été... Ba en fait j'ai que dans deux communes dans ma carrière : en campagne, à **nom d'une ville de campagne** et **nom de la ville d'enseignement actuelle** où je suis resté depuis... ça fait trente ans que je suis à **nom de la ville d'enseignement actuelle**. Et entre temps j'ai même été maire adjoint de **nom de la ville d'enseignement actuelle**, de 1989 à 1995 voilà. Donc on est dans une école construire il y a une vingtaine, trentaine d'années, maxi. Dans un secteur qui se développe, c'est le seul secteur de **nom du secteur** qui s'est vraiment beaucoup développé quoi, urbanisé, donc elle est passé successivement, on va dire de 6-7 classes à, on est allé jusqu'à 10 classes, et puis là ça redescend un petit peu puisqu'il y a une autre école qui s'est construite à côté, pas très loin dans le nouveau quartier. Donc une école de 180 élèves à peu près, 8 classes, plus une classe d'intégration d'enfants infirmes moteurs cérébraux, qui vient d'un établissement à côté. Je ne sais pas ce que je peux vous dire encore...

M : - Au niveau du public de l'école peut-être ?

20 E : - Alors le public de l'école est un public, c'est assez hétérogène hein, c'est à la fois un quartier très populaire qui est à côté, et un quartier qui est un quartier plus résidentiel. Hein donc il y a à la fois ...on va dire ... pour un quart des enfants qui arrivent de ce quartier de la **nom du quartier** surnommé à une époque **nom d'un « ghetto » américain**, c'est pour te dire (*rires*)... **reprise du nom du « ghetto » américain**, donc c'est un quartier où on est plus dans la difficulté sociale et ... voilà !
25 Et puis l'autre partie c'est le quartier un peu résidentiel, accession à la propriété qui s'était construit dans le bourg dans les années 90. Donc, avec des nouvelles populations qu'étaient arrivées à **nom de la ville** quoi. Une mixité qui est à mon avis profitable aux enfants parce qu'il y a pas... c'est pas ghetto, il n'y a pas de ghettoïsation. Et donc quand des enfants arrivent d'une autre école où ça s'est pas forcément bien passé, ça nous est arrivé deux ou trois fois d'avoir des enfants qui arrivaient d'un
30 autre secteur de **nom du secteur**... celui qu'on appelait **surnom du secteur (« ghetto » américain)** autrefois. Là, c'est les barres d'immeubles, difficultés sociales, forte population issue de l'immigration. On a vu quelque fois des enfants arriver, qui... qui présentaient des difficultés de comportement là-bas, et qui une fois arrivés ici, ba euh... dans la masse... ça se passait très bien. Donc on n'a pas du tout de difficulté nous ici, liées à un phénomène d'identification à une communauté, qu'on peut trouver ailleurs, non ça se passe très bien !

35 M : - Et la diversité culturelle est prégnante ou... ?

E : - Alors, diversité culturelle.... Elle est pas non... c'est pas très prégnant... c'est voilà... chacun vie sa culture... mais il n'y a pas... ça rejaillit pas sur l'école de façon négative toujours...

M : - D'accord. Donc je vais plutôt passer maintenant à la seconde partie concernant la culture commune, le sentiment d'appartenance à un groupe, et je vais vous demander quelle place ça a vous,
40 dans votre vision de l'enseignement ?

E : Alors, ba la culture commune, en plus, au vue de tout ce qui s'est passé il y a pas longtemps, ba ça, ça a une place très importante. C'est-à-dire que dans notre école, comme dans toutes les écoles publiques pour moi. La... tout ce qui est la culture, notamment liée à une communauté ou liée à une origine ou à la religion, relève de la sphère privée, et quand on rentre à l'école, cette culture ba on la
45 laisse par au portail mais elle ne doit pas influencer... ni de façon... sans prosélytisme aucun dans l'école. Et ça nous on s'est toujours refusé euh... A ce que ça interfère quoi, y'a pas de ... Le communautarisme n'a pas de place ici quoi. Et au contraire, pour les enfants c'est une richesse. Moi quand il y a eu les événements là du 13 novembre, une des réactions de certains enfants, enfin d'un enfant, ça a été de dire « oui mais ce sont les musulmans qui ... qui voilà ». Et dans la classe, il y a...
50 moi j'avais un, deux musulmans. Je leur ai dit « mais bon, est-ce que vous pensez que **nom d'un élève**, pour pas le nommer, ou **nom d'un élève** eux ils... ils sont capables de... » Alors tout de suite « ah ba non eux c'est pas pareil ». Ah ba oui mais c'est toujours comme ça, on dit toujours c'est pas pareil hein. Donc après on l'a lié à l'Histoire je leur ai dit « mais vous savez... - comme on faisait la Renaissance et les guerres de religion – vous savez les chrétiens et les catholiques ils ont pas toujours
55 été... voilà c'est pas ça du tout, ils ont aussi tué des gens au nom de la religion hein, ça s'est toujours fait, toutes les religions l'ont fait. » Après, après c'est une histoire d'éducation morale et civique. Bon, ça permet d'aborder. Mais non c'est une richesse pour eux de voir qu'ils vivent avec des musulmans à côté d'eux et que c'est pas les tueurs du Bataclan quoi, ils vivent comme tout le monde.

M : - et donc vous liez ça avec l'éducation morale et civique ?

60 E : Ba l'éducation morale et civique, l'histoire. Bon la littérature quand on peut hein, quand on a un livre à lire qui parle de la diversité ou... Il y en a quelques-uns, dans les séries de livres qu'on achète.. Le professeur de musique, ou bref, ba on peut se saisir de ça quoi. Ou le concours littéraire qu'organise la fédération des œuvres laïques, le prix littéraire de la citoyenneté, où il y a souvent des œuvres qui abordent des thèmes comme ça quoi, le racisme, la diversité culturelle... voilà quoi.

65 M : - Et quels effets bénéfiques selon vous ça peut avoir de parler de culture commune, ou d'essayer de la construire pour les élèves ?

E : - Ba pour moi la culture commune, il faut qu'ils la vivent, à l'école. Elle se décrète pas la culture commune, il faudrait qu'ils puissent la vivre. Moi je pense que ça a une importance à nos yeux d'enseignants, c'est de notre devoir, c'est de notre mission de faire vivre une culture commune. Par
70 contre je pense qu'elle est fortement limitée par... On est à l'école de 9h à 16h, ou 15h15. Donc c'est limité par le discours qui se trouve après hein ! Il y a des discours qui sont très très surprenants... des parents moi j'en ai entendu au portail... Pour faire de la culture commune, quand le soir, ou le matin y'a un papa qui dit « moi tout ça je le mettrai contre un mur et je tirerai... » Voilà, ça relativise tout ce qu'on a pu faire dans la journée hein ! Parce que le gamin qu'est-ce qu'il va retenir après ? Bon, je
75 pense que c'est utile, il l'a entendu. Après quand il sera adulte peut-être qu'il pourra faire la part des choses. Mais c'est au moins qu'on puisse lui donner la possibilité de leur libre arbitre. A un moment donné ils choisiront, peut-être la voie qu'a tracé papa, mais peut-être aussi, dire « ba nous on a entendu autre chose, maintenant on est capable de faire notre choix et ce ne sera pas celui de papa ou de maman quoi ».

80 M : - Et quels effets négatifs ?

E : - De la culture commune ?

M : - Oui.

E : - Ah ba moi j'en vois pas dans la culture commune, si c'est quelque chose qu'on vit, qu'on décrète pas, qu'on n'impose pas, y'a pas d'effets négatifs à avoir une culture commune hein. Alors il y a des
85 discours qui disent que c'est une utopie, que ça dissout toute notre culture occidentale, judéo-chrétienne. Non, ça dissout pas... quand les Francs sont arrivés en Gaule ils ont apporté leur culture, ça se limitait au territoire, après au Moyen Age c'était les seigneur qu'étaient sur un territoire, le pays 'est agrandi. Aujourd'hui l'Europe, et puis on est mondialisé je veux dire, je vois pas pourquoi aujourd'hui les distances étant raccourcis, quelqu'un qui est au Mali et qui arrive en France, voilà,
90 c'est comme ça il faut, il faut plutôt en faire quelque chose de positif et un échange culturel que quelque chose de négatif quoi, c'est pas la dilution dans une perte d'identité. Ce qu'ils ont peur les gens à mon avis c'est d'avoir une perte d'identité, et quand on... c'est toujours difficile quand on perd quelque chose on sait pas ce qu'on va retrouver. Donc il y a s't'angoisse. Mais, jsuqu'à présent, ça a plutôt été bénéfique qu'autre chose je pense.

95 M : - Et je vais vous poser la même question qu'avec la culture commune, quelle place l'éducation interculturelle a dans votre vision de l'enseignement ?

E : - L'éducation interculturelle ?

M : - C'est-à-dire l'éducation à la diversité culturelle et surtout au dialogue entre les cultures. L'éducation à pouvoir entrer en contact avec une culture qui est différente de la nôtre, à pouvoir la
100 comprendre, et à pouvoir surtout interagir avec des personnes ayant une autre culture.

E : - Alors moi interculturel moi ça, je vois pas la différence avec la culture commune en fait.

M : - C'est-à-dire que la culture commune ce serait plutôt, voilà, le sentiment d'appartenance à une nation, alors que l'éducation interculturelle ce serait plutôt...

E : - s'ouvrir à d'autres...

105 M : - Oui s'ouvrir à d'autres...

E : - Ah oui, alors pour moi tout ça c'est lié si on veut. Si on veut créer une culture commune il faut accepter les cultures différentes de chacun. Et il faut les connaître. Donc quand on fait de l'Histoire et qu'on parle de l'Antiquité il faut aborder la culture chrétienne de cette époque-là, et quand on parle du Moyen Age, et ba on aborde l'Islam qui est arrivé à ce moment-là. Et, et et c'est, justement c'est la
110 connaissance des autres cultures qui va permettre de créer après, certainement, de mieux faciliter la création d'une culture commune quoi.

M : - Donc vous pensez que ça passe, par la connaissance historique...

E : - Oui, ça passe par la connaissance historique, entre autres, beaucoup. Ça passe, ça passe aussi par la connaissance des musiques, on l'aborde en éducation musicale, on peut l'aborder dans les arts,
115 l'histoire des arts, dans l'architecture, enfin quand on aborde l'histoire des arts et qu'on aborde le Moyen Age et bien, bon tout ce qui a pu se passer quand les musulmans sont venus, ont traversé l'Espagne. Ils ont laissé des traces. Donc, on a aussi nous, des traces du passage des musulmans. Alors moins, effectivement, en France, dans le Sud de la France qu'en Espagne. Mais voilà, ça passe par connaître les autres cultures, ce qu'ils ont laissé. Alors des fois, entre guillemets « en bien ou en mal,
120 enfin de positif ou négatif », voilà, ça fait... il faut le connaître. C'est justement si on connaît pas les autres cultures que se créent, on va dire des, des visions un peu racistes de telle ou telle communauté quoi.

M : - Donc selon vous c'est un des effets bénéfiques que peut avoir l'éducation interculturelle ?

E : - Oui la lutte contre le racisme, l'élaboration d'une culture commune, voilà. Connaître l'autre, ba
125 c'est... c'est ... c'est ... oui l'accepter tel qu'il est ça me paraît quelque chose de primordial pour vivre ensemble quoi.

M : - Et vous pourriez entrevoir des effets négatifs ?

E : - Non l'éducation à la diversité culturelle, je pense que... le seul effet négatif ce serait de livrer des faits comme ça sans que les enfants puissent avoir leur libre arbitre. C'est-à-dire que... aborder la
130 culture par exemple maghrébine qu'est aujourd'hui, par les tenants de l'islamisme radical, et notamment la vision de la femme. Il faut... je sais pas comment on peut l'expliquer aux enfants sans que ça ait un effet négatif parce que, effectivement, pour nous adultes, c'est pervers. Pour certains maghrébins que je connais, ba c'est pas plus choquant ... Par exemple je l'ai entendu l'autre jour sur les ondes, ça a été repris donc je présume que ça doit être un discours qu'ils entendent, dans les
135 mosquées. On est choqué par une femme en niqab, et on n'est pas choqué par une femme à poil sur... Donc c'est vrai qu'on n'est pas dans le même domaine et c'est vrai que des fois on fait des comparaisons qui sont pas comparables mais, ils ont pas tort de dire que notre culture occidental s'offusque de certaines choses au nom de, du droit de la femme et de son image, et puis d'un autre côté accepter dans la culture occidentale toute la pornographie. Donc ils ont pas tort. Après si on le
140 présente que comme ça, ba non, c'est difficile à faire comprendre quoi. Je pense que l'effet se fera sentir sur une très très longue période, c'est pas dans les années à venir que ça va se régler, c'est sur des décennies hein. Utiliser l'autre comme... comme... comment dire... utiliser quelqu'un qui... enfin une communauté pour combattre... par exemple comme responsable du chômage. Ba c'est facile quoi, c'est comme... et donc c'est la même chose à l'école que d'utiliser un tel comme responsable du
145 chahut alors que... voilà quoi. C'est ... voilà quoi. On cherche des boucs-émissaires.

M : - Donc il y aurait une part aussi, si je comprends bien ce que vous voulez dire, dans le vivre ensemble ?

E : - De toutes façons je pense que tout ça c'est lié. C'est apprendre à vivre ensemble. Tout ça c'est apprendre à vivre ensemble hein.

150 M : - Et pour vivre ensemble, quelle est la part du besoin de se sentir comme appartenant à une culture commune, et quelle est la part de connaître l'autre pour vivre ensemble ? Dans votre vision, vous quelle importance ont les deux ?

E : - Ba moi l'importance est plus dans la création d'une culture commune mais pour ça c'est, il faut quand même partir de, de la connaissance de l'autre, et puis de l'acceptation de l'autre dans ses différences quoi. Après, le plus important c'est de le vivre. Et de pouvoir, avoir... parce que
155 normalement, la république a, voilà... a des... on est dans une République. Il y a des choses qui sont acceptables par la République, d'autres qui ne sont pas acceptables par la République. Quand on franchit un feu rouge, voilà, ba c'est pas acceptable par la République. Je pense que quand on fait, voilà, l'apologie... Dans notre République on accepte tout le monde, quand on fait l'apologie de
160 l'extermination de l'autre, c'est pas acceptable donc tu ne... donc tu dois être sanctionné. Alors après la sanction, déchéance ou pas déchéance... On rentre peut-être dans des débats qui sont plus pour des adultes c'est sûr. Mais, c'est pas acceptable ça. Nous c'est pas arrivé, il y a un élève, le... après les attentats de Charlie, quand on avait fait la minute de silence qui avait, une attitude qui était pas correcte donc je l'avais repris tout de suite. C'est arrivé sur d'autres écoles où ... « c'est bien fait pour
165 eux ils l'ont cherché ». Donc là, c'est pas acceptable. Donc... Le directeur convoque la famille, ils l'ont repris avec l'inspecteur. Et le gamin a certainement repris des propos qu'il a entendus. Mais ça veut dire, que à côté de nous, il y a des adultes qui sont, dans cette vision, de vouloir faire, que c'est leur culture qui a raison, et que les autres cultures n'ont pas... Ba non ! Quand on arrive ici, voilà... Parce que si on crée pas ce vivre-ensemble, à mon avis, à un moment donné, le danger, c'est que ça
170 soit une culture contre l'autre. Et là y'a plus de culture commune. Donc ça veut dire qu'à un moment donné, il y aura encore beaucoup plus de crispation, et de conflits que... voilà ! Il faut pas qu'il y ait une culture qui prenne le pas sur une autre. Il faut que ça soit... voilà. On vit chacun, pour certains, leur religion. C'est ce que je dis aussi, je dis « vous avez le droit d'avoir une religion, moi par exemple j'ai le droit de pas en avoir, moi ça... je suis pas d'accord, je crois pas, donc il faut aussi me respecter
175 moi je veux pas qu'on m'impose une religion puisque j'y crois pas, à aucune, ni la vôtre, ni les musulmans, ni les chrétiens. ».

M : - Est-ce que du coup, l'éducation interculturelle, pourrait, porter préjudice à la culture commune.

E : - Ah non, je pense pas du tout que ça puisse porter préjudice parce que je vois pas en quoi, si on fait apprendre à chacun, si on fait connaître à chacun la culture de l'autre, en disant, voilà... Et que
180 chacun puisse vivre sa culture. Qu'à l'école, sa culture, voilà... soit, soit acceptée on est dans une école de la République. Donc la culture musulmane, moi je comprends tout à fait qu'un enfant mange pas de porc. La culture catholique, ba je comprends tout à fait que certains veulent, par exemple, du poisson le vendredi. Mais faut que le vendredi moi qui crois en rien j'ai le droit à autre chose que du poisson, qu'on ne m'impose pas mon poisson. Et que le jour où il y a du porc, il est normal qu'il y ait
185 autre chose de proposé. Mais il faut que ce soit un choix, il faut pas que ce soit à mon avis dicté, où on en arrive dans certaines communes à avoir des repas hallal. Et là comme ça y'a pas de problème pour tout le monde. « Ba non moi j'ai pas envie de manger hallal ». « J'ai pas envie de manger kasher »

M : - Donc pour vous ce n'est pas nocif à l'unité du pays ?

190 E : - Non, non non, c'est pas nocif. Au contraire, pour moi c'est, au contraire, pour moi c'est bénéfique à l'unité du pays. Voilà, les gens qui arrivent sur notre territoire, alors après j'ai pas de... j'ai pas de, j'ai pas d'assurance en la matière. Mais quelqu'un qui arrive dans notre pays, vient en acceptant les valeurs de la République normalement qui doivent être affichées. Voilà, on a des valeurs communes de liberté, égalité, fraternité. Même si on sait que voilà... c'est une devise qui date et puis
195 aujourd'hui bon... Après la difficulté voilà, l'égalité, expliquer à un gamin que il y a l'égalité alors qu'il est prouvé, il est vérifié que par exemple le chômage touche plus les enfants issues de l'immigration qu'autre chose c'est.... Voilà.

M : - Et qu'est-ce que vous mettez en place dans vos classes pour ces deux choses-là, culture commune et éducation interculturelle ?

200 E : - On met rien en place de particulier hein... C'est quelque chose qui s'est toujours fait, je veux dire, quand on fait l'histoire on aborde toutes les cultures, il faut que le musulman il accepte qu'on lui parle de la religion chrétienne, hein. Euh... Je me rappelle moi par exemple d'une famille, qui n'avait pas accepté, alors c'est dans l'école où j'étais avant, qu'on parle de Noël parce qu'ils étaient témoins de Jéhovah. J'ai dit « Ba et alors ? Voilà, c'est quelque chose qui existe, voilà... je ne vais pas, ne pas
205 en parler parce que vous vous avez une autre croyance. Soit à ce moment-là vous le mettez dans une école du 7ème je sais plus comment, et puis sinon, ba sinon vous acceptez les règles de l'école de la République, je parle de ça comme je parle de l'histoire des musulmans,, voilà, que ça ne vous plaise ou que ça ne vous plaise pas. Je ne parlerai pas effectivement de, de la culture de Jéhovah car je considère que c'est pas quelque chose qui historiquement et qui culturellement, euh... a place. Voilà,
210 elle fait partie de la place notamment des entreprises sectaires entre guillemets, donc voilà, adressez-vous au ministre de l'éducation nationale si vous voulez la faire enseigner mais pas ici ». Donc là, c'est pas eux qui ont à choisir, je veux dire. Bon Noël il est pas question de le célébrer comme dans une école catholique. Il y a pas de célébrations, il y a pas tout ça, mais bon, ne pas en parler, bon...

215 M : - C'est plus en lien finalement avec la tradition...

E : - Oui voilà, historiquement, les chrétiens étaient là. Ba avant les chrétiens il y avait même, hein, les païens, donc je pourrais, voilà, quelqu'un qui n'a pas la même religion, les chrétiens sont arrivés, se sont imposés, pas dans la douceur. Les musulmans sont arrivés après. Ils ont essayé de faire la même chose, voilà... aujourd'hui chacun, tout le monde vit ensemble. Par contre tout le monde vit ensemble
220 en respectant l'autre, sinon, ba sinon on est exclu.

M : - Vous parlez beaucoup d'histoire, vous imagineriez d'autres disciplines ?

E : - La culture musicale, c'est quelque chose qu'on fait. L'éducation artistique. Education artistique et histoire des arts. C'est abordé. L'éducation culturelle on pourrait même la mettre aussi dans le sport aussi.

225 M : - Dans quelle mesure ?

E : - Non mais je pense à des sports qui se développent et qui, bon. Comme le fameux truc d'Harry Potter, qui se fait beaucoup maintenant dans les écoles vous savez, le truc...

M : - Le quidditch ?

E : - Ouais, je trouve ça marrant ! Mais c'est abordé, oui, y'a d'autres... Alors c'est pas une culture
230 proprement dite. Mais aborder tout ce qui peut se faire finalement ça me semble pas choqué. Faire du rugby américain, pourquoi pas, on fait bien de la thèque, Bon, quand on fait de l'histoire musicale, moi j'ai longtemps fait partie d'un bagad, d'un des bagads à **nom de la ville d'enseignement**, les cornemuses, elles sont arabes, elles sont arabes les cornemuses au départ. On peut l'aborder par la musique, par le sport, par l'art. Il y a des artistes en musique, il y a des artistes maghrébin voilà, qui
235 sont connus et pourquoi ne pas chanter à la chorale des écoles une... je vois pas pourquoi on le ferai pas ! On envisage... Et puis le même jour on peut très bien chanter en final Imagine de John Lennon, ça semble, voilà, pertinent. Mais à un moment donné la culture je veux dire voilà quoi, y'a pas de frontière. Je sais plus comment il s'appelle là le chanteur, c'était un chanteur marocain. Bon... J'ai perdu son nom. Mais je vois pas pourquoi on chanterait pas une de ses chansons, et puis que le même
240 jour, voilà, on chanterait John Lennon ou autre chose d'ailleurs.

M : - Vous parliez tout à l'heure de littérature ?

E : - Tous les ans il y a un prix littéraire qui est organisé par la fédération des œuvres laïques, et en général il y a 5-6 livres à lire. Les élèves en parlent, choisissent celui qu'ils veulent. Donc c'est l'occasion, c'est des prétextes hein. Ces livres-là sont des prétextes à débattre. Alors c'est la
245 différence, la maladie, la mort... Donc voilà, c'est une œuvre qui parle du Des musulmans par exemple... je sais pas, j'en ai pas en tête d'ailleurs. Mais bon... ou l'histoire d'une banlieue. Là c'était un prof de musique, qui avait un petit qui voulait jouer du violon sauf qu'il avait pas les moyens de s'en acheter un, et puis le papa, voilà, le violon il y avait pas moyen... Je trouvais que c'était sympa, voilà, ça abordait, et ça a toute sa place dans plein de domaines hein. Après c'est plus lié à l'histoire
250 hein. Parce que bon quand on fait des maths, c'est... c'est plus différent. Mais oui, on peut penser que dans tous les domaines, scientifiques aussi certainement, on peut penser que dans tous les domaines on peut en parler. Après...

M : - Vous disiez tout à l'heure que c'est prétexte à débattre ?

E : - Oui, les enfants débattent. C'est un peu comme des débats philosophiques. Bon à leur niveau
255 mais ils débattent de la différence. Et en général les enfants ils ont une vision un peu angélique de tout... « ba non c'est pas normal parce qu'on n'est pas... voilà ». La différence ça peut aussi être physique, voilà. Là on a des enfants qui sont ici handicapés, infirmes moteurs cérébraux donc qui sont très très lourdement handicapés, qui sont en fauteuil. Là ça a été d'ailleurs, il y a deux ans quand cette classe est arrivée, quand elle s'est installée ici, ça a posé plus de problème d'ailleurs aux parents, qui
260 demandaient des réunions, des explications, qu'aux enfants. Parce que bon, je connais quelques familles, qui « Oh mais ils ont été choqués - et tout ça - vous n'avez pas assez préparé ». Vous savez les parents sur la cour d'école... (bruit de bouche signifiant qu'il n'en était rien). D'abord, on leur a, c'est pas vrai, on les avait prévenus, mais naturellement on n'allait pas non plus, euh, c'est-à-dire que je voulais pas en faire de trop pour pas que ce soit quelque chose de bizarre qui apparaisse. Donc on
265 leur a dit « voilà vous allez avoir des enfants en fauteuil, mais vous savez ce que c'est un fauteuil ». Aujourd'hui, ils passent à côté, ils se disent bonjour les uns et les autres. Il y a des enfants qui parlent pas là, mais, les nôtres, et voilà, ça se fait na-tu-relle-ment. Naturellement, et les parents, les adultes, on besoin de beaucoup plus d'explications que les enfants hein, pour accepter la différence. C'est beaucoup plus difficile pour eux.

270 M : - Et donc quelle peut être la place des parents dans l'éducation interculturelle ou dans la culture commune. Quelle peut être dans ces sujets la place des parents ?

E : - La place des parents, mais des parents, des associations de parents ou ... ?

M : - Des parents d'élèves en règle général et puis pourquoi pas association de parents aussi.

E : - Ba, la place des parents... Voilà ça je sais pas quel message ils peuvent véhiculer, ils véhiculent
275 le message qu'ils veulent...

M : - Et dans l'école ? Eux quelle réaction ils peuvent avoir à ces projets d'éducation interculturelle ou, quelle place aussi ? Est-ce qu'ils peuvent s'intégrer à ces projets ?

E : - Alors quelle action ils peuvent avoir, je sais pas, parce que sincèrement on n'en débat pas avec eux. Euh.... Quand il y a des projets... enfin c'est pas des projets d'ailleurs interculturel à part celui de
280 faire venir ces enfants infirmes, où il y a eu discussion, présentation en conseil d'école et tout ça, une institution officielle. Ce qui se passent dans les classes en termes de pédagogie, ça nous regarde (*en insistant sur le nous*). Mon seul référent c'est mon inspecteur par rapport au programme officiel qui peut me dire « là vous êtes dans les clous, là vous êtes pas dans les clous ». Mais qu'une famille me dise par exemple « ah ba non moi je veux pas que vous parliez de ça... » alors là (*bruit de bouche*

285 *signifiant que cela lui importe peu*). Tant que mon institution ne me signale pas que je suis en dehors des clous, moi je ferai... Voilà, c'est pas... Ce ne sont pas mes supérieurs hiérarchiques, ils n'ont aucun contrôle sur moi hein... Alors à part le contrôle de dire... je sais pas... Après les associations de parents, elles, oui, elles peuvent avoir leur part de rôle, par ce que bon, l'éducation on la fait pas tous seul, il y a une association comme dans beaucoup d'écoles, de parents, qui font des actions. Donc
290 en complément de l'école, parfois ils font des soirées « contes » des choses comme ça donc, ils pourraient prendre part, effectivement, à ça. On en discute en conseil d'école, et puis voilà. Ils ont leur libre arbitre d'ailleurs parce que nous on peut pas intervenir dans le choix de l'association, de ce qui est fait, mais, si ça correspond à... aux missions de l'école, nous on peut s'y associer. Si l'association choisissait par exemple quelque chose qui est par en rapport, ou en opposition aux valeurs de la
295 République qu'on doit transmettre on a aussi le droit de dire « on ne participe pas ». Après que l'association elle veuille, en général non mais bon, voilà. C'est jamais arrivé d'ailleurs.

M : - J'essaie de m'intéresser aussi plus particulièrement à la place de l'enseignement moral et civique dans l'éducation interculturelle, comment vous pourriez l'entrevoir ?

E : - Ba l'éducation morale et civique nous c'est les règles, c'est les règles de vie de l'école quoi. Ca rejoint... Ca rejoint... C'est pas la culture commune mais c'est des valeurs communes par exemple le respect de l'autre ... Euh... Le droit à l'éducation... Donc on a le droit éventuellement de ne pas vouloir travailler, mais on n'empêche pas les autres de travailler. Bon voilà, c'est quelque chose... L'éducation morale et civique c'est d'abord les règles de vie à partager dans l'école, et les règles de vie dans la société quoi.

305 M : - D'accord c'est comme ça que vous l'envisagez. Et quelle place pourrait avoir l'Europe ? Puisque l'Europe a été un peu un tremplin au niveau de l'éducation interculturelle, l'Europe a vraiment voulu développer cet aspect-là puisque c'était un peu spécifique au projet européen aussi. Donc quels liens vous pourriez voir ?

E : - Avec l'Europe ... les liens entre l'Europe et l'éducation interculturelle... Nous on s'arrête aux classes de neige en montagne (*rires*). Avec l'Europe... Je sais que ça a été envisagé à une époque parce que la ville de **nom de la ville d'enseignement** est jumelée avec... Je sais plus comment elle s'appelle... **nom de la ville jumelée** ! En Allemagne ! Pourquoi pas par un échange culturel avec l'Allemagne via un projet européen hein ! Mais pour l'instant, c'est resté... c'est resté au stade des propositions et on n'a pas... on n'a pas été plus au-delà. D'abord parce que les enfants... Elle est
315 jumelée aussi avec **nom de la ville jumelée** au Portugal. Donc envisager un jumelage dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas du tout encore, ça va être... Alors ça serait intéressant d'un point de vue culturel hein... Histoire, Histoire des Arts, Histoire de l'urbanisme tout ce qu'on veut. Culturel euh... historique certainement avec l'Allemagne, avec tout le passif et tout le passé qu'il y a historiquement, après pas linguistique mais. Oui ça serait intéressant peut-être d'aller voir comment
320 vivent... Comment on vit à **nom de la ville jumelée** en Allemagne. Alors pour eux ça passe par des trucs basiques comme la nourriture . Mais bon l'école aussi parce que c'est pas les mêmes rythmes qu'ici, à **nom de la ville d'enseignement** bon, ba en Allemagne. Si ça serait... envisagé comme ça sous la forme d'un échange culturel oui, ça serait certainement...

M : - Et pour vous traiter la différence des langues c'est encore trop compliqué en primaire ?

325 E : - Ba la différence des langues en primaire, ils en sont au début quoi, moi je pense que... ce qui est intéressant en primaire, c'est qu'ils puissent avoir... enfin ça serait, parce que c'est pas le cas, avoir un bain de culture, un bain de langage quoi je veux dire. Moi je pense qu'on rentre beaucoup trop, et avec les nouveaux programmes ça va encore être plus prégnant parce qu'ils parlent de passer à l'écrit dès l'école élémentaire et certains profs le demandent. Moi je pense qu'il faut parler. L'intérêt d'apprendre
330 une langue, c'est de pouvoir s'en servir avec d'autres qui parlent pas la même langue que soit. Alors effectivement même si je pense que c'est un peu réducteur la présence de l'anglais, euh c'est quand même la seule langue qui puisse être parlé un peu partout par tout le monde. Donc l'intérêt

d'apprendre l'anglais c'est de pouvoir communiquer avec d'autres et d'aller justement facilement vers d'autres cultures, hein. C'est tellement handicapant de se retrouver à l'étranger et de pas avoir cette
335 maîtrise de l'anglais, alors que d'autres la maîtrisent partout. Moi je suis allée en Hongrie il y a quelques années, bon ba le seul moyen de se comprendre, c'était l'anglais, et le réceptionniste de l'anglais, peut-être du fait de son métier, qu'il voyait beaucoup d'étrangers, le maîtrisait beaucoup mieux que moi. Et, et des fois moi pour me faire comprendre... après on est allé en Tchéquie c'était pareil, euh... c'était ...

340 M : - Donc la langue serait plutôt un tremplin dans la communication avec les autres ?

E : - Ah ba oui oui

M : - D'accord, ba écoutez si vous n'avez pas d'autres choses à rajouter je vous remercie en tous cas pour vos réponses et de m'avoir accueilli.

2. Une école de milieu urbain mais hors Réseaux d'éducation prioritaire (entretien D).

Cette personne qui m'a reçue est directeur d'une école de milieu urbain mais non classée REP. Il est directeur de l'école et exerce des fonctions à d'autres échelons dans l'Education Nationale. Il n'exerce plus en tant qu'enseignant mais reste impliqué dans l'école.

M : - Alors déjà pouvez-vous vous présentez, vous, votre parcours, et puis ensuite l'école...

E : - **nom de la personne**, directeur de l'école de **nom de l'école**, depuis 2000, septembre 2000. Ecole de **nom de la ville**, école ordinaire, située en bordure d'une zone d'éducation prioritaire, qui a
5 149 enfants à ce jour. 6 classes. Et ce qui a une équipe enseignante plutôt extrêmement stable, ce qui peut expliquer aussi certains choix pédagogiques mais aussi certaines possibilités pour les enseignants de travailler ensemble. Donc c'est plutôt un élément stable. Alors moi personnellement, je suis directeur à plein temps de l'école, mais je suis aussi membre du comité national de la réforme des rythmes scolaire, pour le ministère, donc chargé de mission, et aussi secrétaire fédéral du **nom d'un syndicat** à Paris. Je suis la plupart du temps à Paris. Donc impliqué politiquement, je connais très très
10 bien le quartier puisque si **nom d'un candidat à des élections municipales** avait été élu, j'aurais été l'adjoint au maire sur le quartier. Pour situer les choses. Voilà, ça va pour la présentation personnelle ?

E : - Très bien pour la présentation personnelle, très complet ! (rires).

15 M : - Sur l'école... L'école elle a un public avec des CSP plutôt ouvrières, on va le dire plutôt globalement. On est extrêmement hétérogène au niveau des populations qui arrivent. On a notamment des populations qui arrivent de la zone d'éducation prioritaire mais qui la fuient. Donc ils veulent venir chez nous, tout simplement parce qu'ils ne veulent pas aller à **nom d'école REP+**, ou à **nom d'école REP+**, ou **nom d'école REP+** pendant un certain temps, donc ils viennent chez nous.
20 Dans la mesure où c'est possible, parce qu'il y a des liens avec les directeurs qui font que ça l'est pas forcément. Là par exemple en ce moment, et vous devez rencontrer ça aussi sur **nom de l'école où j'exerce**, une certaine fuite des populations de **nom d'école REP+**, de **nom d'école REP+**, ou vers d'autres écoles, et donc on a nous des demandes, que l'on refuse, parce que pour nous on considère pas que ça fait partie de notre territoire. Donc voilà, c'est... et puis nous accueillons des
25 enfants du voyage. On a 8 enfants du voyage sur l'école, avec des parcours particuliers, et puis des enfants primo-arrivants. On a 4 enfants primo-arrivants sur l'école. Mais, compte tenu du nombre

d'enfants, ces enfants sont un peu noyés dans la masse. Ils ne sont pas entre eux parce qu'ils sont répartis dans les classes. D'accord ?

M : - D'accord, et au niveau de l'école vous diriez qu'il y a une diversité culturelle palpable ou non ?

30 E : - Alors, on accueille des enfants d'origine d'Europe de l'Est hein, qui sont en phase de naturalisation, et qui sont intégrés déjà depuis un petit moment hein. Des tchéchènes, des daghestanais, des géorgiens, des russes aussi hein qui sont présents sur l'école. Et puis on a une proportion d'enfants qui vient de Guinée, aussi, un petit peu hein, quelques Guinée, Guinée-Conakry, Guinée-Bissau, et puis d'Afrique du Nord un petit peu hein, comme un peu partout. Donc on a une
35 grande diversité culturelle, moi je dirais pas que c'est un handicap je dirais plutôt que c'est une chance pour l'école puisque chaque culture permet à chacun de progresser ensemble. La société elle est faite de cultures, la France est faite de cultures différentes, donc c'est comme ça qu'on avance ensemble. Voilà, on le voit bien avec les événements ça...

M : - Et vous ça a quelle part dans votre vision de l'enseignement cette, cette éducation à la diversité
40 culturelle.

E : - Moi je... moi je... je ne... Comment dire ? Pour moi la diversité culturelle fait partie de mes gènes, c'est-à-dire que j'ai toujours conçu mon enseignement comme étant pluriculturel mais aussi pluridisciplinaire. Et en même temps, avec des enfants qui sont de niveaux complètement différents, très hétérogènes. Et c'est parce qu'on a cette rencontre-là qu'on permet de faire travailler les enfants
45 ensemble et qu'on les fait se respecter. On est une école où on a par exemple extrêmement peu de problèmes comportementaux. On a très très peu de conflits sur l'école. Attention c'est pas le monde des bisounours, mais c'est aussi parce qu'il y a cette notion de confiance qui est là, entre les enfants les enseignants les animateurs qu'on peut avancer ensemble. Alors, l'école *** a été dans les premières à lancer les rythmes scolaires sur **nom de la ville** et même pratiquement en France. Ça a
50 été extrêmement médiatisé à une période. Donc voilà, c'est parce qu'il y avait justement tout ce dialogue qui était installé auparavant qu'à un moment donné c'est devenu naturel pour nous d'entrer là-dedans.

M : - Et donc vous feriez le parallèle avec le dialogue autour de la diversité culturelle ?

E : - Voilà, exactement. Alors ça se travaille effectivement en dehors des classes (*le téléphone sonne-
55 réponse au téléphone et reprise de l'entretien*). Oui, dis-moi.

M : - Et quels effets bénéfiques ça a selon vous sur les élèves d'éduquer à la diversité culturelle ?

E : - Euh... Une ouverture culturelle, d'abord, l'ouverture, se dire qu'on ne vit pas à l'intérieur de 150 m² chez soi et puis qu'il y a le monde qui existe autour de chez nous. Donc ça c'est la première chose. La deuxième chose c'est l'ouverture aux traditions, hein aux traditions, à la nourriture, à plein d'autres
60 choses, donc voilà. C'est une ouverture au monde, c'est parce qu'on va être, nous - Je pense que l'école là elle a un vrai rôle de, de, d'ouverture pour justement permettre aux familles de le comprendre. Parce que l'enfant a un impact sur la façon dont les parents vont se comporter qui est très importante, donc nous si on travaille ça sur l'école évidemment ça va avoir un impact sur les familles, et donc à notre niveau on construit le citoyen de demain, aussi. On peut penser effectivement que si on
65 installe ça aujourd'hui au niveau des écoles, ces enfants qui vont devenir plus tard des adultes et bien ils l'auront eux quoi. A condition de le rabâcher, et d'avoir une cohérence à l'intérieur de ce qu'on va dire.

M : - Et est-ce que vous pourriez entrevoir des effets négatifs ?

E : - Effets négatifs ? (*silence, réflexion*). Euh... Il faut générer un débat déjà, à l'intérieur des classe il faut générer du débat, il faut générer du questionnement. Euh... effets négatifs ça peut être effectivement à certains moments une certaine cristallisation sur certains conflits. On va prendre un exemple, par exemple s'il y a des vols ça peut être le black ceci, ou le petit daghestanais, voilà, non. Voilà, on peut avoir de la part de certaines familles ça. Donc c'est à nous aussi de travailler là-dessus pour éviter que ce soit ça, que le petit enfant noir, ou le petit enfant nord-africain il a un nom, il a un prénom comme tout le monde quoi. Donc ça sera plutôt comme ça qu'il va falloir qu'on fasse. Il s'agit pas de... et puis l'intérêt de ça c'est pas de discriminer l'autre. On est sur un principe de laïcité à l'intérieur de l'école. La laïcité c'est aussi une laïcité... dans la laïcité il n'y a certes pas de religion à l'école mais il y a aussi l'ouverture à toute forme de religion et à toute forme de respect de l'autre quoi.

80 M : - Et donc justement si on travaille cette diversité culturelle est-ce on va pas un peu à l'encontre de la culture commune en se disant que, comme vous disiez, l'idée c'est de pas discriminer l'autre ?

E : - Alors, la France mais comme tous les autres pays dans le monde par exemple beaucoup comme les Etats-Unis hein, c'est une population qui s'est construite, chaque fois avec des immigrations, hein. Donc forcément avec des cultures. Quand au 19ème siècle les italiens sont arrivés en France pour travailler dans les usines, ou les polonais, ils sont arrivés avec leur, leurs problématiques. Quand, dans les années 60 les populations nord africaines sont arrivées elles sont arrivées aussi avec une population, et ça n'a pas posé plus de problèmes que ça. Ça pose un problème effectivement cette diversité aujourd'hui quand depuis quelques années effectivement il y a cette masse de chômage importante qui fait qu'à un moment donné on a une cristallisation dans certaines idées d'extrême-droite pour ne pas dire que ça, qui fait qu'on dit surtout, attention on est franco-français . Moi je sais pas ce que c'est qu'un français de souche. Pour moi il y a des français, voilà, moi comme je dis à mes élèves en histoire, je leur dis vous savez qu'on a tous des origines africaines, dans la mesure où à un moment donné, l'homme préhistorique il vient d'Afrique et pas d'Europe quoi. Donc voilà. Donc pour moi c'est pas un problème, ça devient un problème si c'est relayé par les adultes et qu'on veut pas , qu'on nous pousse à ne pas faire ça quoi, ou que l'on crée des ghettos , hein euh, je comprends certaines familles par exemple qui par exemple sur certains quartiers, pas forcément **nom de la ville** parce que **nom de la ville** c'est pas vraiment un bon exemple mais certains quartiers de Seine-Saint-Denis par exemple, où on a l'école qu'est au milieu de ça, et qu'on a ghettoïsés les gens à l'intérieur de cette population-là et là il y a plus du tout d'ouverture culturelle, voilà. C'est en mélangeant les gens, en mélangeant les choses qu'on va avancer. Et puis on le voit à travers plein de choses. Si on prend les contes par exemple, un conte comme je sais pas Blanche -Neige par exemple. Et bien Blanche-Neige il est vu dans 50 civilisations différentes à peu près dans le monde. Ba pourquoi on enseigne que Blanche-Neige version Charles Perrault. Et bien non, ba justement on va s'ouvrir en allant voir autre chose. Ou, on va utiliser des chansons africaines, on va utiliser en musique etc., etc. ou des chansons chinoises, japonaises. Ça va permettre effectivement à l'enfant d'aller chercher un peu et on peut le travailler en histoire, en français, en sciences, en maths. Quand on parle des chiffres arabes c'est la même chose.

M : - Donc si je traduis bien vos propos, pour vous ce n'est pas un problème de pointer la différence en quelque sorte tant qu'il y a une ouverture culturelle qui permet de montrer qu'on est tous différents ? Je traduis bien ?

E : - Complètement, complètement ça, voilà. C'est complètement ça, et c'est effectivement, c'est un vrai projet de société que l'on doit avoir, c'est pas un projet de communautarisme. Voilà parce que derrière une ouverture culturelle il y a communautaire quand même. Et donc c'est pas du communautaire qu'on veut hein. Mais c'est à tous les niveaux. Je, je pourrais en donner plein plein d'exemple qui montrent effectivement que, d'un côté comme de l'autre hein, on cherche à se... on va plutôt voir les siens. Ceux qui sont proches de nous. Enfin moi je comprends certaines populations qui viennent d'arriver, certaines populations immigrées. Là on a deux petits somaliens qui sont arrivés, ba ils vont plutôt naturellement sur la cour vers les enfants d'origine guinéenne quoi par exemple, parce

120 qu'il doit y avoir certainement à un moment donné des habitudes communes. Même s'ils ne parlent pas la même langue puisque l'arabe entre l'arabe de l'est et l'arabe de l'ouest c'est pas du tout le même on est sur des dialectiques, il n'empêche qu'il y a certainement des similitudes qui font qu'à un moment donné ils progressent ensemble quoi. Et puis à nous d'avoir, de penser ça et de l'utiliser ça aussi, pour une force pour ces enfants.

125 M : - D'accord, donc je vais maintenant plutôt repasser du côté de la culture commune, quelle vision ça a dans votre vision de l'enseignement ça, l'aspect culture commune, sentiment d'appartenance à un groupe ?

130 E : - Alors moi je suis un enseignant de l'école républicaine déjà. Et la devise de la France c'est liberté égalité fraternité, donc, et c'est inscrit dans la constitution, donc clairement – et sur tous les frontons des mairies quoi. Donc je représente effectivement l'école de la République, puisque je suis dans l'École de la République c'est à moi de porter ces valeurs -là. Déjà c'est clair, dès le départ moi je me sens une mission là-dessus. C'est pour moi... et avant de parler de, de dictées, de français, de maths, le premier devoir qu'on doit avoir nous en tant qu'enseignants de l'école républicaine, avant d'avoir un programme, avant d'avoir un programme avant d'aller voir le socle commun c'est comment à un moment donné l'enfant va s'insérer dans la société et comment il va devenir un citoyen ? Et derrière
135 ça c'est effectivement tenir compte de l'ouverture culturelle, de sa position dans la société et de son sentiment à un moment donné d'appartenir à une société qu'est la même pour tous. Je fais partie d'une seule société la société mondiale, la société humaine si on peut aller par-là et point barre quoi, voilà. Donc dans mon enseignement c'est la première chose que je fais, c'est-à-dire qu'à un moment donné, si tous les conflits entre les enfants peuvent être réglés le plus rapidement possible on peut entrer dans
140 les apprentissages, mais il faut d'abord passer par-là. C'est pour ça que dans l'école on fait des débats dans toutes les classes, hein, autour de ces problématiques citoyennes. Enfin, sur plein de choses, un peu des débats à visées philosophiques.

145 M : - Et donc vous vous seriez plutôt sur à un sentiment d'appartenance comme vous disiez à un groupe société humaine ou plutôt un groupe plus restreint ? Société française, ou encore européenne ?

E : - Moi je fais partie de la société humaine, mondiale comme tout à chacun, j'ai du mal à penser qu'il y a du mal chez les gens (*rires*). On va le dire comme ça. Et donc, j'ai, mais ça c'est peut-être mon caractère un peu, de vouloir toujours aider les gens quoi. Donc voilà, donc... Mais bon à part effectivement sur ce qu'il s'est passé récemment, là c'est vrai qu'il y a une vraie problématique quoi.
150 La haine des autres moi je connais pas quoi. J'ai vraiment du mal à, à haïr les autres. Donc on est là-dessus, c'est aussi à nous enseignants de montrer l'exemple. Si on montre l'exemple je pense que pour les familles c'est quelque chose à suivre, il faut qu'on leur ouvre aussi l'école, il faut pas que l'école ça soit un sanctuaire l'école. Il faut qu'à un moment donné les parents ils se sentent... euh, ils se sentent concernés par ce qui se passe dans l'école. Et s'ils se sentent concernés par ce qu'il se passe
155 dans l'école ba on va régler beaucoup plus de conflits, on va pouvoir avancer ensemble quoi, voilà.

M : - D'accord, et même question des effets bénéfiques/négatifs au niveau de la culture commune et du sentiment d'appartenance, pour les élèves ?

160 E : - Je... ça question beaucoup les enfants, c'est une question qui est notamment récemm... récente. Hein, depuis janvier dernier euh... La, la -parce que ce sont des enfants qui ont plutôt une mémoire à court terme hein - La question se pose énormément pour les enfants. Donc c'est à nous aussi à un moment donné dans nos textes, dans ce qu'on va leur proposer de, d'impulser ce débat-là quoi. Mais, ça se fait naturellement hein, il suffit à un moment donné de construire le projet en amont quoi. Voilà, mais, et comme je disais, comme on a la chance sur cette école d'avoir une équipe très stable il a le
165 dialogue qui s'instaure, et il y a une continuité dans, dans le fonctionnement puisqu'on arrive à construire ensemble. Oui, c'est ça, construire ensemble. Et quand je dis construire ensemble c'est pas

construire ensemble seulement en tant qu'enseignants, c'est construire ensemble aussi avec les parents et les animateurs. Parce que l'enfant aujourd'hui passe autant de temps en TAP qu'en temps scolaire. Donc on construit ensemble, voilà. Par exemple là on fait un projet tous ensemble, parents, enseignants, animateurs.

M : - Un projet autour de quoi, par curiosité ?

E : - Un projet ... ah par curiosité !! (*rires*) Ca s'appellera **nom du projet**, c'est un projet qui sera autour des 6 continents, et donc on va autour de ça travailler sur des textes, sur des chansons, sur des supports visuels, sur des petits films etc... et ça fera l'objet d'un spectacle qui aura lieu le 23 juin à **nom du lieu du spectacle**.

M : - On est pleinement dans la diversité culturelle là !

E : - Et ba voilà ! Vous avez tout compris !

(*Rires*)

E : - Mais en même temps en le mettant sur le quartier, avec des ateliers parents-enfants à l'école. Parents-enfants-enseignants voilà.

M : - Sur le temps scolaire ?

E : - Sur les TAP principalement, puisque les enseignants ont des APC finalement. Donc plutôt que de passer ces APC à faire de l'aide personnalisé et bien nous on va l'utiliser à faire cette ouverture dans le cadre d'ateliers spécifiques ensemble.

M : - Intéressant ! Et donc vous fonctionnez comment, c'est un groupe un continent ?

E : - Non pas du tout, c'est en fonction de la classe, en fonction du projet de la classe. Alors il y a six continents hein, et bien on a même trouvé un septième continent avec le continent des déchets, donc ils vont travailler, chaque classe va travailler sur quelque chose et puis les animateurs vont graviter autour de tout ça et puis on va construire quelque chose qui va avoir, qui va être un objet culturel quoi. Et on est en plein dans la diversité oui, tout à fait.

M :- Et vous choisissez quels supports pour travailler sur ça ?

E : - Il y a pas... Il y a plein de supports possibles hein, ça peut être le texte, ça peut être le quai, ça peut être la musique, ça peut être le théâtre, il y a plein plein de choses possibles derrière ça. Et les supports c'est, il s'agit que chaque enseignant à un moment donné fasse quelque chose dans le cadre d'un projet global et puis après on va mettre tout ça en... C'est un légo quoi ! On a 6 légos si on peut aller par-là, 6 légos plus des petits légos autour avec des animateurs et puis on va faire un objet qui va ressembler à quelque chose quoi.

M : - Donc pluridisciplinaire, pluriculturel, pluri...acteurs (*rires*).

E : - Pluri-partenarial oui ! (*rires*)

M : - Voilà, c'est le mot qu'il me manquait !

E : Mais c'est aussi ça ce qui fait la richesse de l'école, c'est qu'on a tous ces acteurs-là qui sont, l'école elle s'inscrit dans un territoire, ça je le redis souvent, mais aussi l'école n'est pas un sanctuaire,

elle doit s'ouvrir sur son territoire. Et c'est nous qui pouvons l'impulser parce que, on a des parents qui ont été en échec scolaire. Et quelle image on leur renvoie si on ne les fait pas rentrer dans la classe
205 ? Si on leur parle pas en leur disant « mais c'est pas parce que vous vous avez été en échec scolaire, que vos enfants seront en échec scolaire. Donc à nous de faire le nécessaire pour que l'enfant, il retrouve très rapidement confiance. S'il y a une confiance qui s'est instauré on va pouvoir travailler ensemble. On voit bien que la rupture de dialogue entre l'enseignant et l'enfant souvent entraîne une difficulté chez l'enfant.

210 M : - Et toujours au niveau du projet, les parents se sont inscrits donc dans le projet via les APC, les TAP ... ?

E : - Non, non. *Via* la maison de quartier.

M : - Ah la maison de quartier, d'accord.

E : - Oui la maison de quartier. Ça se passe via des apéros... enfin des apéros, non, pardon ! Vous
215 allez me prendre pour un alcoolique ! (rires), via des cafés citoyens qui ont lieu à l'intérieur de l'école, qui sont faits conjointement avec l'association des parents d'élèves de l'école et la maison des **nom de la maison de quartier**. Et puis après on va faire par exemple un parent pourra participer à des ateliers de couture pourquoï pas pour faire les costumes.

M : - Et c'est eux qui choisissent de s'inscrire dans tel ou tel continent ?

220 E : - Non, non, non. D'ailleurs c'est pas forcément les continents. C'est des thématiques. Par exemple on a une collègue elle fait des haïkus, et elle travaille plus particulièrement sur le Japon. Elle va faire aussi des calligrammes, donc derrière ça et ba il y a des parents pourquoi pas qui peuvent venir là-dessus. Alors le projet vient tout juste de commencer puisqu'on était dans la phase de réflexion on l'a monté, là pendant les trois premiers mois, et là on commence réellement à entrer dedans, voilà. Là on
225 va entrer dans l'élément pratique juste après les vacances. Mais on est en train de tout poser, on voit bien que si on commence trop tôt, ça s'essouffle, si on commence trop tard on court après le temps donc voilà. Mais on est en plein dedans, on est en plein plein dedans. On avait fait il y a deux ans un spectacle musical qui s'appelait **nom du spectacle**, où **nom du personnage du spectacle** voyageait à travers les pays voilà. C'est fait en lien avec le conservatoire et bien on est dans le même thème. On
230 est toujours sur quelque chose qui projette ça quoi. On avait aussi travaillé sur le cirque. Je garde les affiches (en montrant les affiches). Sur le cirque. Et bien sur le cirque c'est pareil, c'est une culture différente et puis quand un enfant, un petit enfant africain ou n'importe quoi il se retrouve face à un fil et bien il n'y a pas de différences hein. Ils vont se comporter de la même manière hein. Donc nous on croit beaucoup à cela car il y a une expérience commune qui est là, et derrière ça, ça rejaillit
235 forcément sur l'élève en termes de confiance, en termes de moindre peur, en termes de rapport aux autres, etc etc... Ce qui me permet de réguler les choses. Voilà.

M : - Et donc comment vous pensez, via ce projet ou via d'autres choses, dans le quotidien lier éducation interculturelle et sentiment d'appartenance à un groupe et à une culture commune ?

E : - On appartient toujours à une famille et pourtant on fait partie d'une société, enfin voilà. Vous
240 avez une famille, j'ai une famille, mais en même temps on fait partie d'un plus grand groupe qu'est la société en général quoi. Donc je dirai que le lien se fait naturellement à partir du moment où l'enfant, on lui rappelle qu'il fait partie de cette société. C'est ces débats philo, c'est ces débats citoyens qui ont lieu à l'intérieur des classes, c'est les textes qu'on va choisir qui vont permettre effectivement de susciter quelque chose mais c'est d'autant plus vrai aujourd'hui hein, avec les événements récents qui
245 montrent effectivement que c'est une nécessité de sentir qu'on a tous les mêmes valeurs quoi. C'est un beau sujet hein que vous avez là. (rires)

M : - C'est vrai ! Je l'avais choisie avant les événements mais du coup c'est vrai que ça prend sens, c'est pas mal.

E : - Oui oui oui.

250 M : - Et dans l'enseignement, tous les jours, dans la vie de l'école sur le temps scolaire quoi, quelles autres modalités de mises en œuvre vous pourriez imaginer ?

E : -Par exemple on a imaginé cette année la remise des livrets aux familles individuellement, par exemple hein. C'est-à-dire que tous les enseignants font des rendez-vous individuels pour chaque parent pour remettre le bulletin. Nous on a une culture... Parce qu'on parle d'éléments factuels, 255 culturels, liés à des provenances migratoires pourquoi pas, mais on pourrait parler de catégories socio-professionnelles qui sont aussi problématiques hein ! Le chômage, les gens qui sont, ce qu'on appelle le quart-monde, c'est aussi des différences culturelles importantes hein. Il y a un bain culturel qu'est différent chez les enfants. L'enseignant a une culture bien particulière hein. On voit bien quand on emploie le mot compétence ça parle par aux familles quoi. Donc quand on donne le livret 260 d'évaluation aux enfants individuellement souvent il est signé les parents ont regardé et voilà. Et bien nous on s'est dit, ça suffit pas quoi, il faut à un moment donné aller plus loin. Donc pour aller plus loin, et bien on a organisé des rendez-vous individuels qui dure une dizaine de minutes et pendant lequel l'enfant, l'enseignant et le parent peut dialoguer autour de son livret. Ce qu'il reste à travailler. Les points positifs, les points négatifs, qu'on puisse à un moment donné échanger. Et c'est comme ça 265 qu'on va le construire, comme ça qu'on construit l'échange. Donc voilà, c'est des éléments factuels ça qui sont mis en place. Et ça marche très très bien, on a eu très très peu de parents qui ne viennent pas. Parce qu'on a très très souvent le souci à l'école d'avoir des parents qui... euh... on voit toujours les mêmes !? Et certains on ne les voit pas. Et ba là on les voit. Et puis il y a les cafés citoyens qui vont se mettre en place, il y a le dialogue au portail, tous ces moments-là et il faut que plutôt d'être sous le 270 préau et bien on va se mettre au portail et les parents viennent vers nous quoi, plus naturellement. D'inviter les parents à venir, ça se fait pas comme ça (claquement de doigts) ça se décrète pas quoi. Il faut amener les gens à montrer qu'on est des gens qui ont envie de parler, qui ont envie d'avancer ensemble quoi.

M : - Je m'intéresse plus particulièrement au rôle de l'enseignement moral et civique dans ces 275 questions-là...

E : - (*souffle*) Moi j'ai du mal à faire un enseignement spécifique moral et civique. Pour moi ça fait pas partie d'un enseignement, on n'enseigne pas l'enseignement moral et civique. Si c'est pour enseigner ce que c'est que l'assemblée nationale à un enfant de CP ou de CE1 ça lui faire à quoi ? Le fonctionnement de l'institution de la République... Je sais pas... Par contre, on a des valeurs. Ces 280 valeurs on doit les passer, mais il faut que ça reste relativement simple, notamment pour des élèves d'élémentaire, il s'agit pas de partir dans un grand délire ou je sais pas. Tiens par exemple l'année dernière j'ai été, j'ai participé au parlement des enfants. Voilà on a construit une loi autour du handicap, elle n'a pas été plus loin que la circonscription mais il n'empêche que c'est pas grave, on a construit une loi sur le handicap qui a montré aux enfants qu'il y avait effectivement une 285 problématique dans la rue. On est allé dans la rue, on s'est questionné on a travaillé, on a rencontré des associations, l'A...PF ? Oui l'association des paralysés de France qui se trouve Boulevard des Deux-Croix pour essayer de se sensibiliser à ça. Et derrière ça et bien on suscite un débat, on suscite un intérêt. Et puis on a fait un débat autour du parcours d'une loi, enfin bref, et donc tous ces débats-là c'est de l'éducation civique et morale. Et pourtant on a fait du français, puisqu'on a fait de l'écriture, 290 on a fait de l'histoire-géographie, hein, on a fait du repérage sur plan, on a fait plein plein de choses et on n'a pas fait spécifiquement de l'éducation morale et civique. Voilà, la petite phrase qu'on va dire le matin ou qu'on va dire le soir comme c'est dit dans les textes ou dans les programmes moi j'y crois pas du tout. C'est à nous à un moment donné de le faire, de le faire au quotidien. A un moment donné, quand on va régler un conflit dans la classe c'est peut-être l'occasion justement de reposer le débat sur 295 comment se prend une décision etc., ou quel est le respect de l'autre, comment on va travailler ce

respect de l'autre, etc., etc... C'est plutôt dans ce moment-là moi que je... Je crois beaucoup plus à des moments qui vont être noyés à l'intérieur du temps scolaire plutôt qu'à un moment formel où on sait que le mardi, de 14h à 15h on fait telle activité, moi j'y crois pas, j'y crois pas. Clairement. Quand on est sur la cour de récréation et qu'il y a un conflit c'est la même chose. On va régler le problème sur la cour de récréation en dialoguant et en instaurant un dialogue avec des enfants, c'est dans le dialogue.

M : - Et ces valeurs dont vous me parliez, elles se situent où entre éducation interculturelle et culture commune ?

E : - C'est-à-dire ?

305 M : - Vous parlez d'instaurer des valeurs dans le cadre de l'enseignement moral et civique, vous les situez plus du côté de... enfin pour vous ces valeurs elles permettent plus de développer une culture commune ou une ouverture culturelle ?

E : Les deux mon capitaine (*rires*). Les deux !

M : - Ou les deux ! (*rires*)

310 E : - Pourquoi les deux, tout simplement parce que, si on ne fait ça qu'à l'école, l'éducation civique et morale, et que c'est pas relayé à la maison, et que c'est pas relayé sur les TAP, et que c'est pas relayé sur le temps du midi, que un enfant n'a pas le respect de l'adulte, parce que dans, dans sa famille c'est pas comme ça, et bien clairement, ça peut pas, ça peut pas marcher, ça marchera pas. C'est pour ça qu'à un moment donné il faut gérer sur tous les temps, avec tous les adultes. Il faut avoir le même discours, c'est pour ça qu'on doit avoir une cohérence dans le projet. Et pas que sur les sanctions, voilà.

M : - D'accord. Je regarde brièvement si j'ai oublié quelque chose, mais finalement au fur et à mesure on a répondu... Sur le périscolaire et les parents je ne vais pas poser la question, j'ai vraiment pu voir que c'était prégnant ici !

320 E : - Oui ! Mais ça a été par notre ministre. Mais les familles, si on veut travailler sur l'élève on ne peut pas travailler que sur l'élève, on est obligé de travailler avec la famille.

M : - Mais dans l'éducation à la diversité culturelle, comment faire entrer les parents dans ces...

E : - Je vais prendre un autre exemple, quand dans certaines familles d'Afrique noire, par exemple, guinéenne. Chez nous c'est pas forcément le parent qui s'occupe de l'enfant. Ça peut être l'oncle, ça peut être un frère, c'est une vraie problématique culturelle ça, pour nous, qui sommes occidentaux. Parce qu'on a pas l'habitude, on n'a pas l'habitude, et pourtant, c'est une tradition séculaire. Donc est-ce que je parle à l'oncle ? Ou est-ce que je parle seulement au père ? Mais en même temps ils gèrent tout en communauté, donc à un moment donné, il faut que nous-mêmes qui sommes des acteurs de l'école Républicaine on soit prêt à faire cet effort-là. Et je pense que si on le fait, c'est dans l'intérêt de l'enfant parce que de toutes façon, ça ne changera pas la culture familiale. C'est à nous de nous adapter à cette culture familiale pour à un moment donné faire changer les choses. Enfin je sais pas.

M : - Mais plutôt dans le cadre par exemple d'un projet sur l'éducation à la diversité culturelle, si les parents participent à ce type de projet, est-ce que finalement on ne met pas aussi en lumière leur différence ?

E : - Mais en même temps les différences c'est des richesses ! Est-ce que les enfants qui sont des enfants de chômeurs par exemple sont moins bien éduqués que des enfants de médecins par exemple, on pourrait dire ça ? Je suis pas sûr ! Je suis pas sûr. Moi je pense que chacun a son propre mode de fonctionnement, il s'agit pas de faire une société type 1984, Georges Orwell, on est tous pareil, blonds
340 aux yeux bleus, les aryens, enfin bref on va pas revenir là-dessus. Il s'agit à un moment donné qu'on ait tous à l'intérieur de notre diversité que l'on ait tous des valeurs communes, pour avancer ensemble. Si on avance ensemble, on est plus fort ensemble. Voilà. C'est pour ça que nous on parle beaucoup de communauté éducative. La communauté éducative c'est important. Un enseignant il ne fait pas que de l'enseignement, il fait aussi de l'éducatif, il fait aussi du, du, de la formation à la société ou à plein de
345 choses d'autres quoi. On voit bien quand on règle un conflit, j'ai pas l'impression qu'on fait seulement, la conjugaison du verbe être hein. « je suis, tu es, il est » bref...

M : - Et donc vous dans le même ordre d'idée vous ne verriez pas d'inconvénient à faire participer un élève spécifiquement en mettant en lumière son origine culturelle ?

E : - Non, bien au contraire, quand **nom de l'élève** est arrivé sur l'école, il venait de Somalie, avec
350 une situation plus plus plus parce qu'il venait de traverser la Méditerranée, enfin bon on passe les détails. L'important c'est qu'il raconte son histoire, il parle pas bien français mais qu'il raconte son histoire ! Ça permet aussi aux autres de se dire « Mince, j'entends parler de réfugiés de machin, etc... à la télé parce que quand j'allume la télé on en parle, et ba voilà moi je sais ce que ça veut dire parce que j'ai un enfant dans ma classe il a vécu ça quoi ». Et c'est aussi en écoutant l'histoire de cet enfant-
355 là que les autres vont pouvoir mieux l'intégrer dans la classe et mieux le comprendre, travailler avec lui.

M : - Je terminerai, parce qu'il me semble qu'on a répondu à tout, avec une dernière question, l'Europe a mis une impulsion à l'éducation interculturelle, de par son projet et par sa volonté de développer cet élément, quels liens vous pourriez faire entre l'éducation à la diversité culturelle, la
360 culture commune, et l'Europe.

(Silence).

M : - Ou alors ne pas faire (*rires*), je vous vois hésitant !

E : - L'Europe. Tout un programme. Alors déjà on fait partie d'une culture européenne tous. Clairement les programmes qui ont été établis là récemment ils tiennent compte énormément de
365 justement cette spécificité européenne puisque l'on est... Les nouveaux programmes qui sont sortis là récemment ils sont très baignés dans la culture européenne, il y a plein plein de choses là-dessus. Il y a la cohérence entre le socle commun de compétence et les programmes c'est justement lié à cette culture européenne et cette volonté européenne. Il y a un très bon rapport qui est sorti hier de Yves Durand, commission à l'assemblée nationale sur justement l'analyse de la loi de refondation.

370 (*ouvre le portail via interphone et échange quelques mots avec la personne*). Donc voilà, donc, l'Europe si on parle de l'Union Européenne maintenant, la vraie problématique de l'Union Européenne c'est qu'on est sur quelque chose où on veut une uniformisation de la culture capitaliste pour l'Am. l'Europe du Nord et plutôt une ouverture plus sociale et latine pour l'Europe du Sud quoi, donc il y a une certaine fragmentation de ce côté-là. Qui se traduit d'ailleurs dans les programmes de
375 pays, c'est assez rigolo ça. Il n'empêche que c'est aussi pour ça qu'il y a des tensions au niveau européen. Parce qu'on veut bien être dans l'Europe mais on veut que ça nous rapporte à nous quoi, pas aux autres, donc il faut aussi voir avec les autres.

M : - Donc ce serait pas vraiment un exemple selon vous pour l'ouverture culturelle ?

380 E : - La forme actuelle non ! Il y a trop de tensions entre les ... Moi je crois pas à l'Europe dans sa forme actuelle. A l'Union Européenne dans sa forme actuelle. Dans le sens que on est que sur une Europe du commerce mais si on veut la conception d'une véritable Europe dans sa diversité culturelle, il faut qu'il y ait une uniformisation des législations par exemple. Décréter qu'il y a une liberté de circulation ça ne suffit pas.

M : - Donc finalement aller plus loin dans la culture commune ?

385 E : - Voilà, exactement. Donc on est sur quelque chose qui est un petit peu, j'ai l'impression, qui marche sur une jambe. Je pense qu'on l'a fait à l'envers. C'est-à-dire qu'au lieu de commencer à construire une Europe citoyenne on a voulu construire une Europe commerciale d'échange. C'est sur que c'est beaucoup plus facile.

M : - Donc avec vos élèves vous n'entreverriez pas un travail là-dessus, Unie dans la diversité...

390 E : - On peut l'envisager hein ! On a des enfants qui viennent de, qui viennent de Roumanie. Donc on pourrait imaginer. Nous ça nous a pas semblé plus prégnant que ça quoi.

M : - Vous préférez travailler sur un, si je me trompe pas, sur un niveau plus global ?

E : - Oui voilà, plus global, parce que l'Europe est un continent qui... Et puis qu'est-ce que ça veut dire, ça veut dire que quand t'es en Roumanie t'es en Europe et quand t'es en Ukraine tu y es plus quoi
395 ! Pourtant il y a... (*une personne frappe à la porte - discussion*). Donc voilà, moi j'ai plutôt cette vision là, mais c'est peut-être un vision un peu idéaliste. Voilà comme je disais le monde des Bisounours tout à l'heure. Mais si je l'avais pas ce serait pas, je ne serai pas **nom de la personne interrogée**. On n'aurait pas travaillé sur les rythmes scolaires, on n'aurait pas travaillé sur la façon dont on travaille dans l'école, sur la cohésion, etc. etc... Voilà. C'est l'Union Européenne est clairement dans une
400 phase où... on voit bien avec la montée des extrémismes, c'est une vraie problématique ! Chacun envisage son pré carré sans avoir cette ouverture quoi, cette ouverture qui est la richesse. Voilà.

M : - Très bien et bien je vous remercie beaucoup.

E : - Et bien de rien !

3. Une école en milieu rural (entretien E)

Cet entretien a été fait avec une enseignante de milieu rural, en voie de périurbanisation. L'enseignante est également directrice de l'école et a travaillé en REP dans le passé.

M : - Donc je vais commencer par la présentation générale, est-ce que vous pouvez- me présenter un peu votre parcours...

5 E : - Euh mon parcours, ça fait 14 ans, 15 ans maintenant que j'enseigne, ouais 2001. J'ai commencé comme tout le monde loin de **nom d'une ville**. J'ai commencé, donc je je... enfin je suis restée plusieurs années à changer d'école, tous les ans, et après je suis arrivée sur **nom de la ville** et je suis restée 4 ans dans une école de ZEP. Suite à ça je suis partie et j'ai été brigade, donc j'ai remplacé pendant deux ans et après je suis arrivée ici, comme directrice de l'école, directement. C'était mon école de rattachement en fait quand j'étais brigade.

10 M : - D'accord, et au niveau de l'école ? Est-ce que vous pouvez présenter un peu l'école ?

E : - Alors c'est une école de 6 classes, il y a un peu plus de 140 élèves donc maternelle jusqu'au CM2. On est en première couronne de **nom de la ville** avec une population on va dire, on va dire classe moyenne. Il n'y a pas trop de mixité ici, ou pas beaucoup. Enfin ça dépend quelle mixité mais bon de façon générale on n'est, on n'est pas très confronté à la difficulté scolaire, on n'est pas trop
15 confronté à des problèmes de comportement, d'indiscipline et tout ça c'est plutôt une école, je dirai, calme par rapport à...

M : - Et donc vous êtes confrontée de quelles manières à la diversité culturelle ?

E : - Euh... Diversité sociale il n'y en a pas du tout de diversité sociale, diversité culturelle il y a on va dire sur 142 élèves on a, on va avoir 5 ou 6 élèves qui ont une diversité religieuse ou on a une famille
20 qui vient de Russie, donc de réfugiés d'il y a trois-quatre ans. Enfin plus que ça puisqu'elle est en CP maintenant et elle a toujours été scolarisée ici. Voilà, donc on n'est pas du tout dans des diversités culturelles qu'on peut avoir sur des écoles de grandes villes ou, ou des écoles de campagne plus loin de **nom de la ville**.

M : - D'accord, très bien donc je passe maintenant plutôt à la deuxième partie, plutôt ce qui concerne
25 la culture commune le sentiment d'appartenance à un groupe et je vais vous demander quelle place pour vous ça a dans votre vision de l'enseignement.

E : - La, la, la culture commune ? C'est compliqué comme question ! Quelle place ça ?

M : - Pour vous, quelle place ça prend dans votre vision de l'enseignement et dans votre enseignement ?

30 E : - La culture commune pour vous c'est quoi exactement ? Est-ce que c'est la culture de la République, l'Ecole de la République ? ou est-ce que c'est... c'est hyper vaste comme...

M : - Ba du coup je vous retourne la question, selon vous comment vous l'imaginerez ?

E : - Ba je dirai que la, la culture commune elle est de toutes façons dans les programmes avec l'Ecole de la République, avec les symboles les valeurs de la République. Après c'est tellement varié culture
35 commune, moi je sais pas... Alors l'appartenance à un groupe on essaie de le favoriser évidemment puisque on le travaille quand on travaille en classe. Alors c'est pas, c'est plutôt l'ouverture vers les cultures qui m'intéresse, que la culture commune. Si on part par-là, donc on essaie, j'essaie, au quotidien de les ouvrir vers le monde, et vers les autres aussi. Mais la culture commune je vois pas...

M : - D'accord !

40 E : - Non je cherche, justement je trouve que la richesse elle est plus dans la diversité des cultures donc...

M : - Et donc accentuer sur une culture commune ça pourrait avoir des effets positifs ou négatifs sur les élèves ?

E : - Non pas forcément parce qu'une culture commune on en a une, on a une famille, une façon de
45 vivre ici. Mais la richesse pour moi elle est ailleurs justement elle est dans la diversité. Donc, après l'appartenance on l'a forcément on appartient tous à la même école au même village il y a des liens qui se créent mais pas sur cette culture commune.

M : - Donc vous vous parliez de l'échelle de la classe voire du village, à quelles autres échelles vous pourriez imaginer un sentiment d'appartenance ? (*silence*). Je sais pas échelle nationale, échelle européenne, mondiale... ?

E : - Ba à l'échelle mondiale, hein, ouais non ! Moi je suis pas du tout sur... Alors là on l'a ressenti avec les événements qu'il sont passés, après l'appartenance elle est, c'est une appartenance, la culture commune elle est dans cette liberté d'expression, elle est dans tout ce qu'on a vécu récemment. L'année dernière avec la classe on a beaucoup travaillé sur ce qui s'était passé à Charlie Hebdo donc le sentiment d'appartenance il est dans le sentiment d'appartenance à l'humanité en fait. Sans, justement sans distinction aucune on essaie de travailler, beaucoup.

M : - Et donc du coup, quelle place ça a dans votre enseignement l'éducation interculturelle ?

E : - Ah ba c'est tous les jours, c'est tous les matins, c'est une revue de presse c'est les informations, c'est beaucoup de discussions beaucoup de débats, on fait un conseil dans la classe. Où là on va parler de problèmes de l'école, parce qu'il y en a comme partout mais le matin c'est vraiment des sujets, on essaie de parler de sujets d'actualité, moi j'ai les grands, en plus j'ai les CM1/CM2 donc c'est vraiment plus facile ils ont beaucoup de questions. Donc on parle de beaucoup de choses, on reprend tous les événements qui nous semblent importants. On aborde des sujets qui sont dans les programmes mais qui sont pas forcément faciles à traiter comme l'Histoire des religions, etc. Alors il y a des gens qui peuvent se poser la question « pourquoi on parle de ça » mais bon. Mais c'est important, voilà. Donc le respect de l'autre à travers sa diversité quoi, c'est ça qui moi prime par rapport à...

M : - D'accord, donc tous les matins en classe vous avez cette lecture de l'actualité...

E : - Il y a un élève, alors ils s'inscrivent hein sur la base du bénévolat. Alors il y en a qui découpent des articles, il y en a qui vont sur internet, il y en a qui regardent les infos, il y en a qui écoutent la radio. Ils arrivent, il sélectionne des informations alors on a de tout hein. Alors évidemment dès qu'il y a un événement immense, important, là on le sait. Mais après ça peut aller du sport au fait divers, un petit peu de tout, ça dépend de leur...

M : - D'accord, alors vous le rattacheriez à quelles disciplines ?

E : - C'est éducation à la citoyenneté, je trouve c'est primordial moi, cette façon de voir, ils commencent à avoir un âge ou justement je pense que c'est maintenant. Il faut qu'ils soient sensibles à tout ce qui se passe et qu'en arrivant au collège ils soient à l'aise avec tous ces... Après peut-être qu'au collège ils n'ont pas forcément le temps. Nous on a encore cette chance-là, d'utiliser le temps comme on veut, c'est pas des petits cours de 55 minutes 56 minutes, donc j'essaie de beaucoup parler avec eux. Alors des fois ça nous prend du temps hein, ça prend du temps sur d'autres choses parce qu'ils ont toujours des choses à dire, donc un élève arrive avec une information, il y en a qui complètent, il y en a qui contredisent. Et puis c'est vrai qu'avec l'histoire aussi on parle beaucoup en histoire de... Ça dévie souvent les cours d'histoire en fait.

M : - Sur l'actualité ?

E : - Sur l'actualité, sur, sur des questions un peu philosophiques quoi, ils comprennent pas en fait comment les gens ont pu se massacrer, comment il y a pu avoir les guerres de religion, ils comprennent pas en fait. Ça déborde sur des sujets un peu plus philosophiques et là ba évidemment on aborde qu'on est de pays différents et qu'on a des religions différentes et qu'on voit pas les choses de la même manière. Donc ça prend du temps mais c'est super intéressant.

M : - Oui finalement vous êtes dans l'éducation aux médias aussi...

90 E : - Oui ba complètement, moi je pense que c'est important, maintenant... Voilà d'avoir une lecture un peu précise quoi, ne pas se laisser...

M : - Et dans l'école d'une manière générale quelle place ça a ?

E : - Euh, il y a beaucoup de conseils. Beaucoup de collègues qui font des conseils dans leur classe. Après plus les classes sont petites, enfin plus les niveaux d'âge sont petits moins ils rentrent dans des
95 sujets d'actualité, mais tout le monde, quasiment tout le monde fait des conseils. Les enfants sont, ... ouais prennent des décisions. Ils osent aussi dire ce qui les gêne, ce qui les gêne pas. Ils sont assez ouvert, ça se passe plutôt bien.

M : - Et ça a quels effets bénéfiques ou négatifs sur les élèves cette éducation à la diversité culturelle ?

100 E : Alors c'est apporter, qu'il ait... prendre du recul, savoir pas se faire avoir entre guillemets par les images, par l'information qu'il faut aller vérifier parce qu'on n'est pas sûr de ce qu'on dit. Et puis je pense que dans l'école il y a quand même une... Voilà ils sont pas effrayés par, comme on peut l'être dans certaines écoles par la différence. Il n'y a pas trop de moqueries, il n'y a pas de... voilà, ils sont assez curieux en fait du fonctionnement des autres quand il y a une différence. Mais je vous dis il y en
105 a pas beaucoup ici alors c'est facile à faire. Dans des écoles de ZEP c'est pas du tout le même travail, c'est plus compliqué.

M : - Vous avez remarqué ça dans votre expérience de ZEP ?

E : - Ah oui en ZEP là-bas il y avait beaucoup beaucoup de nationalités différentes, pas mal de gens du voyage aussi donc c'est une autre culture aussi encore différente, il y avait des réfugiés enfin voilà
110 c'était compliqué. Il y avait des élèves en difficulté, il y avait une CLIS dans l'école donc il y avait aussi les élèves qui étaient en situation de handicap donc voilà. Non c'est encore plus difficile c'était difficile. Il y avait pas de mixité justement, c'était vraiment un milieu social très défavorisé...

M : - Mais, du coup on pourrait se dire que justement pour des élèves, enfin dans une école où la diversité culturelle n'est pas prégnante ce serait plus difficile pour eux de la comprendre alors que
115 dans une école de REP où il y plus de nationalités différentes comme ils sont habitués à cette diversité on aurait pu croire que c'était plus facile.

E : - Oui, mais le contexte social est pas le même, il y a la misère, il y a des difficultés, il y a des parents qui ont pas de travail, il y a des incompréhensions, il y a beaucoup de... il y a malgré tout beaucoup de racisme, il y a la peur de l'autre. Ce qu'on n'a pas ici en fait, il sont très ouverts et je
120 pense qu'à la maison il y a beaucoup de discussion là-dessus aussi. Moi j'ai très très très peu de réflexion, voilà... quand on parle de certains sujets il y a pas de réflexions racistes, ça jamais jamais... Ils sont vraiment à se poser des questions avec le regard d'enfant. Ce qui est plutôt bien.

M : - Et comment vous pourriez lier à la fois l'éducation interculturelle et le sentiment d'appartenance à un groupe, la culture commune. Comment est-ce que vous pensez que ça pourrait être lié ?

125 E : - Ba pour moi, je, je ... C'est forcément lier sans se poser même la question quoi. La liaison elle est que justement ce sentiment d'appartenance il faut qu'il soit universelle et pas tout simplement régional ou rien que le village, il faut aller voir ailleurs. Lier les deux pour moi c'est forcément lier, ça va pas l'un sans l'autre donc... Lier en classe concrètement, ça se fait dans la dialogue quoi. Je travaille pas forcément le sentiment d'appartenance, je sais pas... Il me gêne en fait je crois ce
130 sentiment d'appartenance.

M : - Pourquoi il peut vous gêner ?

E : - Parce que ça peut être un sentiment d'appartenance nationale, parce que ça peut dévier sur des... justement peut-être être à la source aussi de... Alors après la culture commune, ouais c'est compliqué, je sais pas si je suis vraiment... Non mais je sais pas, ça me... Ca dépend comment vous vous la
135 définissez !

M : - Ba la culture commune pour moi voilà c'est le fait d'apprendre à tous les élèves, qu'ils aient un socle... (coupée)

E : - Le socle commun oui, alors voilà c'est des connaissances factuelles oui. Pourquoi pas là-dessus le socle commun pourquoi pas de toutes façons il est là !

140 M : - Après voilà ça dépend aussi comment on la considère. La culture commune fait parfois peur quand elle prend des formes très fermées et formelles, ça gêne parfois.

E : - Moi, ce dont vous parlez de culture commune, effectivement la culture commune on va dire que c'est les programmes. Parce que c'est ce vers quoi on va, c'est le socle commun qui après se poursuit au collège, voilà si c'est ça, on est sur une culture commune là-dessus. On le fait quotidiennement
145 parce qu'il y a les programmes et que voilà. Tous les apprentissages, les compétences qui sont vus. Après, c'est une culture commune, c'est pas l'appartenance à une culture commune.

M : - Et comment vous...

E : - Et bien l'appartenance à une culture commune je dirai que c'est pas rapport au quotidien, par rapport au comportement, voilà, je vais dire des bêtises mais des élèves qui vont se sentir appartenir à
150 une même culture le jour où ils vont voir un match de foot et ils vont être tous là, tous ensemble, pour la même équipe. Voilà on est là-dessus sur cette appartenance voilà. Ce jour-là on va être pour cette équipe-là et on est tous soudé parce qu'on vit la même chose au même moment. Et le, la culture commune c'est effectivement tout ce qui est compétence etc.

M : - D'accord. Finalement si je comprends bien ce qui gêne c'est aussi la peur de tomber dans un «
155 nationalisme » peut-être ?

E : - Peut-être ou alors d'oublier qu'on a sa propre façon de penser et qu'on a le droit de penser par soi-même, on a le droit de pas être d'accord avec les autres. Et que c'est pas pour ça qu'on renie, son pays ou sa nation ou ce qu'on veut mais, voilà. En fait tous les jours voilà moi j'essaie de discuter avec eux pour qu'ils aient justement leur propre jugement. Je voudrai pas partir dans des jugements tout
160 faits. Et donc j'ai l'impression que... Mais en tant qu'adulte ça nous arrive aussi, je pense ce sentiment d'appartenance à... et on est fier on est tous ensemble ! On va à une manif, on est tous ensemble pour parler de la même chose. Il faut pas oublier je pense qu'on a le droit de penser par soi-même aussi quoi, il faut pas se laisser embarquer dans ces trucs-là sans...

M : - Donc finalement ce serait la diversité au profit de l'individualité et pas au contraire aux dépens
165 de l'individualité.

E : - (*approuve par sons*).

M : - D'accord. Vous parliez tout à l'heure de l'éducation civique et morale, quelles autres disciplines vous pourriez mettre en œuvre pour éduquer à la diversité culturelle ?

E : - On en parle en histoire beaucoup, la diversité culturelle après en musique par exemple, en arts
170 visuels, on étudie les œuvres de partout. On écoute des chansons, on essaie de voir. On est plutôt là-dessus sur la découverte de la diversité culturelle dans tout ce qui est arts visuels. On essaie de découvrir les fonctionnements, enfin c'est plutôt sur le côté artistique c'est plus simple quoi. C'est

plus évident et plus facile. Mais, en gros ouais soit histoire, éducation civique et morale, tout ce qui est arts.

175 M : - Et l'éducation interculturelle en fait insiste sur le dialogue entre les cultures. Ça vous pensez que vous êtes en mesure de le mettre en œuvre dans les classes.

E : - Ba on le met en place par des outils de communication, la langue étrangère, voilà l'anglais, essayer d'arriver, parce que ça va être la langue véhiculaire qui va permettre de discuter lors de rencontres. Après, sur quoi d'autres on peut, on en parle un peu quand on parle des religions par
180 exemple, on aborde ça pas sous le thème, pas sous l'angle de la prière ou des livres sacrés mais plutôt sur les habitudes, les cultures : « Ba c'est quoi le petit chapeau qu'ils ont ? ». Voilà c'est plutôt justement pour que « Tiens ba lui pourquoi il a... », « ah, je crois savoir pourquoi ». Ou voilà, culturellement, « pourquoi ils mangent pas de porc » ? Peut-être que personne ne leur a jamais expliqué en fait. Voilà, sur des choses comme ça. Expliquer des faits concrets en fait, la façon dont on
185 se comporte. Même dans certains pays, j'en parle un peu, de ce que je connais moi après évidemment, c'est mon métier. Donc ils essayent... Et puis certains quand ils reviennent de voyage, voilà ils ont des choses à dire, ils aiment bien, c'est la petite anecdote, ça permet justement voilà. On fait pas comme ça dans ces pays-là. L'école elle est pas pareille, ils font pas les mêmes matières, ils font pas les mêmes horaires. De cette manière-là un petit peu, on compare.

190 M : - Donc il y a des élèves qui peuvent venir pour présenter ... ?

E : - Oui n'importe la dernière fois en anglais on parlait de... Non c'était même plus en anglais je sais plus, donc il y en a un qui nous a expliqué que les petits déjeuners en Angleterre c'était pas pareil. Donc il nous a expliqué ce qu'il a mangé quand il était là-bas. Parce qu'ils sont tout de suite « Quoi ??
195 de la viande au petit dej', beurk ». Ba oui mais en France ça doit être un des rares pays du monde où on mange du sucré. Donc voilà sur des exemples concrets comme ça mais c'est ça qui les intéresse aussi. Et on en parle aussi en histoire. Parce que forcément on vient de faire la guerre de 100 ans donc voilà... On les voit les différences culturelles. Après effectivement ils se sentent plus... ils ont besoin d'exemples concrets en fait. Du concret. Après j'espère qu'ils voyageront et qu'ils verront par eux-mêmes.

200 M : - Et peut-être que ça leur donnera envie justement.

E : - Ba j'espère, j'espère...

M : - Vous parliez tout à l'heure d'une élève d'origine russe qui était dans votre école, est-ce qu'elle aussi pourrait être à même d'intervenir dans la classe pour présenter ce qu'elle connaît de sa culture ?

E : - On aimerait. Ba on aimerait bien. Après c'est une petite fille qu'est pas forcément très à l'aise.
205 Elle a pas forcément été très à l'aise avec la langue donc dès le départ. On a mis des choses en place hein, maintenant il y a une étudiante qui vient l'aider en lecture là elle est en CP cette année, qui vient l'aider chez elle le soir en lecture parce qu'en fait elle a pas du tout de bain linguiste donc elle a mis beaucoup de temps avant de parler français quoi. A la maison il y avait deux trois langues différentes mais pas de français donc voilà, donc c'est difficile. Et elle est née en France. Donc en fait elle connaît
210 pas du tout, ils y sont jamais retournés, je pense qu'elle n'y est jamais allée. Après on a d'autres enfants qui sont de parents... On a des enfants dont le papa est iranien mais c'est pareil ils sont arrivés en France il y a très très longtemps, ils y sont retournés récemment cette année donc oui ils viennent en parler ils nous ont expliqué des choses sur le pays, etc... Mais ils présentent à la classe. Avec les grands on fait souvent des choses comme ça en fait, ils ont le droit de faire des exposés. Il y a un TBI
215 dans ma classe donc en fait ils viennent ils ont des photos ils expliquent voilà, ils ont le droit de... Bien sûr au contraire même, c'est important, généralement on le sait quand un enfant est parti en voyage. Il revient, il nous explique, il y a des cartes postales qui sont envoyées enfin bon... Voilà !

M : - Et est-ce que vous n'avez pas peur que finalement ça mette en lumière, par exemple pour l'enfant iranien, son origine culturelle ?

220 E : - Ouais mais elle est totalement respectée en fait donc il y a pas mal de parents qui sont... on a des enfants dont les parents sont l'un d'origine française l'autre d'origine du Maghreb et voilà des enfants qui mangent pas de porc par exemple c'est jamais problématique. C'est même totalement respecté parce que les enfants par exemple quand ils fêtent leurs anniversaires ils amènent des carambars où il y a pas de porc dedans quoi. Donc c'est à chaque fois c'est pensé, « ah il y a un tel qui ne mange pas
225 de porc donc je vais prendre aussi des bonbons sans porc ».

M : - Donc pour vous c'est pas un frein.

E : - Ba au contraire. Voilà c'est complètement intégré ici en tous cas, il y a pas de tabou, il y a pas. Voilà c'est complètement respecté, en même temps la laïcité est respectée aussi. Il y a pas de... voilà... prosélytisme... voilà il y a jamais rien quoi.

230 M : - Et dans votre expérience de ZEP c'est des choses que vous auriez envisagé aussi ?

E : - Ah c'est plus difficile. C'était difficile parce qu'on était dans un contexte... d'enfants réfugiés qu'avaient vécu des choses pas drôles... donc c'est... et puis qu'étaient vraiment dans des problèmes de comportement. Des enfants qu'avaient quand même des soucis psychos hein, quand même. Et puis moitié de l'école qu'étaient quand même des gens du voyage qui étaient sédentarisés et qui ont une
235 vision, parfois, pas très ouverte sur les gens du Maghreb, sur les gens qui viennent d'Afrique... donc c'était pas forcément... On pouvait le faire, au contraire on faisait écouter des musiques, on les amenait voir des spectacles et tout, mais on marchait sur des œufs en fait. Ici je me pose même pas la question. J'ai pas, je sais que j'aurai pas un parent qui va venir pour me dire quoi que ce soit. Là-bas il fallait vraiment faire attention et puis il y en a qui en avaient vraiment rien à faire aussi. Enfin voilà,
240 mais on arrivait quand même ça les intéressait mais c'était tellement loin de leurs préoccupations. C'était « qu'est-ce qu'on va manger ce soir et voilà ». Donc c'est plus compliqué parce que ils étaient moins sereins pour être dans ces dispositions d'esprit-là.

M : - Dans cette ouverture d'esprit...

E : - Ba, c'est pas qu'ils l'ont pas mais c'est que c'est tellement parasité par d'autres trucs et puis il y
245 avait aussi pas mal de difficultés scolaires donc forcément on avait moins de temps. On essayait de les ouvrir, et ils amenaient leur culture à l'école aussi. Parce que nous on avait par exemple travaillé avec la galerie sonore, on travaille sur les musiques du Maghreb et tout, ils adoraient. Les enfants qui venaient du Maghreb, qui étaient issus de l'immigration du Maghreb ils avaient emmené des cassettes, ils avaient fait écouter des trucs, ils connaissaient déjà les chansons. Donc voilà, là on arrive à
250 rapprocher mais, c'était plus difficile et puis la diversité culturelle était beaucoup plus vaste donc, voilà... après... On marchait sur des œufs quoi. C'était pas si facile que ça quoi. Parce qu'on voulait pas laisser certains, il y en a qui étaient arrivés dans des conditions catastrophiques, c'était des gens qui étaient logés par le CADA donc...

M : - Et la place des parents a un rôle peut-être dans cette difficulté ?

255 E : - Ah complètement. Ici on est, les parents sont dans le sens de l'école, on donne un petit travail de recherche le soir il y en a qui reviennent ils ont des pages. Il y a vraiment un étayage à la maison c'est clair. Et puis les parents sont contents de chercher de fouiller de ramener des photos dans leurs voyages à eux... Ce genre de trucs enfin... Là-bas c'était plus difficile parce que je vous dis les parents sont préoccupés par d'autres soucis. Et voilà. Il y a beaucoup de misère sociale. Après il y a
260 des parents qui l'étaient aussi je veux dire, c'est pas blanc ou noir.

M : - Et dans l'ouverture à la diversité culturelle, vous parliez tout à l'heure des gens du voyage....

E : - Alors c'est assez spécial. Moi j'aimais bien, je trouve qu'ils étaient hyper riches, ils ont une culture hyper riche, mais on n'est pas de leur culture. Je pense que ça... Il faut gagner leur confiance.

265 M : - Donc c'est difficile de travailler l'éducation à la diversité culturelle vis-à-vis de leur propre culture ?

E : - Oui, c'est difficile d'avoir accès à des choses. Et puis ils vivent entre eux beaucoup donc c'est difficile. Mais c'est super riche, c'est dommage ! Parce qu'il y a plein de choses, on y arrivait mais ça se fait pas tout de suite quoi, il faut du temps ! Je suis restée 4 ans, 5 ans même parce qu'après j'ai remplacé là-bas. C'était difficile, voilà, de... qu'ils se lâchent un petit peu qu'ils nous parlent... C'est milieu très fermé, on n'en parle pas. Et puis ba on n'en fait pas partie.

M : - Et donc dans cette école est-ce que vous parlez de cette culture ?

E : - Oh ba oui oui, c'est au quotidien hein. On parle que de ça, enfin je veux dire on parle pas que de ça mais, on le vit au quotidien dès en arrivant à l'école jusqu'au soir, enfin c'est, c'est une façon de... Moi quand je suis arrivée aussi j'ai changé de métier.

275 M : - Et plus spécifiquement par rapport aux gens du voyage dans cette école, c'est difficile d'en parler ?

E : - Ici ? Ouais j'en parle, ouais. Là c'est marrant parce que autant j'ai jamais de réflexions sur... sur les gens, enfin sur les arabes, les noirs machin... J'ai jamais de, il n'y a jamais de réflexions, d'idées reçues. Autant sur les gens du voyage là... C'est terrible ! Il y a un cambriolage dans le village, ba c'est forcément eux. Ça c'est marrant, enfin c'est marrant... Parce que finalement ils sont plus proches d'eux géographiquement parlant. Et puis ça fait peur, on les connaît pas puisqu'on n'arrive pas à accéder à leurs traditions, on arrive difficilement à accéder à leur culture, c'est pas... C'est compliqué donc peut-être que c'est pour ça.

M : - Peut-être parce que finalement il n'y a pas d'ouverture non plus de la part des gens du voyage ?

285 E : - Il n'y a pas de communication, c'est clair. Après à qui la faute ? Je pense certainement à tout le monde. Mais, mais voilà c'est marrant on a des réflexions sur les manouches comme ils les appellent. Alors j'ai beau leur dire que c'est pas une insulte que c'est une partie des gens du voyage qui s'appellent les manouches que c'est pas une insulte mais... Ouais c'est plus compliqué ouais. Mais pour l'avoir vécu pendant 4-5 ans parce que c'était vraiment majoritairement des gens du voyage qui étaient dans cette école-là c'est super riche, c'est difficile mais c'est super riche. Effectivement c'est difficile. Et puis c'est des idées reçues qui étaient là depuis longtemps, qui sont bien ancrées dans les campagnes. Même si ici on n'est plus vraiment à la campagne, c'était la campagne avant et ça reste quand même dans la tête des gens, « voleurs de poules »...

295 M : - C'est marrant parce que j'avais pas anticipé cette question des gens du voyage comme ils sont d'origine française finalement et puis au fil des entretiens c'est une question qui revient quand on parle d'ouverture à une culture différente.

E : - Parce que c'est quelque chose auquel on est confronté. Alors nous ici à **nom de la ville de l'école actuelle**, pour le moment pour l'instant pas. Alors ça viendra peut-être mais cette année et depuis quelques années il n'y en a pas. Mais dans toutes les écoles. Nous la différence c'est que dans cette école-là on était l'école la plus près du terrain **nom du terrain** à **nom du quartier de son ancienne école** donc forcément, il y en avait beaucoup. Plus que dans d'autres, mais avant j'étais à **nom de ville d'une ancienne école**, plus du côté de **nom de la ville**, il y en avait beaucoup. Ils arrivent, ils

repartent, ils reviennent, c'est quelque chose qui est difficile parce qu'en plus voilà, ils bougent. Ils bougent pas très loin mais ils bougent encore pour la plupart même s'ils s'en vont pas très loin ils vont
305 à 20 km et ils reviennent en hiver, mais ça ça rajoute une difficulté c'est qu'on sait pas comment... Et puis souvent c'est des enfants qui arrivent ils savent pas bien lire, ça amène des difficultés complémentaires dans l'école, il faut s'adapter à ce public-là et c'est vrai que c'est pas un... Il y a des élèves qui sont volontaires, il y en a beaucoup et puis il y en a d'autres voilà, ils sont pas scolarisés depuis super longtemps. De toutes façons ils restent pas trop non plus. Après l'école c'est le CNED au
310 collège. Donc, mais c'est super intéressant en fait, super riche.

M : - Qu'est-ce que vous pourriez imaginer dans cette école pour éduquer à cette diversité spécifique ?

E : - Il faudrait qu'il y en ait qui viennent déjà. Moi je trouve que la diversité culturelle, la mixité sociale dans une école c'est primordial, que ce soit dans un sens ou dans l'autre. Bon il y a... Dans un sens ou dans un autre il y a des choses qui fonctionnent pas. A **nom du quartier de l'ancienne*
315 *école en REP** il y avait pas de mixité sociale, il n'y avait plus que des gens du... avant il y avait et puis petit à petit les gens sont partis dans d'autres écoles. Et donc il n'y avait plus que les enfants du quartier en fait, et il n'y avait plus de mixité. Et donc ils restaient et puis finalement les gens ont fini par partir parce qu'effectivement ça fonctionnait pas. Et ici la mixité sociale il n'y en a pas trop non plus, peut-être qu'il en manquerait un petit peu justement pour s'ouvrir encore, pour se rendre
320 vraiment compte quoi ?

M : - Donc finalement c'est très lié avec les politiques urbaines ?

E : - Je pense, je pense oui. Politique de la ville, à **nom de la ville** je dirai qu'il y a quand même... normalement pour les gens du voyage justement il y avait. Ils devaient s'inscrire à la mairie et la
325 mairie les répartissait. Alors oui nous on n'en avait plus. Plus que les autres forcément parce qu'on était à côté. Et puis les gens étaient des gens du voyage scolarisés donc ils étaient en appartement donc l'appartement dépendait de la zone donc normalement ils sont répartis oui mais c'est pas toujours le cas. Après ça dépend des politiques de logement aussi hein voilà. Ici il n'y a pas de terrain d'accueil de gens du voyage, il n'y a pas de terrains privés. Souvent ils sont sur des terrains privés maintenant, déjà à côté à **nom du village d'à côté** il y en a un peu plus et ça se passe aussi bien. Donc... moi je
330 pense que cette...

M : - Donc si je résume bien pour voir l'idéal pour avoir de la diversité culturelle c'est qu'il y en ait un petit peu, mais pas trop comme en REP où ça...

E : - Ba pas que, c'est pas forcément la diversité culturelle, c'est plutôt la diversité sociale qu'il faut, il faut une mixité sociale. Alors d'origine différente, la mixité culturelle je pense que ça ira de pair avec.
335 Mais je pense qu'il y en avait un peu plus avant, quand il y avait encore des cartes scolaires au collège notamment. Il y en a toujours un mais comme le secteur de recrutement des collèges maintenant il est par rapport aux écoles et en gros il n'y a plus de carte scolaire on inscrit ses enfants... Forcément quoi. Mais ça se fait pas en un jour aussi. Ils ont créé la nouvelle école à **nom du quartier**, c'était plein de bonnes intentions, soit, mais la mixité elle se fait pas comme ça. Elle arrivera avec la rénovation du
340 quartier, et puis elle arrivera avec les générations aussi. Ça se fait pas du jour au lendemain, c'est pas on décrète pas, bon « alors vous c'est là », non ! Voilà, après qui a raison qui a tort j'ai pas d'avis là-dessus mais je pense que ça se fait pas... on décide pas comme ça en claquant des doigts. Il faut l'impulser et il faut le créer quoi.

M : - L'Europe a été un tremplin pour l'éducation interculturelle dans le cadre du projet européen, et
345 entre autre au niveau du plurilinguisme, comment vous vous pourriez l'envisager, quels liens vous feriez entre l'éducation interculturelle et l'Europe ?

E : - Alors là on va rentrer dans des débats... Moi j'ai du mal à comprendre parce que là on supprime les classes bilingues en 6ème maintenant donc j'ai du mal à comprendre les choix... Je sais pas.. J'ai pas trop... J'attends de voir en fait. Je comprends pas trop.

350 M : - Et dans la manière dont vous abordez l'Europe avec les élèves ?

E : - Moi l'Europe, je le fais parce que voilà c'est dans les programmes, mais j'insiste pas là-dessus en fait, je suis plutôt sur une ouverture internationale et pas que Europe quoi. Je sais pas, ça me semble restreint enfin voilà je préfère partir sur d'autres trucs. Je sais pas l'enseignement des langues il est tellement... Je le trouve personnellement catastrophique en France donc...
355 même jusqu'en fac. Je trouve que le paquet il est pas mis et qu'il devrait l'être beaucoup plus quoi. Mais, après on cloisonne, voilà quoi. On fait partie du secteur du collège **nom du collège**, il y avait une 6ème bilingue elle vient d'être supprimée. C'est la dernière année cette année, donc je sais pas je trouve ça dommage. L'anglais ba c'est l'anglais de toutes façons, partout dans toutes les écoles. Alors on l'aborde évidemment parce qu'on va aborder d'autres langues. M'enfin il y a des langues qui sont
360 quand même passées à la trappe, je sais pas moi, l'arabe ça me semble... Enfin je sais pas... maintenant ? de nos jours ? Enfin il y a beaucoup de gens qui parlent arabe chez nous, pourquoi on commence pas à s'y intéresser, c'est quand même une langue parlée dans le monde partout, enfin voilà, je sais pas, il y a plein de choses comme ça. Après bon, j'ai plein de grandes idées mais... J'en suis que là moi, que une petite maîtresse. Non l'Europe non, ça me...

365 M : - Donc plutôt un cadre international ?

E : - Ouais plutôt quoi, aller un peu plus loin que ça. Parce que culturellement il y a des diversités en Europe ça il y a pas de souci mais... Mais bon je sais pas si les gens sont prêts.

M : - Oui vous pensez qu'il y aurait des blocages ?

E : - Oui, oh ba il y en a hein. Même ici ça arrive. La naissance de l'Islam ça plait pas à tout le monde
370 quand on fait ça, c'est dans les programmes mais...

M : - Quand vous dites « ça ne plait pas à tout le monde » ... ?

E : - Ba il y a des parents qui se posent la question « pourquoi on étudie la naissance de l'Islam, on n'est pas un pays musulman ? ». On pourrait leur dire que ça n'a rien à voir, on leur dit juste que c'est dans les programmes, on ne rentre pas dans des polémiques. Mais il y a des gens qui... Ouais il y a des
375 parents qui se posent la question oui. Donc là aussi... Ba justement on va le faire ! (*rires*) Non mais c'est vrai, raison de plus.

M : - Et donc les parents auraient quelle place dans cette éducation à la diversité culturelle, quelle place vous pourriez leur donner ?

E : - Euh... Par rapport à l'école, au niveau de leur intervention ou de leur.... ?

380 M : - Oui tout à fait oui.

E : - Ba après ici c'est compliqué. Nous Je sais que quand on avait, alors je vais parler de l'école où j'étais mais quand il y avait un anniversaire on avait, on avait le gâteau c'était pas le gâteau acheté à la pâtisserie du coin, c'était le gâteau traditionnel, voilà il y avait des choses comme ça, c'était les parents qui faisaient, qui amenaient, qui nous expliquaient. Donc des pâtisseries orientales on en avait
385 pas mal, voilà mais c'est ça, c'est... On amène la culture à l'école, notre culture à nous quoi.

M : - Donc ici c'est plus restreint ?

E : - Ba ici c'est un peu plus restreint parce qu'il y a pas de, il y a ... il y a pas. Donc oui on l'a pas concrètement, après, oui non... pas trop... pas du tout. Après c'est des gens, des élèves qui sont très curieux... Mais concrètement il y a pas une maman qui va nous amener la spécialité du pays, ba non parce que...

M : - Ba écoutez je pense avoir fait le tour sauf si vous avez des choses à ajouter, je vous remercie encore en tous cas.

4. Une enseignante en Français Langue Etrangère (entretien F)

Cet entretien est plus particulier que les précédents puisqu'il a été fait avec une enseignante Français Langue Etrangère, qui intervient à mi-temps auprès d'élèves allophones mais aussi à mi-temps dans une école de milieu urbain, en maternelle.

Tout d'abord, quand j'arrive dans l'école, l'enseignante m'accueille et commence d'ores et déjà à discuter, à donner des réponses à des questions initialement prévues dans le cours de l'entretien, avant même que j'aie pu commencer l'enregistrement.

Cette facilité de discussion montre bien l'engouement de l'enseignante pour le thème et sa volonté de partager son expérience, mais a, en revanche, rendu l'entretien un peu décousu. En effet, l'ordre de la discussion n'était plus celui initialement prévu par ma grille, mais pour bien comprendre le parcours de l'enseignante et son discours à propos de mon thème de mémoire, j'ai dû faire des allers retours dans ma grille d'entretien.

Qui plus est, certains éléments de la discussion retranscrite ci-dessous font références au début de la discussion non-enregistrée. Toutefois je veillerai à ce que cela n'entrave pas la bonne compréhension de l'ensemble de l'entretien.

Moi : - Donc finalement vous accompagnez les enseignants à faire de l'éducation interculturelle dans leurs classes ?

5 E : - Disons que l'on essaie de sensibiliser au fait que l'accueil d'un enfant non francophone ça peut aussi favoriser d'autres façons de voir les choses dans la classe, d'autres échanges. Alors il y a des collègues qui vont se passionner s'ils ont un élève russe pour la culture russe, ils vont essayer de faire des choses par rapport à ça, même en termes de langues. C'est ce qu'on essaie de favoriser effectivement. Enfin moi comme projet le plus abouti dans le style, c'était avec l'arrivée d'un élève primo-arrivant –enfin, primo-arrivant...- non francophone, c'était de travailler sur un poème de 10 Desnos, en fait qui est en plusieurs langues, de le mettre dans leur langue, de le présenter dans la classe et de là, d'essayer de faire émerger les langues qu'il y avait dans les classes. Et c'est pour ça que **nom d'une école classée REP+** c'est super intéressant parce que, on a des classes où on a jusqu'à dix-sept langues.

M : -D'accord

15 E : - Et ça on le découvre. Les collègues savaient bien que les enfants, enfin leurs élèves dans les familles parlent des tas de langues, mais ils n'imaginent pas qu'il y a une telle richesse culturelle et une telle diversité de langue en fait.

M : - Donc vous essayez de travailler autour de la langue ? Vous parliez là d'un poème, ça peut être d'autres éléments de la littérature ?

20 E : - oui, alors ça dépend dans quel niveau on intervient à savoir que les enfants non-francophones qui arrivent sur **nom de la ville** on en a un certain nombre, notamment de la corne de l'Afrique, qui n'ont jamais été scolarisés. Donc en fait, ça ne va pas très très loin, on est dans l'apprentissage de la langue, on est dans l'apprentissage de la lecture, même simplement dans l'apprentissage d'être élève. On leur apprend ce que c'est d'être élève, et à être dans une classe. Ce qui est compliqué dans une
25 classe quand on a un enfant, un élève allophone c'est que quand il a, on va dire, dix-onze ans, qu'il a jamais été scolarisé, ba qu'est-ce qu'on peut faire avec un élève comme ça ? Parce que c'est le grand écart par rapport aux autres où il y a déjà en général beaucoup de problèmes quoi... beaucoup de choses à... beaucoup de diversité. (*sourire*)

M : - Je vais revenir sur ce que vous me disiez par rapport à une enseignante qui par exemple pourrait
30 s'intéresser particulièrement à la Russie si elle a un élève russe. Est-ce qu'en faisant ça on ne met pas en lumière la différence de l'élève ?

E : -Non. Non parce que c'est aussi s'interroger sur « c'est quoi notre culture » et puis pas aussi « Notre langue comment elle fonctionne ? » - « Ah ba il y a d'autres langues qui fonctionnent différemment ». D'autres façons de penser donc en fait, non non c'est pas du tout au détriment de
35 l'élève moi je pense que c'est plutôt un plus. C'est un plus pour tous, y compris pour ces élèves justement dans les quartiers défavorisés qui eux-mêmes sont issus de l'immigration, qui ont des langues à la maison qui ne sont pas les langues de l'école, des langues dont on ne parle pas du tout en classe, c'est l'occasion de dire « Ah ba oui, moi je parle mahorais, euh, je parle, euh, arabe, euh... » enfin il y a des tas d'élèves à ce moment-là qui ont envie de s'exprimer et qui ont envie de parler de
40 leur langue.

M : - et donc ça peut être bénéfique aussi pour l'apprentissage de la langue française selon vous ?

E : - Oui moi je pense que ça peut permettre -Bon alors après c'est tout un débat hein ! Parce que la comparaison des langues, « comment on s'exprime dans telle langue », « est-ce que c'est la même structure qu'en français ? », « Est-ce que ... »... ça peut aller très très loin. Donc c'est en débat...
45 parce que c'est pas quelque chose qui se fait dans les classes, et puis parce que les élèves s'interrogent justement par rapport à « Est-ce que c'est bien de comparer ? » « Est-ce que ça apporte vraiment quelque chose ? ».

Moi : D'accord.

E : - Quand on a un élève qui vient d'une autre culture, oui c'est intéressant parce qu'effectivement on
50 s'aperçoit que ça permet de s'interroger sur sa langue « ah ba oui nous on fonctionne comme ça » « nous on va mettre le sujet à tel endroit dans la phrase euh... ». Donc je pense que c'est bénéfique oui.

Moi : - Oui... D'accord. Si ça ne vous dérange pas, est-ce que je peux juste revenir sur des éléments en fait de présentation générale de votre parcours et votre travail ... ?

E : - Oui, oui... Mon parcours professionnel ?

55 Moi : - Oui.

E : - Alors moi au début c'est un peu un goût pour les langues, depuis toujours, donc j'ai une formation plutôt langue puisque j'ai fait à l'origine LEA, donc anglais/espagnol. Et puis ensuite j'ai travaillé euh... dans les DOM donc j'ai travaillé en Guadeloupe donc avec public créolophones donc avec déjà des problématiques compliquées par rapport au français. Et puis également j'ai travaillé au

60 Maroc donc encore une autre problématique. C'est vrai que ça m'a donné envie justement de m'intéresser aux autres cultures. Et puis depuis qu'on accueille, ba des réfugiés, il y a besoin de scolarisation de ces élèves là avec des profils... où c'est vraiment du cas par cas. Donc c'est vraiment très intéressant parce qu'on s'aperçoit que c'est un enrichissement à plein plein de niveaux. Il y a plein de choses à creuser. On parle du français mais en mathématiques par exemple il y a des façons
65 de raisonner qui sont différentes selon les cultures et c'est aussi très intéressant de se dire « ah oui, et ba peut-être que dans cette culture là pour faire les maths ils vont pas faire comme nous, ils vont pas utiliser les mêmes techniques, peut-être que ça peut aussi être bénéfique à certains élèves de la classe qui ne rentrent pas dans les apprentissages.

M : - Vous travaillez cela avec les élèves en petits groupes ?

70 E : - Donc en fait les élèves allophones on les sort des classes parce que c'est des moments où... ils sont toutes la journée, voilà, dans ce « bain », entre guillemets de français donc c'est extrêmement fatiguant. C'est comme si du jour au lendemain on vous disait « ba voilà on est dans une classe où on parle que russe, on ne fait que du russe et puis ba faites les exercices ! ». Donc (souffle), faut s'accrocher !

75 M :- Oui il faut s'accrocher.

E : - Donc au départ c'est bien de les sortir de la classe, de pouvoir leur faire faire, ba déjà les premiers pas, le premier travail en français sur les consignes, sur ce qu'on attend d'eux à l'école, sur des petites choses... et puis après on essaie de mettre en place effectivement des plus grandes choses euh...

M : - Sur le travail de la langue essentiellement ?

80 E : - Oui, et puis avec les collègues parce que c'est vrai que c'est compliqué... Donc c'est pour ça que je disais que la semaine prochaine ce sera très intéressant parce que donc c'est une formation qu'a été proposée au plan de formation, il y a une quinzaine de collègues qui étaient intéressées sur le département. Du coup comme il y avait beaucoup de monde et y compris des personnes de **nom d'une ville** il va y avoir un pôle de formation à **nom d'une ville**, un pôle de formation à **nom d'une ville**
85 **nom d'une ville** et nous sur **nom d'une ville** on aura plus que sept ou huit personnes je pense et on est quatre, cinq intervenantes, enfin tout le monde ne sera pas là, pour expliquer ce que c'est qu'un élève allophone, qu'est-ce qu'on peut faire, quelles méthodes de travail, et en classe, comment adapter en fait les exercices à ces élèves-là.

M : - D'accord.

90 E : - Et puis effectivement en retour qu'est-ce qu'une classe peut faire par rapport à une ouverture culturelle... Donc il y a des tas de pistes, des tas de choses, à la fois en termes de travail, à la fois en termes de façon s de voir les choses donc c'est intéressant d'entendre les collègues, d'entendre les attentes.

M : - D'accord... et donc sur quels types d'écoles vous intervenez ? Plutôt des écoles rurales,
95 urbaines... ?

E : - Alors au départ j'ai été remplaçante donc j'ai pas mal circulé dans les écoles. J'ai été dans les écoles où il y avait, où il y a ... j'ai été un peu dans les écoles en périphérie, on va dire en périphérie parce que **nom d'une commune à la périphérie** c'est pas franchement rural, où il y avait un public d'enfants du voyage par exemple. Déjà, confronté à ce type de public on se pose des questions, on
100 s'interroge. Ensuite, en milieu rural... alors on est amené à intervenir en milieu rural parce qu'il y a des familles qui, en fait, adoptent des enfants. Donc, c'est encore différent. C'est encore autre chose, c'est pas non plus la problématique des réfugiés, c'est encore un autre type de... de relation. C'est

souvent des familles qui sont tiraillées entre le fait de se dire « on a adopté ces enfants par exemple brésiliens –je prends un exemple- on parle pas le portugais, on voudrait qu’ils gardent leur langue, on
105 voudrait qu’ils apprennent le français ». Donc c’est compliqué, ils savent pas se positionner. Nous à l’école on n’a pas forcément de réponses à leur apporter, c’est pas toujours évident. Donc... c’est vrai que c’est intéressant de se dire « ba qu’est-ce qu’on peut faire dans une classe par rapport à ces élèves-
là ». « Est-ce qu’on peut faire pourquoi pas un projet Brésil ». Et pas forcément non plus parce qu’une adoption ça peut être quelque chose de douloureux... Donc il y a des tas de paramètres finalement à
110 prendre en compte.

M : - Donc finalement c’est très particulier aussi aux situations dans les classes.

E : - Oui, oui oui oui. C’est souvent du cas par cas, en fonction des écoles, et des élèves. Sur **nom de la ville**, c’est vrai que moi j’ai beaucoup travaillé en maternelle, donc en maternelle, je m’intéressais à toute cette problématique de diversité culturelle donc je m’étais mis à –ba vous devez connaître- «
115 Evlang » hein, donc je m’étais mis en fait à l’initiation, l’éveil, l’éveil aux langues et ce qu’on pouvait faire en maternelle. Donc je travaillais ici, il y a sept-huit ans. Donc j’avais fait des projets avec les gens de l’université pour essayer de sensibiliser les enfants aux langues. Et en fait il y a du répondant au niveau des familles. Ici dans la classe par exemple, même en maternelle, il faut pas négliger la maternelle parce qu’en maternelle là on a, cette année, on a trois élèves, -bon la petite elle est partie-
120 parce qu’on avait une petit tchéchène mais elle est partie. On a un petit anglais, enfin père anglais, mère français, donc il y a eu un premier cycle avec la collègue où le papa est venu, il y a eu des échanges en anglais, il est venu apprendre des petites comptines, des choses comme ça... euh, on a un enfant hispanophone donc pareil on aura la même chose avec le papa qui va venir aussi apprendre des chansons ou des choses comme ça. Et on a une petite franco-japonaise, donc là c’est la maman
125 japonaise qui va viendra en fin d’année aussi pour un travail interculturel par rapport au Japon. Et puis en maternelle on essaie d’apprendre des comptines, de sensibiliser à d’autres sonorités en fait.

M : - D’accord. Donc c’est essentiellement un travail sur les langues ou il y a aussi des apports culturels ... ?

E : - Oui, oui parce qu’en maternelle il y a tous les albums de jeunesse, type le loup là.

130 M : Ah oui avec le loup qui voyage autour du monde ?

E : - Oui voilà c’est la collègue qui le travaille avec la classe. Donc là elle est sur le cycle Amérique du Sud donc c’est pour ça qu’on va parler d’espagnol, et puis effectivement... bon les éléments de culture ça va être plus limité surtout que là c’est petite section hein ! (*rires*) Bon, les animaux...

M : - Et en élémentaire ?

135 E : - En élémentaire, par la littérature alors oui, moi j’étais tombée sur ce support qui est vraiment très bien, que je présenterai la semaine prochaine d’ailleurs, en kamishibai. J’ai travaillé dessus l’année dernière, c’était sensationnel pour moi, parce que vraiment j’ai découvert un support très intéressant, pour les enfants qui se sont rendus compte qu’ils pouvaient aller le présenter dans les classes et puis parler de leur langue et le présenter dans leur langue, et puis demander aux autres, ça a été l’occasion
140 de demander aux autres ce qu’ils parlaient et puis de répertorier les langues. C’est là que je suis tombée sur des classes à **nom d’une école REP+** avec dix-sept, vingt langues, on n’imagine pas quoi. Dans les langues africaines, sept ou huit langues africaines, après les langues slaves, les langues quoi, toutes sortes, diverses.

M : - D’accord. Donc maintenant on va plutôt s’interroger à la partie concernant la culture commune ,
145 le sentiment d’appartenance à une nation, et je vais vous demander quelle place cela a selon vous, dans votre enseignement, dans vos valeurs finalement ?

E : - Ba la culture commune c'est ce qu'on essaie en fait de faire passer quand on parle là par rapport à nos élèves étrangers où on va prendre les grandes périodes –ba comme en maternelle- on va prendre les grandes périodes de l'année qui jalonnent les vacances scolaires, là par exemple on est dans la
150 période de la galette donc on va travailler sur la galette. Noël, et bien même avec des enfants arabes on va parler de la fête de Noël parce que c'est notre culture, c'est notre identité donc on va parler de tout ça. Tous les thèmes qui sont forts aux traditions, aux traditions françaises j'ai envie de dire, donc on va... On parle des drapeaux par exemple, donc ils sont très contents de présenter leur drapeau, il y en a même qui connaissent la devise de leur pays, donc enfin bon, il y a plein de choses en fait, qu'on peut
155 faire pour amener...

M : - donc finalement dans le cadre de l'enseignement moral et civique également ?

E : - Ah oui. Oui oui oui, ça c'est quelque chose... Alors moi je le fais pas parce qu'on intervient essentiellement en français donc... Mais c'est quelque chose qui peut être fait dans les classes, au contraire. Au contraire justement. Et souvent les enfants russes nous disent ça, il nous disent « ah mais
160 nous dans les classes c'est pas comme ça, nous, notre façon de travailler... » enfin ils expliquent plein de choses donc c'est intéressant de voir qu'on n'a pas tous les mêmes exigences, les mêmes....

M : - dans le devenir élève finalement ?

E : - Oui, oui oui.

M : - Ca c'est un travail difficile ?

165 E : - Oui parce qu'on a des élèves étrangers qui sont habitués à des formes de travail euh... comment dire... je vais dire à la baguette quoi, et en fait c'est vrai qu'ici il y en a même qui sont presque choqués de voir que des élèves peuvent mal parler à des maîtres ou des maîtresses, peuvent mal se conduire, ou mal s'asseoir, on a aussi ces réflexions-là donc c'est vrai que ça interroge.

M : - Oui... D'accord.

170 E : - Ils s'adaptent plus ou moins facilement, ça dépend. Ça dépend du milieu socio-culturel auquel ils appartiennent parce que malgré tout ça fait une différence importante hein. Pour les élèves qui n'ont jamais été scolarisés c'est difficile, surtout quand ils arrivent au cycle 3. Ce sont des élèves qui sont intelligents, qui se rendent compte que, ba oui, ils ne savent pas lire, pas écrire, mais ils ont des compétences, ils ont des tas de choses. Maintenance ce qu'on leur renvoie c'est qu'ils ne savent pas
175 lire et qu'ils ne savent pas écrire. C'est, c'est compliqué...

M : - Mmmh... Du coup si je repasse dans l'autre versant, du côté de l'éducation interculturelle, dans votre vision d'enseignante devant un groupe classe, quelle place cela a selon vous ?

E : - (silence) Je pense que c'est... J'ai envie de dire c'est presque transversal, c'est presque comme une compétence transversale. C'est quelque chose qu'on ne doit pas perdre de vue et auquel on va
180 toujours être amené à la limite. Sans que ce soit forcément un sujet de se dire « aujourd'hui on va parler de tel pays ou de telle culture », non mais c'est quelque chose qui peut être amené dans des tas de projets, de sujets. Il y a des tas de sujets qui ramènent à l'interculturel et à se questionner sur d'autres façons de faire ou de voir les choses.

M : - Donc finalement ce n'est pas propre à une discipline selon vous. Moi je m'interroge sur
185 comment on peut amener ça aussi dans le cadre de l'enseignement moral et civique.

E : - (hésite)...

M : - Puisque dans ce cadre finalement il y a l'aspect culture commune, appartenance à une nation, mais aussi à travers le refus des stéréotypes un aspect interculturelle.

190 E : - Mmmh mmmh mmh (*acquiesce, pensive*). J'ai pas de réponse par rapport à ça. Moi je suis pas dans une classe donc c'est vrai que j'ai pas ces sujets-là à traiter. Ca me poserait problème dans, dans des écoles justement où l'on est face à des populations diverses et variées, c'est compliqué. Je pense que c'est très compliqué à mettre en œuvre. Parce que... Parce que dès qu'on parle civique, moralité il y a un rejet, un refus, il y a quelque chose. Comme si on disait « voilà ça c'est la règle » alors qu'en fait ça pourrait être tout simplement du débat, du débat philosophique et puis s'interroger, style « la grande phrase du jour », on s'interroge « Est-ce qu'en France on a de la liberté », ou ce genre de choses-là. Je le vois plus sous cet angle-là. Mais j'avoue que j'ai pas creusé la question...

200 M : - Vous parliez de classes avec dix-sept langues parlées différentes à la maison. Est-ce que justement quand on traite des sujets comme celui qu'on est en train d'aborder, est-ce qu'il n'y a pas une tendance des élèves à mettre en lumière leur culture d'origine et à en oublier leur appartenance à la nation française ?

205 E : - Ba je sais pas en fait si... je sais pas comment ils se situent par rapport à cette culture d'origine. Je sais pas du tout. Les deuxièmes, troisièmes générations euh... Ils sont français et la culture d'origine je sais pas si ça leur parle en fait, je suis pas sûre. Enfin, ça c'est vraiment des questions pour des écoles comme **nom d'une école classée REP+**. Parce qu'ils ont un autre regard, une autre façon d'appréhender les choses et... (*silence*). Des fois c'est assez violent de leur demander par rapport à une culture d'origine parce que justement non, ils sont français. Ils sont français quoi. Même si à la maison ils parlent arabes ou autre chose non non ils sont français. Pour eux ils sont avant tout français donc c'est vrai que pour eux c'est leur culture.

210 M : - Donc vous vous êtes plus face à des primo-arrivants donc des premières générations. Eux se situent comment par rapport à ça ?

215 E : - Ba c'est compliqué, c'est compliqué parce qu'il y a ceux qui vont... ça va dépendre des familles, de leur, de leur projet de vie (*en insistant*). Enfin s'ils savent que leurs parents ont la volonté de s'installer ici, qu'ils ont vécu des choses difficiles, c'est leur seul espoir : ils vont se mettre à fond dans le français. Et puis ils vont vraiment vouloir parler, vouloir s'intégrer, je pense à coller à nos attentes en fait. Si ils viennent à reculons ou si dans leur tête ils sont encore dans leur... dans leur pays. Ba c'est beaucoup plus compliqué parce qu'ils ont du mal à se mettre au français, à accepter par certains contraintes ou certaines façons de travailler je pense donc c'est vraiment compliqué. C'est vraiment du cas par cas.

M : - C'est vrai qu'avec vos petits groupes en plus ça doit être très individualisé.

220 E : - Oui, c'est ce qui est intéressant dans la mission parce que c'est vrai que quand c'est élèves-là sont dans une classe c'est extrêmement compliqué, justement parce qu'il y a beaucoup de profils. Et les collègues sont souvent démunis en se disant « ba non on sait pas faire par rapport à ces élèves-là, ou on sait plus faire ». Ils pensent pas qu'ils vont apprendre le français comme nous on apprend une langue étrangère, ils ont pas forcément ce réflexe-là de se dire « ah ba oui c'est comme nous quand on apprend une langue étrangère, c'est quoi notre priorité ? Qu'est-ce qu'on attend et qu'est-ce qu'on va retenir de la leçon au tableau ? ».

M : - Je reviens sur une question à laquelle vous m'avez déjà répondu un peu tout à l'heure, mais voilà c'est pour essayer de creuser. Ne pensez-vous pas que l'éducation interculturelle peut nuire à l'unité du pays ? Quand on parlait par exemple de mettre en lumière toutes les langues parlées...

230 E : - Non parce que je pense que justement pour avoir une unité, ba il faut connaître les autres. Oui pour se sentir français il faut connaître ses valeurs, ses valeurs partagées et se dire « ba oui on a ces valeurs-là parce que justement ailleurs c'est pas les mêmes » Parce que dans tel pays, je sais pas, je pense, la femme elle est voilée, nous on n'a pas ça en France.. Euh dans tel pays y'a pas d'éducation –
235 pas à l'école, ou on va à l'école pas très tard... Moi je pense que mieux connaître euh... les fonctionnements d'autres pays, d'autres systèmes ça renforce aussi son propre système à soi.

M : - D'accord. Donc je vais en venir à la dernière partie, qui concerne plus les mises en œuvres pédagogiques. Par exemple, que pensez-vous des manuels ?

E : - Ah... C'est pas simple les manuels. C'est pas simple parce que à la fois un manuel c'est,
240 comment dire c'est un confort, de se dire « j'ai un manuel, je vais suivre le manuel », et puis à la fois on est limité. Donc ça dépend vraiment des disciplines. Par exemple, en français... je pense qu'un manuel c'est plus négatif que positif. Je pense que c'est mieux de traiter -le travail par projet en fait-, de traiter des sujets et puis, en littérature ou des choses comme ça, que de suivre un manuel. Alors après, histoire-géo, ça peut se comprendre mais.

245 M : - Et en lien avec l'éducation interculturelle ? Au niveau des langues par exemple ?

E : - C'est vrai qu'il y a des choses intéressantes ! De toutes façons il y a toujours des choses intéressantes à prendre. Mais je pense qu'il faut pas se limiter aux manuels. Je pense que ça peut être une base, puis il faut ajouter des choses, voilà c'est toujours mieux d'ajouter des choses ailleurs ou de voir ce qui ressort en fait. On s'aperçoit quand on est enseignant que des fois on prépare des choses
250 c'est super carré et tout et puis il y a un grain de sable qui va venir se mettre à un moment car un élève va avoir une question, un réflexion à laquelle on pensait ou on pensait pas partir dans cette direction-là et puis finalement ça va complètement changer l'orientation de notre cours et de ce qu'on avait décidé de faire parce que ça va être moteur et puis ça va permettre d'aborder... peut-être de revenir sur ce
255 très pour.

M : - Donc comment travailleriez-vous ?

E : - C'est vrai que nous on travaille avec des méthodes qu'on fabrique plus ou moins. Il faut un petit peu tout, tout chercher tout inventer en français langue seconde. En français langue seconde –je parle de ça parce que je les connais bien- c'est vraiment très moyen donc c'est vrai que c'est plus des choses
260 dont ils ont besoin en plus en classe donc les manuels ne répondent pas forcément à ça. Donc c'est vrai qu'on fabrique beaucoup de choses.

M : - Et pour travailler l'éducation interculturelle avec une classe et aussi avec vos groupes, comment vous pourriez procéder, si ce n'est par les manuels ?

E : - (silence) ... Si c'est, si ça vient dans la, dans la question du jour « civique et morale » pourquoi
265 pas, enfin je sais pas... Moi je vois plutôt des débats, j'aurai plus dit des débats. Moi je verrai bien des débats pas tous les jours mais bon... un temps de débat sur un sujet en particulier. Je vois plus ça comme ça...

M : - Et qu'est-ce qui pourrait déclencher ces débats ?

E : - Oh ba l'actualité, déjà. Là il y a de quoi faire hein. Là on manque pas de sujet hein ! Mais pas que
270 ça parce qu'il faut pas non plus s'enfermer. Mais oui moi il me semble qu'un débat hebdomadaire sur un sujet d'actualité ça amène ces questions.

M : - Vous parliez tout à l'heure de littérature ... ?

E : - Ah complètement, je pense que c'est important aussi de donner des... oui d'autres choses que l'actualité qui est parfois un peu brute. Un peu brute et difficile. C'est vrai que la littérature il y a plein
275 de choses intéressantes, il y a plein de roman, de poésies... Il y a certains publics étrangers qui sont extrêmement sensibles à la poésie, moi je trouve qu'on n'en fait pas assez dans les classes en règle générale.

M : - En travaillant sur quels types de poèmes par exemple ?

E : - Pourquoi pas des poésies issues d'autres... d'autres cultures. Je pense à un album de jeunesse là,
280 où c'est une histoire en arabe et en français... (*chuchote*) comment ça s'appelle déjà... (*silence*). Il y a des tas de bouquins de littérature en fait étrangers, qui permettent de se poser des questions philosophiques... ça me revient pas là le nom...

M : - Et c'est issu de la littérature étrangère ?

E : - Ah c'est issu de la littérature étrangère oui. Il y a des tas de... Il faudra que je l'amène la semaine
285 prochaine si j'y pense.

M : - Ah oui je veux bien, si vous avez des références je suis preneuse ! Et donc sinon, quels liens vous pourriez faire avec l'Europe. Car l'Europe a été un tremplin au niveau de ces questions interculturelles ?

E : - (*silence, réflexion*). Avec l'Europe ... Je ne sais pas trop... (*silence*)

290 M : - Vous seriez plus sur un cadre plus large ?

E : - Oui oui, plus large parce que l'Europe...

M : - Et pourquoi selon vous ?

E : - Ba plus large parce que déjà les élèves qu'on a nous ne sont pas européens quoi... C'est vrai qu'ils viennent de plus loin. Enfin ceci dit, on a des petits roumains donc... Mais... C'est vrai que
295 dans les profils actuels des classe on a plus envie d'être dans de l'interculturel plus lointain, pays slaves, pays arabes, Afrique.... Plus que sur l'Europe. Mais ceci dit faut pas négliger l'Europe vous avez raison hein. D'ailleurs il y a des tas de langues sans doute qu'on n'a pas suffisamment favorisées, comme l'Allemand. Ba d'ailleurs quand j'avais fait le projet éveil aux langues en maternelle en moyenne section, j'avais une maman qui était germanophone qui était venue nous
300 apprendre des comptines en allemand.

M : - Vous faites vraiment beaucoup intervenir les parents j'ai l'impression !

E : - Ah oui complètement ! En maternelle c'est très facile hein. Donc j'avais eu cette maman qui était venue avec cette comptine, une autre maman portugaise qui avait enregistré parce qu'elle pouvait pas venir donc elle s'était enregistrée pareil et puis la petite connaissait donc on avait appris comme ça.
305 Une maman arabe qui était venue, qui avait écrit tous les prénoms de la classe en arabe. Donc c'était extraordinaire, parce qu'après ils essayaient d'écrire pareil. Alors c'était marrant parce qu'ils avaient pas tous percuté qu'en arabe on écrivait dans l'autre sens donc ils essayaient de recopier... c'était très drôle ! Mais en graphisme c'est des écritures, c'est magnifique ! Là dans les pays slaves on a des gamins qui écrivent en russe, en arménien... c'est des écritures qui sont vraiment magnifiques quoi,
310 qu'on a envie de travailler !

M : - Ça permet aussi de faire du lien avec les parents...

E : - Ah oui, oui oui ! Je pense que dans les écoles sensibles, s'intéresser aux cultures des familles, ça peut... je pense que ça peut aider !

315 Moi : - Je trouve ça génial de faire intervenir les parents dans l'école comme ça. Mais comment ne pas tomber dans ce qu'on pourrait, ou plutôt dans ce qu'on a appelé la *pédagogie du couscous*, où voilà...

E : - Oui, c'est pas facile... Savoir garder la bonne distance.. J'ai pas de réponse... je pense que c'est vraiment dans chaque individualité... En fonction des limites qu'on se fixe. Mais effectivement je pense qu'il faut pas non plus vouloir trop en faire...

320 M : - Oui ne pas aller dans l'excès.

E : - Oui voilà ne pas aller dans l'excès. Non voilà, tout doser quoi...

M : - Et les autres parents, comment ils peuvent accueillir ce type de travail ?

325 E : - Ba, en fait, moi je trouve que les parents réagissent plutôt bien. Parce que au départ ça les interpelle un peu, et puis finalement ils se disent « ba oui, pourquoi pas ». Le fait que leur enfant leur en parle, moi je trouve ça plutôt positif. En règle générale on a plutôt des retours positifs quand on s'intéresse à ce type de questions et qu'on essaie de développer des échanges interculturels... C'est plutôt.... Oui... C'est plutôt positif !

M : - Et dans des écoles rurales ? Dans ces zones rurales où on peut sans doute plus avoir cette peur de l'étranger...

330 E : - Alors dans les écoles rurales il y a un peu de tout. C'est-à-dire que des fois, il y a des familles qui sont accueillies à bras ouverts, et c'est toute la commune qui va aider cette famille-là à l'installation. Ça dépend aussi vraiment du type de famille, et ... c'est peut-être là aussi qu'il va y avoir des stéréotypes. Il y a des familles qui sont plus facilement accueillies que d'autres on est d'accord. Par exemple les gens du voyage et affiliés c'est beaucoup plus difficile hein ! En milieu
335 rural, c'est toujours un peu ... enfin ceci dit je dis en milieu rural mais en milieu citadin c'est pareil hein ! C'est toujours compliqué ce type de famille, de public oui. Mais non moi j'ai trouvé que c'était peut-être même plus facile en milieu rural qu'en milieu urbain finalement. Parce qu'il va y avoir plus d'attention, plus de... et c'est ce dont ils ont besoin ces enfants-là quand ils arrivent. D'être justement un petit peu au centre de l'attention, voilà qu'on s'occupe plus d'eux, que des autres. Donc je l'ai plus
340 ressenti comme ça.

M : - Vous parlez des élèves issus de la communauté des gens du voyage, et donc vous intégreriez ce type de public à l'éducation interculturelle, justement pour découvrir leur culture qui est...

345 E : - Ouais... ouais ah ba je pense que ce serait très intéressant, important. Mais alors on a... c'est plus compliqué. Alors l'année dernière dans le cadre de... ba c'était à l'ESPE ! On a fait intervenir une dame qui avait été mariée à un voyageur, qui a voyagé pendant des années, là maintenant qui était sédentarisée, mais ses enfants étaient voyageurs, donc elle avait ces deux côtés, ces deux façons de voir les choses, c'est-à-dire du côté voyageur et du côté français enfin je veux dire sédentaire quoi ! Parce qu'elle avait les deux facettes quoi ! Et c'était passionnant parce qu'elle expliquait comment les gens du voyage ressentaient ... ressentaient...la façon dont ils étaient perçus... comment ils vivaient
350 entre eux.... Elle nous a expliqué ce que c'était qu'une communauté de voyageurs, et ba c'est passionnant, parce que c'est ce genre de personne... Mais bon c'est vrai que c'est rare, il faut tomber dessus. C'est ce genre de personnes qui devraient intervenir dans les écoles pour expliquer ce qu'est

un voyageur. Parce que les problèmes des voyageurs c'est que souvent il y a des réticences des deux côtés hein ! Autant de leur côté à eux que de notre côté à nous, il faut le reconnaître, donc c'est...
355 C'est plus compliqué que les.... Je pense que c'est plus compliqué c'est une autre problématique que les enfants étrangers.

M : - Donc finalement il y aurait plusieurs échelles à l'éducation interculturelle, il y aurait l'échelle internationale, européenne et intra-nationale... Et les spécificités régionales ?

E : - Aussi, oui ! Oui, oui... je pense qu'au niveau des voyageurs il y a des choses à faire oui. Je sais
360 qu'il y a déjà des choses qui ont été faites. Ça reste un public compliqué, difficile à cerner, et je pense que c'est difficile de faire de l'interculturel avec eux, très difficile. Alors qu'on n'a pas du tout ces barrières-là avec les autres cultures... L

M : - Oui sans doute parce que contrairement aux personnes qui arrivent en France, les gens du voyage y sont depuis longtemps mais sont très « excentrés »...

365 E : - Oui. Par rapport à votre question tout à l'heure concernant la culture commune, là on peut se poser la question. C'est vrai que là on a vraiment l'impression qu'on n'a pas beaucoup de choses en commun justement. Mais c'est pas forcément négatif hein. Le fait de ne pas avoir de choses en commun ne nous empêche pas de vivre les uns avec les autres. Mais c'est vrai que l'intérêt c'est de se connaître les uns les autres, et c'est une société qu'on connaît pas bien, la société des gens du voyage.

370 M : - Donc l'éducation interculturelle pour vous c'est connaître l'autre ?

E : - Oui c'est connaître l'autre. Je pense aux films, c'est bien aussi les films. Il y a eu pas mal de films sur la communauté de voyageurs... Je pense à Tony Gatlif tout ça, donc tout ça, ça permet aussi de connaître d'autres cultures, d'autres types de fonctionnement.

M : - Et au niveau de la culture commune, comment gérer cette question ?

375 E : - Oui... comment aborder ça ?

M : - C'est délicat car on pointe une différence là aussi

E : - Oui... oui, oui, oui. Oui oui ça c'est une question compliquée, parce que... est-ce que c'est une culture juxtaposée à la nôtre ? Est-ce que malgré tout ils sont quand même un peu dans notre culture... je ne sais pas ! C'est une bonne question.

380 M : - Donc vous finalement vous mettriez plutôt l'accent sur connaître l'autre ?

E : - Oui absolument. C'est comme parler quoi ! On dit la communication c'est primordial puisqu'il y a plein de conflits qu'on arrive à enlever en s'exprimant, en parlant, en expliquant. Donc je pense que c'est pareil dans l'interculturalité. L'étranger devient moins étrange ... On apprend à se connaître.
Moi : - Donc ça participe à l'éducation au refus des stéréotypes, préjugés... ?

385 E : - Oui, oui oui...

M : - Vous travaillez ça avec vos élèves en petits groupes ou avec des...

E : - Des fois ! Ça arrive ! Parce que, alors c'est marrant parce que ça revient souvent à la question de la religion. Et par exemple des élèves qui vont dire... Alors c'était très drôle parce que j'ai eu ce cas-là l'année dernière j'avais deux arméniens, un érythréen, donc il était noir mais il était catholique. Et

390 puis, j'avais un petit tchéchène. Et donc ba les trois, arméniens érythréens avaient tendance à se liguer contre le petit tchéchène parce que... ba il était pas comme eux ! Lui il mangeait pas de cochon, donc c'était pas... Et c'était, c'était assez fort comme ressenti et donc... effectivement il a fallu faire un travail en disant « et bien c'est un élève comme vous, et puis il est là aussi comme vous, et lui aussi a vécu des choses difficiles, lui aussi veut vivre mieux en France ». Enfin bon. Donc c'est vrai que ça
395 amène des tas de questionnements, des tas de positionnements, pour dire que ça ne vient pas que de nous.

M : - D'accord, donc les finalement les élèves pointaient leur différence et avec eux vous avez travaillé sur le commun, le métier d'élève, le projet...

E : - Exactement ! Alors c'est pour ça que je disais moi c'est plus simple parce que ba j'ai des petits
400 groupes. C'est sûr que dans un groupe classe c'est encore plus compliqué, il y a encore plus de paramètres à prendre en compte, et ... et oui je pense que c'est des questions qui sont pas simples.

M : - Vous parliez de religion ? Et je pense que je finirai là-dessus...

E : - Ba, c'est un thème parmi les autres... bon... école laïque... Bon on n'est pas là pour parler de religion. Bon c'est vrai que des fois en maternelle on nous apporter des bibles ou des choses comme
405 ça, donc on dit « ba non, c'est pas notre travail hein. La bible vous faites ça avec vos enfants le soir ». au moment de Noël c'est un grand classique hein. Il y a des parents qui essaient, qui nous amènent la bible expliquée aux enfants. On dit « Non, ça reste dans les familles, c'est vous, nous on est d'accord pour parler de toutes les religions, mais il n'y a pas que la religion catholique ». Alors je pense qu'avec des petits c'est compliqué, avec des grands, oui ! Un débat sur les religions ça me semble...
410 normal. Ça me semble normal de parler des différentes religions, de les présenter... personnellement je pense que oui, je le ferai. Ça peut faire partie de l'éducation interculturelle.

M : - Et pour la culture commune la laïcité ?

E : - Oui, exactement, c'est qu'on peut avoir différents courant religieux, mais être tous dans des valeurs communes.

415 M : - Très bien, et bien je vous remercie, sauf si vous avez d'autres choses à ajouter...

Suite au silence de l'enseignante, j'éteins le dictaphone... et la discussion continue autour des aspects civiques.

Nous parlons de la morale, et d'aspects civiques dans d'autres pays. L'enseignante me raconte que des collègues ont un jour été menacées par un père russe, si jamais elle parlait à son enfant de l'homosexualité. En effet c'est un sujet très tabou en Russie.

Elle me parle également d'éléments de la culture qui varient : tout ce qui concerne la politesse, les façons de se tenir. Elle prend l'exemple d'un tchéchène qui ne regardait pas dans les yeux, et donc les parents ont expliqué aux enseignants la raison : c'est impoli pour eux de regarder un adulte dans les yeux. Or l'échange est important. L'enseignante avec donc expliqué à la collègue de la classe la situation, et qu'il ne fallait pas trop le prendre en frontale. La gestuelle, les mimiques varient donc aussi selon les cultures et peuvent considérées tantôt pour de la politesse, tantôt pour de l'impolitesse. C'est en lien avec l'éducation civique et morale.

Résumé

L'Ecole de la République met un point d'honneur à réunir ses générations sous une même unité. Mais dans nos sociétés, les discriminations raciales persistent. Il paraît alors évident que les enseignants ont aussi un rôle à jouer dans l'éducation interculturelle, pour que la diversité culturelle soit mieux comprise et donc acceptée par les futurs citoyens que seront nos élèves. Comment lier ces deux aspects, sentiment d'appartenance et éducation interculturelle ? Nous avons interrogé six professionnels de l'éducation qui nous ont expliqué que selon eux, les deux éléments, la contribution à un sentiment d'appartenance au groupe tout comme l'éducation à la diversité, devaient faire l'objet d'un enseignement. Ainsi, à travers entre autres des valeurs, des fonctionnements de classe, l'enseignement moral et civique, la littérature, le dialogue (etc...) les professeurs des écoles peuvent tendre à diminuer les stéréotypes et discriminations, tout en apprenant à leurs élèves à être unis dans la diversité.

Mots-clés : éducation interculturelle - diversité culturelle – sentiments d'appartenance – culture commune– enseignement civique et moral – école.

The French Republic School grants importance to get its generations together under one unit. However, in our societies, racial discriminations still remain. Hence, it seems obvious teachers have a key role to play in intercultural education so that the cultural diversity can be better understood and therefore accepted by the future citizens that our pupils will become. We questioned six education professionals who explained us that for them contributing to a sense of belonging and educating to diversity are both very important and should be taught. Thus, through values, class activities, moral and civic education, literature, dialogue (etc...), school teachers can reduce stereotypes, discriminations, and in the same time teach how to be united in diversity to their pupils.

Key words: intercultural education – cultural diversity – sense of belonging – shared culture – moral and civic education – school.