



HAL
open science

Quelles pratiques pédagogiques pour sortir d'une idéologie de déterminisme socioculturel ?

Ibtissem Dali

► **To cite this version:**

Ibtissem Dali. Quelles pratiques pédagogiques pour sortir d'une idéologie de déterminisme socioculturel ?. Education. 2021. dumas-03413329

HAL Id: dumas-03413329

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03413329>

Submitted on 3 Nov 2021

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 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2020-2021

**DOSSIER UE 3
SEMESTRE 3
SESSION 2**

Quelles pratiques pédagogiques pour sortir d'une idéologie de déterminisme socioculturel ?

Dali Ibtissem

Site de formation : ESPE Villeneuve d'Ascq
Section : TD 6A
Nom de l'enseignant : Mr Olivier Meunier

Remerciements

En premier lieu je souhaitais adresser mes plus sincères remerciements aux personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie tout particulièrement mon directeur de mémoire Olivier Meunier pour m'avoir accompagnée et conseillée durant ces deux années.

Mes remerciements s'adressent également aux enseignants, parents et élèves qui m'ont permis de mener à bien mes enquêtes.

Sommaire

Introduction	p 3
I - Problématique	p 3
Hypothèse 1	p 5-6
Hypothèse 2	p 6-8
Hypothèse 3	p 8-10
II- Posture épistémologique – Méthodologie d'enquête	p 10 – 13
III- Présentation des résultats d'enquête	p 13- 26
IV- Analyse des résultats	p 26
Hypothèse 1	p 26
Hypothèse 2.....	p 30
Hypothèse 3	p 33
V – Apport de ce projet de recherche à ma pratique professionnelle	p 36
Conclusion et limites	p 43
Bibliographie	p 47
Annexes	p 49

I - Introduction et Problématique

A la suite de l'école obligatoire décrétée par Jules Ferry en 1882, la démocratisation de l'enseignement dans les années 1950-1960 dans les pays occidentaux a engendré un taux de scolarisation nettement supérieur aux années précédentes (la réforme Berthoin unifie notamment le primaire en cinq niveaux en 1959)¹. Cette démocratisation se traduit notamment par une augmentation du nombre d'élèves ayant obtenu le baccalauréat et ainsi admissibles dans l'enseignement supérieur : le taux moyen d'obtention du baccalauréat a doublé entre les enfants nés entre 1949 et 1953 (19,9 %) et ceux nés entre 1964-1973 (42,7 %)². En revanche, cette démocratisation n'a pas suffi à homogénéiser la réussite et l'échec³ scolaire à travers le territoire. Le droit à l'éducation est certes accordé à tous, mais des disparités persistent. Les enquêtes PISA menées en 2012 montrent que le parcours scolaire des enfants immigrés diffère sensiblement de celui des élèves dits autochtones⁴. En moyenne, les élèves immigrés à l'âge de 15ans sont 3,4 fois plus susceptibles que leurs pairs autochtones d'avoir déjà redoublé une classe. Ce constat de disparité se vérifie une nouvelle fois lorsque l'on compare l'accès aux filières : les élèves immigrés sont plus susceptibles d'accéder à une filière professionnelle, ce qui entrave leur accès à certaines professions nécessitant une filière plus générale. Une autre étude plus récente vient confirmer ces faits, l'étude de l'INSEE publiée en 2016 dans INSEE Références, édition 2016 – Dossier – La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège. Les auteurs de ce dossier affirment que « *La réussite scolaire des enfants d'immigrés est d'abord liée au capital culturel de leur famille.* »

Partant de ce constat et au vu du contexte actuel de diversité, il semble nécessaire de mener une réflexion sur les pratiques de la communauté éducative pouvant engendrer la réussite ou au contraire l'échec des élèves issus des migrations. Un grand nombre d'études ont été menées dans le cadre de la littérature sociologique, afin de comprendre les origines de ces disparités entre enfants natifs et enfants « étrangers ». La plus célèbre est certainement la théorie du handicap socioculturel de Pierre Bourdieu qui a inspiré de nombreux chercheurs du XXème siècle. Pierre Bourdieu reprochait à l'école d'attendre des élèves qu'ils aient des compétences qu'elle n'enseignait pas. Ainsi, elle participait à la reproduction des inégalités sociales. Cette théorie, fondée sur des études statistiques a participé à la mise en lumière des inégalités scolaires liées à l'arrière -plan socioculturel en plaçant l'existence d'un « *capital culturel rentable* »

¹ Démocratisation de l'enseignement secondaire et inégalités salariales en France

² Recensement de la population de 1990 en France métropolitaine, INSEE.

³ Elève qui est « en rupture par rapport à l'institution, au travail et aux savoirs scolaires » Philippe Meirieu, *Lutter contre « l'échec scolaire » : Pourquoi ? Comment ?*

⁴ Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration, OCDE 2015.

(Bourdieu, 1996). Le risque d'une telle théorie, bien qu'elle éclaire sur certains points, notamment l'éloignement de certaines classes par rapport à un système très normatif est que l'on peut tomber dans un déterminisme socioculturel. Or le rôle de l'enseignant est de garantir l'égalité des chances à tous les élèves, y compris les plus éloignés de l'institution scolaire. Ce rôle nouveau découle de la rupture avec l'égalité républicaine, en 1981 avec la création des Zones d'éducation prioritaires par Alain Savary, ministre de l'Éducation. Il est donc question, et ce, depuis 1989 avec la loi Jospin, de garantir une égalité des chances et ainsi de basculer vers l'équité quand cela est nécessaire. La recherche sur les conditions de réussites des élèves ne devant cesser d'évoluer, c'est dans cette logique que s'inscrit ce projet de recherche.

Face aux constats sur les différences entre les résultats scolaires des élèves issus des immigrations et les élèves natifs, il semble nécessaire de mener une réflexion sur les origines et l'évolution de ces différences. L'on ne peut nier le rôle prépondérant des pratiques pédagogiques dans l'expérience scolaire des enfants, qu'ils soient issus des migrations ou non. Malgré les politiques éducatives et sociales mises en place, l'intégration des élèves issus des migrations n'est pas entièrement accomplie et fait l'objet d'une réflexion de la part de nombreux chercheurs. Les systèmes éducatifs ont pour autant un rôle primordial en ce qu'ils assurent ou non aux immigrés une place dans la société. Étant issus d'autres pays et n'ayant pas toujours une stabilité au sein du pays d'accueil, les élèves issus des migrations sont un public particulièrement fragile et présente des risques plus élevés en termes de décrochage ou difficultés scolaires. L'enseignant, par sa fonction se doit d'essayer d'assurer la réussite des élèves, en adaptant ses choix pédagogiques et actions au sein de l'école. Or, la formation des enseignants, bien qu'ayant évolué au fil des années (la loi de la Refondation de l'École de la République réforme cette formation en rompant avec le système de mastérisation) ne laisse pas ou peu de place à la formation à la diversité. Pourtant, tous les élèves ayant le droit à l'éducation, les enseignants devraient être sensibilisés à cette question de la prise en compte de la diversité. Ainsi, ce travail tentera de répondre à la problématique suivante : quelles pratiques pédagogiques mettre en place afin de favoriser la réussite des élèves issus de l'immigration et ainsi sortir d'une idéologie de déterminisme socioculturel ? Les hypothèses retenues dans cette recherche sont au nombre de trois :

-L'éducation interculturelle peut-elle être un moyen privilégié pour l'enseignant de favoriser la construction des apprentissages chez tous les élèves, misant ainsi sur la prise en compte de la diversité ?

-La diversité dans sa complexité une fois repensée par la communauté éducative, permet-elle une prise en compte plus pertinente des phénomènes multiculturels ?

-L'adaptation des modalités de relation école-famille selon les besoins des familles est-elle un levier pour une expérience scolaire plus positive des élèves issus des migrations ?

La prise en compte de la diversité constitue une compétence requise pour les personnels des métiers de l'enseignement et de l'éducation (compétence 4). L'enseignant doit donc adapter son action à la diversité des élèves. Le terme diversité doit ainsi être considéré dans sa complexité. Il concerne donc à la fois les difficultés et réussites des élèves liées aux disciplines mais aussi celles liées à l'arrière-plan de ces derniers. Nous pouvons alors parler d'identité singulière pour chaque élève selon une approche psychologique. L'identité est alors conçue comme « *cet être perçu qui existe fondamentalement par la reconnaissance des autres* » (Bourdieu, 1982). Ce terme polysémique sera traité ici comme ce qui rend singulier chaque être au regard des autres. Elle est donc créée par l'individu en interaction avec son environnement. Nous ne pouvons pas pour autant réduire l'identité à une seule appartenance. Les appartenances sont multiples (Dubar, 2007) et sont mises en avant ou au contraire tuées selon le contexte dans lequel se trouve l'élève. A l'école, l'origine culturelle des élèves se retrouve comme une des appartenances mises en avant. Les dénominations choisies pour désigner les élèves issus des migrations participent par ailleurs à mettre en avant l'origine des élèves. Depuis 1970, ces dénominations diffèrent mais se retrouvent toutes en ce qu'elles sont porteuses du lexique de l'altérité. « *Enfants de migrants* » (circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986), « *élèves de nationalité étrangère* », circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002) ou encore « *nouveaux arrivants* » (circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002). Ces dénominations sont rattachées : au parcours de l'élève, à son expérience langagière ou encore à leur histoire personnelle (Galligani, 2012). Ces dimensions sont donc complémentaires dans la désignation des élèves immigrés. Des études tendent pourtant à montrer que les élèves issus des migrations sont souvent désignés comme un tout, comme une catégorie d'élèves porteurs de la même identité. Galligani a remarqué que les enseignants interrogés lors de son enquête désignaient les élèves nouvellement arrivés en France par une expression (« *primo-arrivants* », « *nouveaux arrivants* », « *élèves de nationalité étrangère* », « *migrants* », « *enfants d'origine étrangère* ») sans pour autant porter attention au choix terminologique effectué. Or ce dernier est d'une grande importance. Dans un premier temps, les parcours, les pays d'origine, les trajectoires migratoires, les langues sont très différentes selon les élèves.

Les familles immigrées se différencient notamment par la diversité de leurs origines et trajectoires migratoires, la répartition des rôles entre membres du groupe domestique ou les ressources mobilisables (niveau d'études des parents par exemple) dans leur rapport à l'école (Périer, 2013). Toutes ces dimensions sont donc très importantes dans la mesure où elles guident l'enseignant dans sa démarche pédagogique, dans son approche avec l'élève. Deux élèves issus du même pays d'origine peuvent avoir des parents qui ont un rapport tout à fait différent à l'école. On parle alors de « *différence dans la différence* » (Périer, 2013). C'est en repensant la diversité dans sa complexité que l'enseignant pourra dans un premier temps proposer aux élèves des contenus adaptés à leurs besoins mais aussi enseigner la diversité aux élèves dans un souci d'éducation à la citoyenneté. La diversité renvoie donc à la fois au genre, à l'âge, au handicap mais également aux différences ethniques, culturelles, linguistiques et sociales. La diversité gagne à être considérée dans son entièreté par la communauté éducative afin d'éviter un écueil important : celui de catégoriser les élèves issus des migrations en une seule identité, celle des « *étrangers* ». Cette reconnaissance permettra par ailleurs aux élèves de se sentir comme singuliers et ainsi de s'individuer pour entrer dans un groupe.

La diversité doit également être repensée par l'enseignant et les élèves comme un avantage et non plus un problème. Dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, les cultures des élèves devaient rester en dehors de l'école. La préoccupation de l'époque était d'unifier le peuple, en scolarisant tous les élèves et ainsi d'aboutir à une éducation nationale. Ce monoculturalisme à l'école a été contesté par la suite (Akkari, 2013). L'Unesco dans les années 1950 a incité les Etats membres à valoriser l'apport positif à l'école de tous les groupes ethniques et migrants. La diversité culturelle à l'école doit donc être valorisée par les enseignants à travers leur discours mais aussi à travers leurs démarches pédagogiques, qui doivent viser à intégrer toutes les cultures à l'école. C'est dans cette logique que s'inscrit notre première hypothèse selon laquelle une prise en compte de la diversité dans sa globalité permettrait de rapprocher les élèves les plus éloignés du système scolaire.

La seconde hypothèse concerne donc l'adoption d'une éducation interculturelle au sein des classes de primaire, face à la diversité culturelle et linguistique des élèves. Initialement intégrée par le Conseil de l'Europe dans les années 1970 pour favoriser la paix, les approches interculturelles ont dans un premier temps été mises en place afin de gérer la période postcoloniale en termes d'éducation. L'éducation interculturelle se définit comme une approche qui tend à considérer la diversité dans sa globalité, prenant ainsi en compte sa complexité et sa multiréférentialité. Deux orientations se distinguent : l'interculturalisme et le

multiculturalisme. Ces deux orientations permettent le traitement de l'altérité mais en adoptant des positions sensiblement différentes (Labelle, 2015). Le multiculturalisme, modèle adopté dans le monde anglo-saxon repose sur la reconnaissance des droits des minorités. Il est parfois considéré comme un moyen de renforcer les pratiques culturelles des groupes minoritaires afin de les intégrer au sein de la société (Kymlicka, 2010). Pour d'autres, le multiculturalisme renferme les minorités dans leur culture et les isole, empêchant donc tout espoir d'intégration. Ce que nous retiendrons est que le multiculturalisme, contrairement à l'interculturalisme ne favorise pas les interactions entre « *l'autre* » et la société d'accueil. Le rapport dialogique entre les cultures que l'on trouve dans une approche interculturelle serait absent de cette première orientation et donc ne permettrait pas l'intégration entière des populations issues des migrations. Or il est important, notamment dans le domaine scolaire d'intégrer tous les élèves afin de leur accorder la même égalité des chances. L'interculturalité serait l' « *ensemble des processus –psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...- générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* ». Ainsi définie, l'interculturalité implique une réciprocité des échanges et donc un dialogue par l'intermédiaire des sujets porteurs de ces cultures (Giraud, 1995). Une situation interculturelle est ainsi une situation où des groupes de culture différentes interagissent, se rencontrent dans un rapport dialogique. L'éducation interculturelle est donc selon Jennifer Kerzil « *l'ensemble des actions mises en œuvre par un enseignant isolé ou, plus généralement une école, dans le but d'instaurer des relations positives d'interaction et de compréhension entre élèves de cultures différentes.* »⁵

Dans cette perspective, l'éducation interculturelle présente des points intéressants que nous tenterons de justifier par les travaux de recherche déjà menés. L'interculturel, en plaçant l'individu au centre de l'expérience d'échange en fait un acteur capable de mener un travail réflexif sur soi-même. N.Smet et N.Rasson (1993) affirment que « *l'interculturel mène à des réflexions sur sa propre culture ou, mieux encore, sur sa propre identité culturelle et qu'il contient des questions comme Qui suis-je ? Que fais-je ? et Que faire d'autre ?* ». Ces questionnements, transposés dans un cadre scolaire mène l'enseignant à être dans une recherche perpétuelle de démarches pédagogiques et de réflexions pouvant être bénéfiques aux élèves issus des migrations et aux élèves dits « *natifs* ». Cette réflexion profonde permet

⁵ Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 120-159.

aux enseignants de passer d'un ethnocentrisme à un ethnorelativisme (Meunier, 2009) en ce qu'ils vont reconsidérer la position de leur culture par rapport à celle des autres. La culture de référence ne sera donc plus celle du système éducatif car il y aura un dialogue constant entre les membres de l'échange. Pour O.Meunier, ce travail sur soi devrait également amener les enseignants à ne pas essentialiser la culture des élèves issus des migrations.

Dans cette perspective, l'enseignant favorise l'accès aux élèves les plus éloignés du système scolaire à s'approprier les savoirs et codes sociaux de la société dans laquelle il vit. Il évite ainsi l'écueil selon lequel l'école demande aux élèves des savoir-faire et des savoir-être qui ne sont pas enseignés (Bourdieu, 1966).

L'éducation interculturelle est donc une perspective pour l'enseignant qui souhaiterait intégrer tous les élèves. Sa démarche doit s'inscrire dans une volonté de faire profiter tous les élèves. En effet, il n'est pas question d'adopter une approche interculturelle uniquement avec les élèves issus des migrations, ce qui tendrait à les isoler davantage. Nous pouvons ainsi prendre pour exemple l'étude menée par Olivier Meunier au Brésil qui a montré l'efficacité des modèles interculturels. En s'appuyant sur des savoirs culturels, l'enseignant a mené une réflexion pédagogique qui permettrait de transformer ces savoirs en savoirs scolaires. Ainsi, on rompt avec l'idée selon laquelle les savoirs liés aux cultures ne sont pas rentables et on s'inscrit dans un véritable rapport entre les différentes cultures. Les élèves migrants sont dans cette perspective un élément déclencheur à une éducation interculturelle pour tous. Françoise Lorcerie met en exergue l'intérêt d'une éducation interculturelle pour une éducation à la citoyenneté. L'éducation à la citoyenneté fait partie du socle commun et ainsi permet à tous les élèves d'acquérir des connaissances, compétences et une culture nécessaire à l'exercice de cette citoyenneté. En adoptant une approche interculturelle, l'enseignant aura davantage de possibilités qui lui permettront de mettre en œuvre des apprentissages des valeurs suivantes : acceptation de la diversité, cohésion sociale, participation à la vie démocratique, égalité et équité et enfin préservation de la vie sur la planète et développement durable.

Dans le premier comme dans le second degré, les relations entre parents et écoles sont primordiales. Les politiques éducatives récentes l'ont par ailleurs montré, le rôle des parents dans la scolarité de leur enfant n'est pas négligeable. On retrouve dans le référentiel des compétences des métiers du professorat la compétence suivante : « *Coopérer avec les parents d'élèves* ». Les enseignants sont ainsi tenus d'œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents, d'analyser avec eux les réussites et difficultés de l'élève tout

comme ses progrès. Ces politiques se basent sur le point commun qu'entretiennent parents et école, à savoir la mission de réussir l'éducation des jeunes. Ainsi, les parents sont considérés comme des membres à part entière de la communauté éducative, en ce qu'ils exercent un rôle primordial dans l'éducation de leurs enfants⁶. Les droits des parents sont ainsi pris en compte, dont le droit à la participation à la vie scolaire de leur enfant. Cette participation est depuis peu devenue nécessaire, car les parents doivent être en « *coéducation* » avec l'école. Ainsi, des espaces parents ont été créés, afin de mettre en place des rencontres collectives et individuelles entre l'équipe pédagogique et les parents. Les relations famille-école sont donc vues sous la forme d'une « *norme* ». Un constat frappant est que les parents issus des migrations, éloignés de la culture scolaire « normée » tendent à être absents de l'école. Ils sont alors accusés d'être démissionnaires, ne portant pas l'importance requise à la scolarité de leurs enfants. Or la collaboration entre la famille et l'école est souvent considérée comme la condition de la réussite des élèves. De cette manière, les enseignants, en recevant les parents et en échangeant avec eux s'assurent de la progression de l'élève et mettent en place des projets dans le but de remédier à ses éventuelles difficultés. Si le rôle primordial de la relation parents école est reconnu à l'heure actuelle, des chercheurs affinent cette idée en affirmant que la collaboration ne suffit pas à assurer la réussite mais qu'elle enrichit les moyens pédagogiques et didactiques proposés par l'enseignant (Chauveau, 2000). Certaines études se sont penchées sur les caractéristiques des familles et de processus mis en œuvre dans leur rapport à l'école. C'est le cas de Pierre Périer, professeur en sciences de l'éducation dans son article *Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire* ». Dans cet article, l'auteur dénonce la normativité du système éducatif et le fait qu'elle soit prise pour acquis. D'après le système scolaire ainsi pensé (en termes de coéducation), les parents doivent être présents dans l'école afin d'assurer la réussite de leurs enfants. Cette normativité tend pourtant paradoxalement à rendre une partie des parents en marge de l'école. Pierre Périer, en enquêtant auprès des parents révèle une participation des parents dite « invisible ». Les pratiques culturelles des familles issues des migrations étant sensiblement différentes des nôtres, nous ne pouvons nous permettre d'attendre de tous la même participation. C'est donc à l'école d'inclure les parents, en réfléchissant aux moyens les plus pertinents à mettre en place pour favoriser la réussite des élèves. L'engagement des parents dans la scolarité de leurs enfants dépend de nombreux facteurs souvent non pris en compte. Les structures familiales, la représentation de l'école

⁶ Les parents et l'Ecole, document multimédia EDUSCOL, URL <https://eduscol.education.fr/cid46696/les-parents-et-l-ecole.html>

pour la famille, les niveaux d'éducation, l'arrière plan socioculturel sont tous des facteurs qui influent de manière directe sur la collaboration des parents avec l'école. (Deslandes et Cloutier, 2005). Ces facteurs peuvent être une explication de l'implication dite « invisible » des parents. Tania Ogay et Xavier Conus dans leur article « *Quand l'enseignant s'imagine collaborer avec le parent. Etude de cas autour de la confiance* » mettent en exergue les tensions que peuvent créer une relation de mauvaise qualité entre les parents et l'enseignant. L'enseignant, en se plaçant comme professionnel laisse parfois très peu de place aux parents, qui ont pourtant un rôle crucial dans l'expérience scolaire de leur enfant. Se considérant comme professionnel, les échanges avec les parents prennent la forme de conseils sur l'éducation de l'enfant, passant sous silence les compétences de parents en termes d'éducation. Il apparaît donc primordial que l'enseignant, afin d'éviter la méfiance des parents, crée une relation basée sur l'entraide. Ensemble, parents et enseignants cherchent des solutions et le parent n'apparaît plus comme simple exécutant des injonctions de l'enseignant. Nous pouvons tirer de ces recherches et préconisations institutionnelles que la place du parent et de la coéducation est importante, en ce qu'elle permet à l'élève de se sentir entouré. Le parent, en tant que membre de la communauté éducative se trouve être un véritable acteur et doit donc trouver sa place au sein cette communauté. Cela passe par une réflexion de l'enseignant autour de ses propres pratiques et de la norme qu'il impose ou non en termes de relations avec les parents. Mais cela passe également par une réflexion sur la nature des relations entre les parents et l'école, et dans quelle mesure certaines collaborations pourront s'avérer être profitables aux élèves issus de l'immigration.

II- Posture épistémologique - méthodologie

L'hypothèse concernant l'influence de la prise en compte de la diversité sur l'expérience scolaire des élèves issus de l'immigration sera testée grâce à un entretien préparé avec des questions. Il s'agira d'une étude qualitative qui permettra de révéler les différentes positions des enseignants sur la question de la diversité. Le choix d'une étude qualitative plutôt que quantitative réside sur le fait qu'afin de vérifier cette hypothèse, il nous faut connaître le point de vue des enseignants sur la question de la diversité et la manière dont ils s'en servent en classe. En effet, une étude quantitative avec des questions fermées risquerait de nous faire tomber dans une dichotomie. L'objectif est ici de savoir dans quelle mesure la prise en compte de la diversité agit sur l'expérience scolaire des élèves, ainsi nous devons tenter de connaître les facteurs de cette prise en compte. Cette méthode de recherche est donc plutôt descriptive et s'appuie sur les expériences des enseignants et leur signification. Ces données

ne peuvent être mesurées statistiquement car elles sont propres à chaque enseignant. Il s'agit en effet d'une étude portant sur un concept complexe.

Le questionnaire sera composé de questions fermées (afin de recueillir les informations générales sur l'échantillon). Les premières questions porteront sur l'ancienneté de l'enseignant, sa classe, le nombre d'élèves issus des migrations et leurs caractéristiques. Les questions suivantes quant à elles seront des questions ouvertes qui porteront sur la conception des enseignants sur la question de la diversité et la manière dont ils l'utilisent en classe (cf. Annexe).

L'échantillon choisi sera composé d'enseignants en école élémentaire, ayant des élèves issus des migrations dans leur classe. Le choix a été d'interroger uniquement des enseignants ayant au minimum 2 ans d'ancienneté afin qu'ils nous fassent part des résultats de leurs démarches et choix pédagogiques sur la durée.

La seconde hypothèse selon laquelle la qualité de la relation famille-école aurait un impact sur l'expérience scolaire de l'élève sera vérifiée au moyen de deux entretiens. Le premier sera mené auprès des enseignants tandis que le second auprès des parents d'élèves. Dans la mesure du possible, l'entretien sera mené avec plusieurs familles à leur domicile. Le choix d'une étude qualitative, comme pour la première hypothèse réside dans la différence chez les familles issues des migrations. De plus, la barrière de la langue pourrait être un obstacle au bon déroulement de l'enquête par questionnaires écrits. Auprès des enseignants, l'objectif de cette étude qualitative sera de relever la nature des échanges avec les parents ainsi que leur opinion sur le rôle des relations école-famille.

Le questionnaire d'enquête auprès des professeurs sera dans un premier temps composé de questions portant sur : les dispositifs d'accueil au sein de leur école, la nature des relations école-familles (entretiens, réunions, mails...), la fréquence de ces relations.

La seconde partie de l'entretien portera sur la nature des relations entre parents et enseignants : le rôle de ces relations selon l'enseignant, leur point de vue concernant la nécessité de rencontrer les parents, l'influence de ces relations sur le parcours de l'élève...

Le second entretien sera mené auprès de parents d'origines différentes et qui ne maîtrisent pas forcément la langue française. L'un des enjeux de cette enquête sera de recueillir la parole de parents qui s'expriment peu ou difficilement en langue française. Nous essaierons de connaître leur point de vue sur la relation école-famille et la nature de leur implication au sein

de l'école de leurs enfants. Cet entretien sera complété par un guide d'observation, suivant lequel j'irai dans les familles observer le temps des devoirs. L'objectif sera d'observer la manière dont les élèves sont accompagnés pour la réalisation de leur travail, le degré d'autonomie qu'ils ont etc.

Enfin la dernière hypothèse portant sur l'efficacité ou non de l'adoption d'une pédagogie à savoir une pédagogie basée sur l'approche interculturelle. Cette hypothèse afin d'être affirmée ou infirmée ne peut faire l'objet d'une enquête par questionnaire ou entretien car les effets d'une pédagogie doivent être observés. Ainsi, l'étude sera menée grâce à une grille d'observation qui sera remplie en début d'année « pré-test » et en fin d'année « post-test ». Je mènerai cette étude lors de mon année de PES, en adoptant durant une période donnée une approche interculturelle et me baserai sur quelques élèves afin d'observer leur progression. Ainsi, lors de cette période, je prendrai davantage en compte les arrières plans linguistiques et culturels des élèves en les intégrant dans mes situations d'apprentissage.

La grille d'observation sera composée de deux parties. La première concernera l'élève et son ressenti au sein de la classe, ainsi que son rapport au savoir. La seconde partie sera quant à elle destinée aux observations du professeur sur l'élève et ses progrès. Il pourra donc évaluer la participation orale de l'élève ainsi que ses progrès en termes de compétences pour les matières concernées (cf. Annexes).

Projet interculturel : « Autour des Contes du monde au théâtre »

J'ai décidé d'articuler ma pédagogie interculturelle autour d'un ouvrage dédié aux élèves du cycle 3 : « *Contes du monde au théâtre* », de Sabine Assouli et al. Cet ouvrage propose sept pièces de théâtre originales mettant en scène des personnages légendaires qui illustrent des coutumes traditionnelles. Ces pièces permettent un voyage au cœur des différentes cultures⁷ : Afrique Noire, Inde, Amérique Latine et Chine. Dans les récits proposés, des problèmes doivent être résolus par les hommes, ce qui les amène à mieux regarder l'autre et ne pas avoir de préjugé concernant les « autres ». En effet, l'avant-propos des *Contes du monde au théâtre* souligne que « *apprendre qu'un changement chez l'autre s'accompagne d'un changement soi-même : c'est se transformer pour évoluer, pour aller plus loin dans l'humanité. [...]* »

⁷ Culture sera pris dans son sens complexe, comme le définit E.B Tylor dans son *Primitive Culture* de 1871 : « *ce tout complexe comprenant à la fois les sciences, les croyances, les arts, la morale, les lois, les coutumes et les autres facultés et habitudes acquises par l'homme dans l'état social* ».

Ailleurs n'est pas forcément mieux ou moins bien : c'est juste différent. Telle est la diversité de notre planète : généreuse, chatoyante et attirante. »

J'ai donc mené dans différents domaines : expression orale (théâtre) et production d'écrit. Nous avons commencé par la lecture de cet ouvrage, durant les 2 premiers mois de l'année. L'objectif était d'en comprendre le sens et les élèves ont ainsi pu choisir quelle pièce ils joueraient plus tard dans l'année. Suite à cette lecture de l'œuvre, j'ai expliqué le projet : il s'agit d'abord de mettre en scène les pièces lues (un travail qui est donc chronophage). Le second axe de ce projet était d'écrire une pièce de théâtre par groupe en choisissant la culture de leur choix (de préférence la culture d'un élève du groupe, pour avoir de réels appuis). Ces apprentissages relèvent donc de l'expression orale, de la production d'écrit et permettent aussi l'apprentissage de compétences transversales (le travail en groupe...).

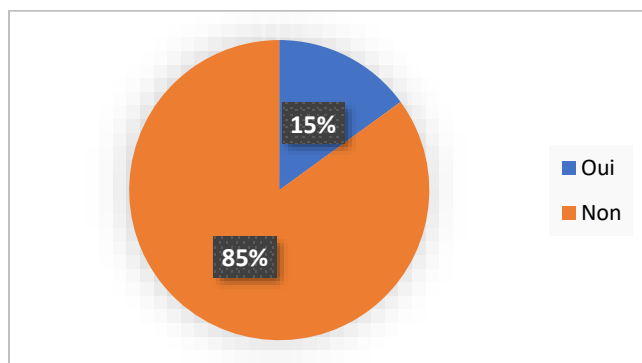
III- Présentation des résultats d'enquête

Hypothèse 1 : Prise en compte de la diversité de la part des enseignants

Pour cette première hypothèse, j'ai proposé à un groupe d'enseignants de répondre à un questionnaire. Ce dernier étant basé sur le volontariat, j'ai pu en obtenir 13.

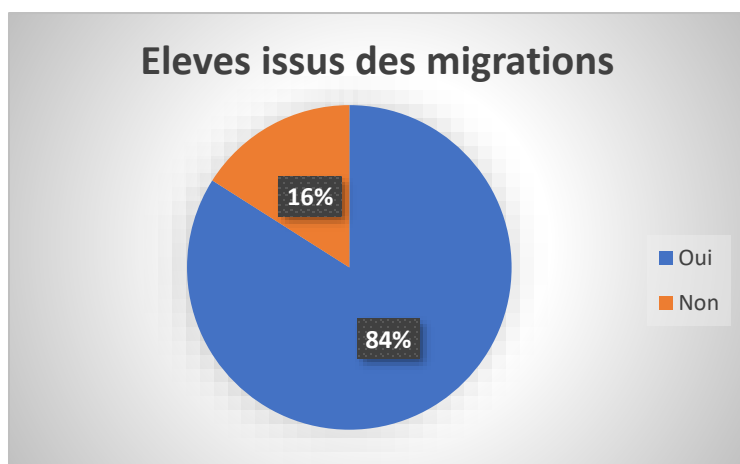
Les deux premières questions de l'entretien avaient pour objectif de savoir si les enseignants interrogés avaient des élèves allophones dans leur classe, ainsi que des élèves issus des migrations. En ce qui concerne les élèves allophones, 2 enseignants sur 13 ont des élèves allophones. S'agissant des élèves issus des migrations, 11 enseignants ont des élèves issus des migrations

Présence d'élèves allophones dans les classes



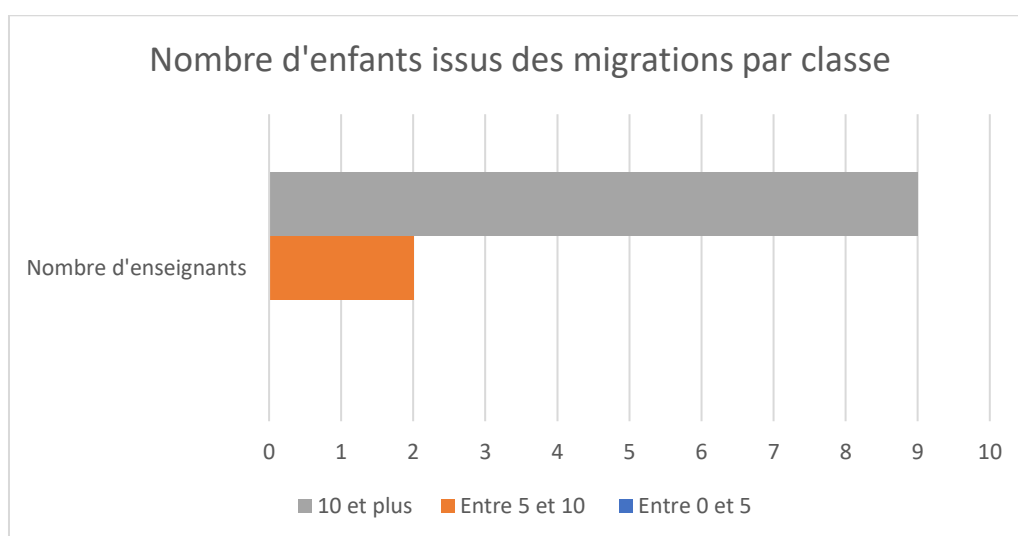
Oui : 2 enseignants

Non : 11 enseignants



Oui : 11 enseignants

Non : 2 enseignants



Les origines des élèves sont diverses : Afrique du nord, turque, arabe, réunionnaise.

Tous les enseignants interrogés font une distinction de dénomination entre les élèves dits « natifs » et les élèves issus des migrations. Parmi les dénominations utilisées on retrouve : « *élèves d'origine étrangère, élèves dont les parents sont étrangers, immigrés* ». Ces choix sont pour la plupart non justifiés. Seuls deux enseignants m'ont expliqué que leur choix terminologique avait une raison particulière. L'enseignant 1 affirme pour ses élèves allophones : « *J'utilise le plus souvent 'élèves allophones' car cela signifie qu'ils ont une autre langue maternelle que le français. Ça me paraît objectif* ». L'enseignante 2 quant à elle en ce qui concerne les élèves issus des migrations : « *Sans jugement Il m'arrive plus rarement d'utiliser "élèves issus de l'immigration" : cette terminologie me paraît neutre, sans jugement sur la personne mais ça fait référence à l'histoire des familles que je ne connais pas, donc je l'utilise très rarement* ».



En ce qui concerne les réponses ouvertes, j'ai essayé dans la mesure du possible de rassembler les réponses similaires afin de ne pas être répétitive.

Si vous avez des élèves allophones, quel est leur origine ?

Enseignante 1 : « Un élève parle kabyle. Pour les autres je ne connais pas les origines des familles ni la langue maternelle car les parents ne parlent pas du tout français et je n'ai aucune info dans les dossiers. Sans doute, Maghreb et Afrique noire »

Enseignante 2 : « Un élève roumain qui vivait en Suède auparavant. »

Enseignez-vous explicitement la notion de diversité en classe ? Si oui dans quelle mesure ?

6 enseignants sur 13 disent enseigner explicitement la notion de diversité en classe.

(4 occurrences)	1 occurrence	1 occurrence
En emc nous parlons beaucoup de la différence la diversité l'autre la tolérance le racisme ce sont les principaux thèmes abordés depuis le début de l'année.	En parlant des différences avec les enfants : les différentes langues possibles, les cultures, les modes de vie...	Je suis en maternelle donc je n'enseigne pas le concept de diversité en lui-même mais j'enseigne le rapport à l'autre, et le thème de la différence en particulier, et le fait que la différence peut-être source d'enrichissement. J'enseigne ces notions en m'appuyant sur des albums de littérature de jeunesse

En ce qui concerne la manière dont ils envisagent la diversité de manière générale en éducation, voici les réponses.

Elle permet de s'ouvrir au monde.	Elle demande une adaptation de la part de l'enseignant, car il doit différencier son enseignement et s'adapter à la diversité.	Elle est bénéfique car elle permet aux élèves de découvrir d'autres langues, d'autres culture.
Elle nécessite une adaptation de la part de l'enseignant.		
Je relie la diversité aux thèmes de la différence et du multiculturalisme qui, je pense doivent être enseignés dès l'école maternelle. L'enseignant doit aussi s'interroger sur les stéréotypes qu'il		

véhicule, revoir les affichages de classe (pourquoi les constellations des mains en maternelle sont elles toujours blanches!?) Il doit aussi exercer un regard critique sur les livres à disposition des enfants, parfois vieillots et stéréotypés Quand on a des enfants d'origine étrangère dans sa classe (et quand on n'est pas en crise sanitaire) ouvrir la classe aux parents pour cultiver le multiculturalisme.

Enseigner pour tous. En particulier lors des devoirs à faire à la maison. Je ne demande jamais de l'écrit car trop injuste entre ceux qui ont la famille qui aide ou qui fait à leur place et ceux qui ont des parents qui ne lisent pas où ne parlent pas le français.

En somme, la diversité pour les enseignants interrogés est bénéfique, mais elle nécessite une adaptation et un travail réflexif de la part de l'enseignant.

Comment envisagez-vous la prise en compte de la diversité culturelle dans votre classe ?

Je l'enseigne en EMC.	J'essaie d'en parler afin qu'il n'y ait pas d'amalgame fait.	Je n'en fais pas un objet d'enseignement mais il m'arrive d'en parler avec les élèves.
Les élèves partagent entre eux la culture mais nous n'en parlons pas souvent en classe car nous n'avons pas de créneau horaire dédié.	Il nous arrive d'échanger en classe entière sur les cultures des uns et des autres. Cela me permet de lever certains flous comme les confusions entre langue-culture-religion-origine. Les élèves ne sont pas toujours au clair sur ce sujet.	Il est important de faire connaître à tous les différences et de ne pas cacher leur intérêt pour les élèves et pour les enseignants
Lors d'Exposés libres certains élèves ont présenté la culture de leur pays d'origine On se dit bonjour et merci dans 30 langues différentes le matin et pendant la journée ce qui permet d'introduire et de faire connaître les langues de chacun		

Accordez-vous une importance plus particulière à une dimension de la diversité ? (langue , culture...) Si oui laquelle et pourquoi ?

La diversité sociale car elle a un impact réel sur le travail des élèves (certains n'ont pas les moyens suffisants pour s'acheter des cahiers ou un outil informatique servant aux recherches).

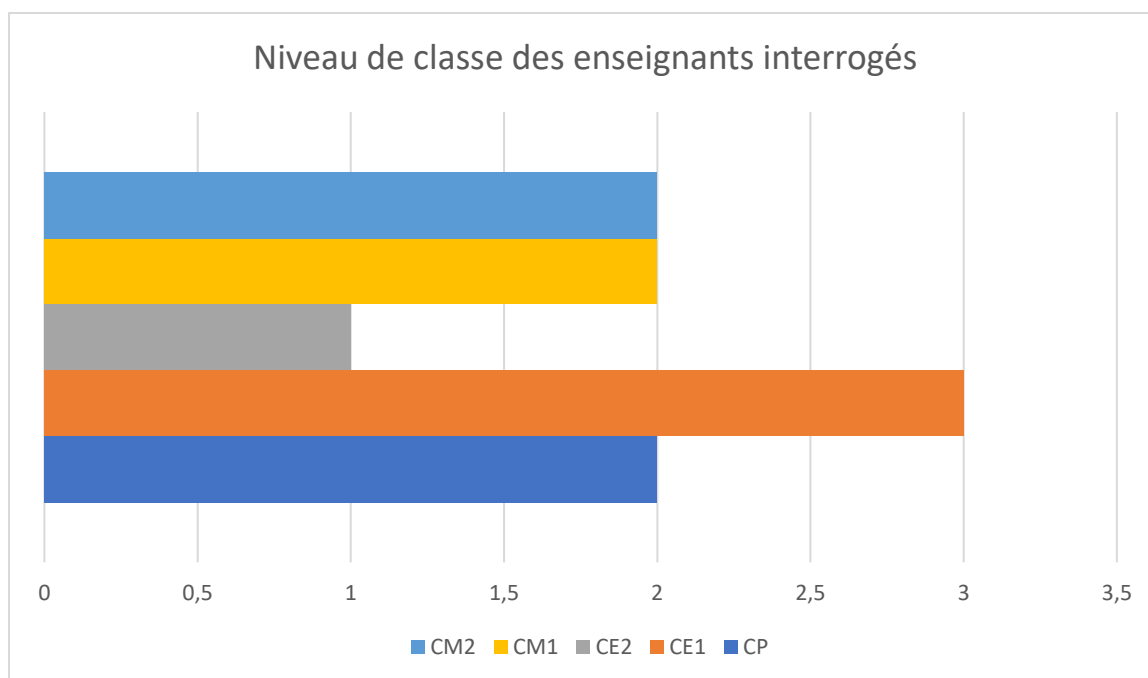
La diversité linguistique car il arrive que les élèves soient influencés par la manière de parler à la maison, qui est sensiblement différente de celle à l'école.

Hypothèse 2 : La relation parent-enseignant

En ce qui concerne cette hypothèse, j'ai pu interroger 10 enseignants et 9 parents d'élèves.

Questionnaire à destination des enseignants :

Dans quel niveau de classe enseignez-vous actuellement ?



De quelle nature sont les relations que vous entretenez avec les parents ? (Mails, appels, rencontres organisées...)

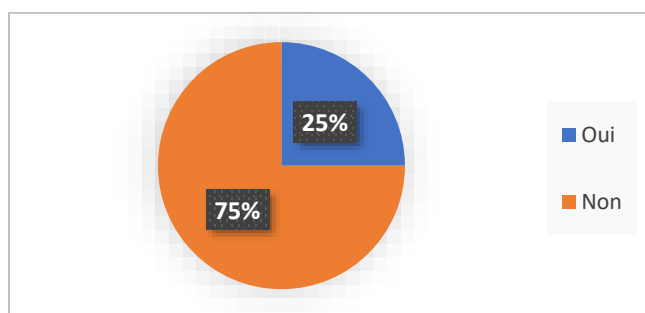
Le plus souvent, ces rencontres sont organisées en classe, avec les parents, et avec l'enfant si cela est nécessaire.

Je rencontre les parents à l'heure où ils récupèrent leurs enfants. Si j'ai besoin de les rencontrer, je leur propose un rendez-vous en laissant un mot dans le carnet de l'enfant.

La plupart du temps, les échanges sont faits par mail ou par rendez-vous.

Autres réponses : appels, rencontres organisées

Avez-vous la liberté d'organiser des rencontres avec les parents (hors covid) ?



Pouvez-vous choisir les modalités de relation avec les familles ?

Oui : 100 %

Quelle importance accordez-vous aux relations avec les familles ?

Nécessité que les parents soient impliqués dans le travail de leur enfant. /	Permet de faire un point sur les progrès	Parler aux parents permet de débloquer des situations difficiles.
--	--	---

Être au courant des difficultés comme des réussites.	et les difficultés des élèves.	
Permettent d'informer les parents de mes inquiétudes par rapport à l'élève. Du point de vue des parents, il est important qu'ils soient informés des avancées de leurs enfants	Informers les parents lorsqu'on rencontre un souci quelconque	Informers du positif car cela peut être rassurant pour les parents

Pensez-vous que les familles issues des migrations nécessitent un aménagement particulier en termes de relations école-famille ?

Autant d'enseignants ont répondu positivement que négativement.

Si oui, pourquoi et comment envisageriez-vous cet aménagement ?

- Problème de langue : proposer l'aide d'un traducteur
- Lorsque les parents ne parlent pas le français couramment, en effet un aménagement pourrait être effectué (l'intervention d'un traducteur)
- Parfois, les parents issus de l'immigration sont en retrait. Certains parents, ne parlant pas français ne font pas l'effort de communiquer avec moi. Nos échanges sont donc très courts et se résument à informer les parents des soucis éventuels (comportement, difficultés).

Les entretiens que j'ai effectués avec les parents sont au nombre de 9. En ce qui concerne la première question, tous les parents m'ont dit que leurs enfants se sentaient « bien » voire « très bien » à l'école.

Les relations qu'entretiennent les parents avec l'enseignant varient. La plupart d'entre eux entretiennent de bonnes relations avec les enseignants (8 sur 9). Certains parents rencontrent les enseignants « *lorsqu'il y a un problème* », « *quand mon enfant s'est mal comporté ou qu'il a des difficultés* ». Une parent d'élève quant à elle m'a dit qu'elle aimait « *tout savoir* », ainsi elle voyait souvent les enseignants de ses enfants. A chaque fin de période, elle rencontre les enseignants pour savoir comment s'est déroulée la période, elle affirme que « *si mes enfants ont eu des soucis, j'aime bien essayer de comprendre et expliquer s'il y a une raison.* » Les autres parents quant à eux m'ont dit qu'ils ne voyaient pas l'intérêt « *d'aller embêter la maîtresse* » si leur enfant n'avait pas de problème.

Les parents rencontrés ne sollicitent pas souvent les enseignants, certains d'entre eux car ils ont des contraintes de travail. Un parent m'a dit qu'il ne pouvait parler aux enseignants que le mardi, et que comme il avait plusieurs enfants dans une même école, il ne voyait pas souvent les professeurs.

S'agissant de leur implication dans le suivi de leurs enfants, j'ai eu à plusieurs reprises la même réponse. Madame Y : « *Je comprends que mon enfant a des mauvaises notes, ça arrive, chaque élève a des difficultés mais pour le comportement c'est autre chose. Les parents doivent être derrière, l'éducation des enfants c'est à la maison. Vous savez, moi j'ai étudié en Algérie, et le professeur*

c'était sacré. Il faut le respecter et respecter son enseignement. C'est ça que j'essaie de transmettre à mes enfants. » En effet, plusieurs parents ont souligné l'importance du respect de l'enseignant. Ils paraissent très concernés par cela, et leur implication passe par « *l'éducation des enfants* ». Quant au suivi, il est le plus souvent effectué lors des devoirs, certains parents affirment « *toujours être derrière eux* » en ce qui concerne le travail effectué à la maison.

Madame G m'a affirmé : « *Quand on me dit que mes enfants ont eu un comportement pas bon, j'ai l'impression d'avoir mal élevé mes enfants, j'ai honte. Le respect de l'enseignant c'est très important d'où je viens vous savez ?* »

Par ailleurs, plusieurs parents m'ont expliqué qu'ils voulaient « *que les enfants aient les bases.* ». Madame X m'a expliqué lors de l'entretien « *J'aime bien quand les enfants font des études. Avoir les bases dès le début, pour ne pas avoir de regret. Je suis très derrière eux. Après, les grandes études ça viendra ensuite, ils feront ce qu'ils aiment.* »

Monsieur P m'a dit quant à lui à ce sujet : « *Nos parents nous ont poussé à faire des études, eux ils n'avaient rien. On fait des études pour avoir un confort dans la vie, on ne veut pas juste être ouvrier. C'est pour ça que mes enfants je les pousse le plus possible.* »

Enfin, à la question « *Quels changements aimeriez-vous en termes de rencontre/relation avec l'enseignants ?* » les parents m'ont répondu à l'unanimité qu'ils ne voyaient pas ce qui devrait changer. Certains m'ont évoqué la situation sanitaire, qui ne leur permet malheureusement plus d'échanger avec les enseignants à l'entrée ou à la sortie de l'école. Mis à part cela, aucune remarque n'a été faite.

Approche ethnographique : Observation dans les familles du moment des devoirs (9 familles).

Critère d'observation	Réponses		
	<u>Goûter – Temps en famille – devoirs</u> 2	<u>Goûter – devoirs – Activités diverses</u> 3	<u>Goûter – activités diverses – Repas – devoirs</u> 4
L'enfant se décide-t-il seul à se mettre au travail ?	<u>Oui</u> 2		<u>Non</u> 7
L'enfant fait ses devoirs seul	<u>Oui</u> 5		<u>Non</u> 4
Aide apportée	<u>Parents</u> 2		<u>Frères – Sœurs</u> 7

Nature de l'aide	<u>Vérification</u> Parents : 9 Frères-Sœurs : 0	<u>Aide sur les activités demandées</u> Parents : 1 Frères – sœurs : 7
Vérification des devoirs	<u>Oui</u> 9 (post travail, parents)	<u>Non</u> 0

Hypothèse 3 : La prise en compte de la diversité en classe

Pour cette hypothèse, j'ai rempli un guide d'observation durant les quatre premières semaines d'école, de manière à avoir le temps d'observer les élèves. Pour ce faire, j'ai choisi d'observer 6 élèves, dont les difficultés et réussites étaient à des niveaux différents. Les élèves choisis ont 9-10ans, s'expriment en français, et ont pour deuxième langue l'arabe ou le turc. Au début de l'année, j'ai remarqué que les élèves ne me parlaient jamais de leur arrière-plan culturel ou linguistique. Les seules fois où j'entendais des mots en langue étrangère, ces derniers étaient destinés à des camarades et étaient dits de manière presque intuitive : il s'agissait de mots marquant l'étonnement, qui étaient certainement prononcés régulièrement à la maison.

La notion de diversité ne semblait pas être connue des élèves, lorsque je parlais de différence les termes qui ressortaient étaient « *racisme, discrimination* », on ne me parlait jamais de culture, de langue, de tradition. Après le mois d'observation, j'ai commencé progressivement à enseigner explicitement la notion de diversité en classe, et à parler de celle-ci, notamment les dimensions linguistiques et culturelles. Les enfants étant en demande, les séances d'EMC étaient l'occasion de parler de nos différences, d'échanger sur celles-ci de manière « décomplexée ». Lors de discussion avec les élèves sur leurs origines, certains étaient étonnés que moi-même, issue d'immigration, n'avait aucun souci à dire que j'étais d'origine algérienne et que ma seconde langue était l'arabe. Les élèves pensaient au départ que j'allais refuser d'en parler. Un élève m'a par ailleurs dit « *ah j'étais sûre que vous étiez arabe, mais je voulais pas vous demander parce que d'habitude nos maîtres et nos maîtresses ne veulent pas nous dire* ».

Afin d'aborder les différences, j'ai mis en place un rituel, qui consistait à dire bonjour dans différentes langues. Les élèves choisissent donc la langue dans laquelle ils souhaitent me saluer le matin et je leur réponds dans cette dernière (chinois, arabe, anglais, turc, néerlandais, japonais, polonais, russe). Bien que l'éveil aux langues ne soit obligatoire qu'en cycle 1, ce travail a permis aux élèves de s'ouvrir aux langues des autres, et de les pratiquer.

L'une des questions posées dans le questionnaire était de savoir s'ils souhaitaient ou non échanger à propos de leur origine en classe. Tous les élèves m'ont dit que oui. Je leur ai alors demandé dans quelle mesure. J'ai eu plusieurs propositions : parler de la langue d'origine, des traditions, des plats cuisinés, des fêtes, des monuments célèbres de leur pays.

Ainsi, lorsque les élèves le souhaitaient, ils pouvaient faire un exposé sur un pays choisi tiré au sort. Il ne s'agissait pas ici de renfermer les élèves dans leur culture, mais plutôt de les amener à découvrir celles des autres et de partager ce qu'ils ont appris. Il était ici question d'une sorte de défi, celui d'arriver à présenter un pays qui n'est pas le nôtre. Parmi les pays proposés, il y avait évidemment ceux dont les élèves étaient originaires, afin qu'il puisse y avoir un échange après chaque présentation. Ces exposés sont l'occasion de pratiquer le langage oral, et s'inscrivent donc dans ma progression disciplinaire de français.

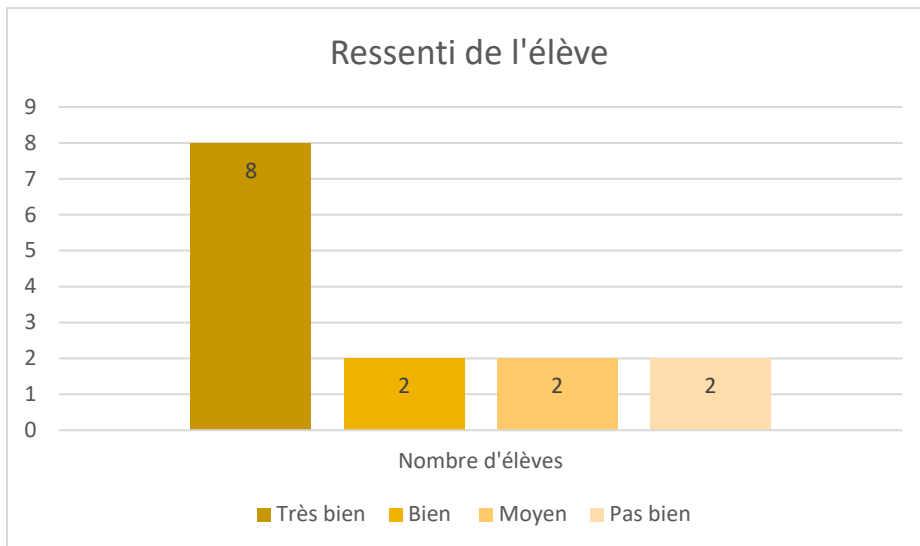
J'ai remarqué depuis ces différentes activités, que les élèves se permettaient davantage de parler de leurs origines. Ils ont compris que si le moment était bien choisi (en EMC ou lorsque ce qu'ils ont à dire présente un lien avec la séance), ils pouvaient échanger librement concernant leur culture, car cela apportait beaucoup à la classe.

Quelques observations :

En ce qui concerne les arrière plans linguistiques, ils sont mobilisés lors des différentes séances, notamment en français lorsqu'il s'agit de parler de l'origine des mots. Les élèves proposent alors des exemples issus de leur langue. Pour le moment, je n'observe pas de progrès notoires dû à l'explicitation de la notion de diversité. En revanche, on observe que les élèves ont compris que leurs différences pouvaient être un atout, et que lorsqu'ils en parlent en classe, cela donne lieu à des échanges intéressants.

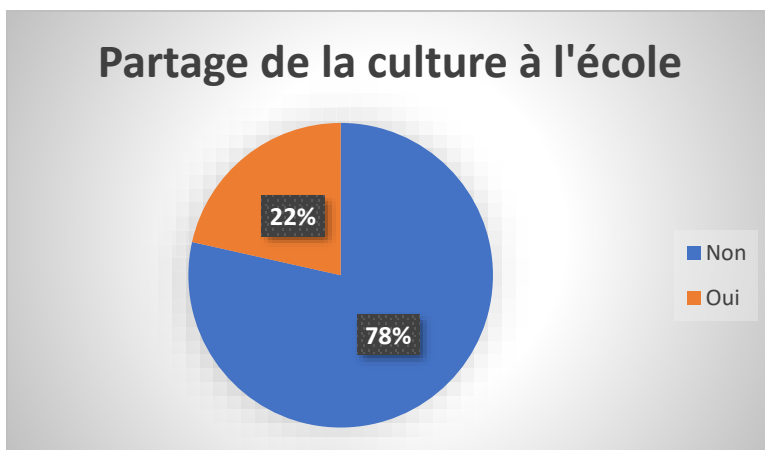
Cette partie sera consacrée à la présentation des questionnaires donnés aux enfants issus des migrations.

A la question « Comment te sens tu dans la classe ? », les élèves ont dit qu'ils se sentaient « *très bien* » ou « *trop bien* » pour la majorité, peu d'élèves cependant ont dit qu'il se sentait « *moyen* » voire « *pas bien* » en classe.



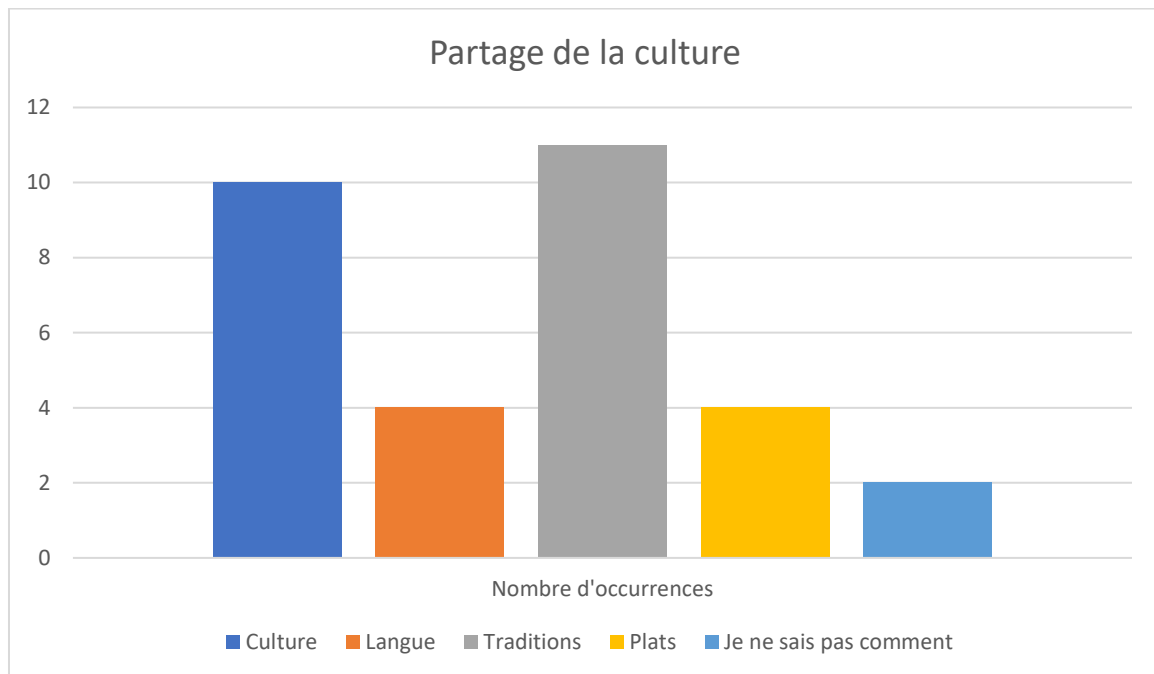
Tous les élèves, lorsqu'il leur a été demandé s'il voyait une différence dans leur travail par rapport aux élèves dits « natifs » ont répondu que non.

Concernant le partage de leur culture à l'école, la majorité des élèves m'ont dit qu'ils ne partageaient leur culture qu'en récréation, avec les copains et copines. L'élève M m'a répondu « *Oui, je partage ma culture, souvent entre moi et mes copains.* », l'élève K quant à lui a affirmé « *oui mais pas toujours, et quand on le fait c'est super rapide* ».



S'agissant du partage de la langue, les réponses sont quasi similaires, en effet, les élèves ne partagent jamais leur langue en classe. En revanche, l'élève M affirme que « *en récréation, je parle souvent avec mes copains dans ma langue* ». L'élève N quant à elle : « *Oui et non, c'est rare que je parle ma langue, c'est sur un coup de tête* ». En discutant avec l'élève N, j'ai compris que ce qu'elle souhaitait dire c'est que lorsqu'elle utilisait des mots dans sa langue, c'était sans le faire exprès.

Enfin, lorsqu'il leur a été demandé s'ils souhaitaient que l'on parle de leur culture en classe, tous les élèves m'ont dit que oui, sauf une élève. Je leur ai donc demandé de quelle manière, de quoi voulaient-ils parler, voici un graphique présentant leurs réponses ainsi que le nombre d'occurrence pour chaque réponse.



Voici quelques réponses, plusieurs d'entre elles soulignent le fait que les « autres », ceux qui ne sont pas de la même culture n'ont pas de connaissances sur ces cultures. Il ressort de ces réponses qu'il est donc important pour les élèves d'informer les autres sur leur propre culture.

Elève M : « *Par exemple, on fait des cours d'EMC sur les origines, comme ça on pourra apprendre sur les origines des autres et ce sera de l'amusement tout en travaillant* ».

Elève T : « *Oui, car j'ai envie de partager ce que les gens ne savent pas forcément : mes plats, mes traditions, mon langage.* »

Elève S : « *Oui, j'aimerais parler de ma culture, de la Réunion, mais je ne sais pas comment* ».

Elève E : « *Oui, cela me fera très plaisir et peut être aux autres* ».

Elève I : « *Oui, pourquoi ma de ma culture (arabe) mais pas que* ».

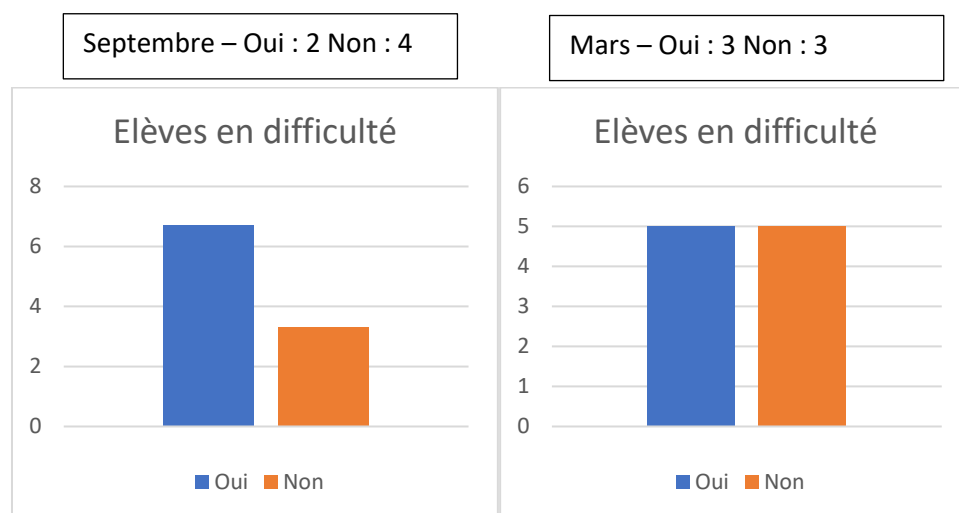
Elève H : « *Oui parce qu'il y a des gens qui ne savent pas du tout nos traditions* ».

Grilles d'évaluation :

Les grilles d'évaluation ont été remplies une première fois en début d'année, prenant appui sur l'observation de 6 élèves. En ce qui concerne les élèves choisis, j'ai décidé d'intégrer parmi les 6 élèves, une élève qui n'est pas issue des migrations mais pour laquelle j'ai pu observer, dès les premières semaines un problème de compréhension de la notion de diversité et de différences. Des propos jugés discriminatoires avaient été prononcés par cette élève, qui ne comprenait évidemment pas la portée de ceux-ci (cela était clairement dû à une mauvaise compréhension de la notion de différence). Les niveaux scolaires des élèves choisis sont assez hétérogènes, car l'hypothèse était que la pédagogie interculturelle permettrait un apport sur la compréhension de la notion de diversité et ainsi rapprocherait les élèves les plus éloignés du système scolaire en incluant leur arrière-plan dans les situations d'apprentissage proposées. La compréhension de la notion de diversité ne dépend pas du niveau scolaire des élèves. En effet, j'ai pu observer dans ma classe des élèves ayant beaucoup de facilités à réaliser les tâches demandées, sans pour autant être au clair sur le concept de diversité.

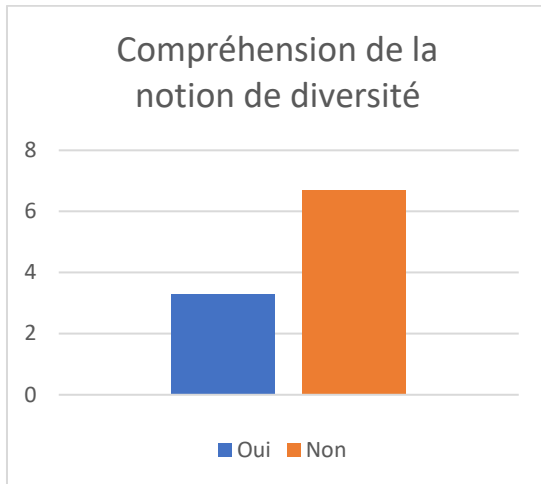
Présentation des résultats : tri à plat. Ce tri sera organisé de manière à montrer, pour chaque variable, la comparaison entre l'observation faite en début d'année et celle faite après la mise en place de la pédagogie interculturelle.

1-Elèves en difficulté

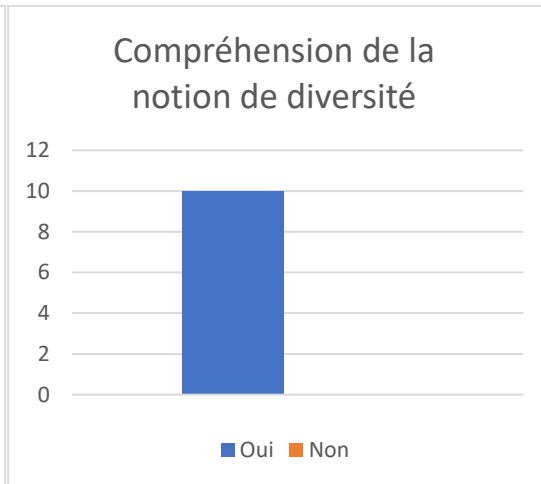


2 – Elèves comprennent ce qu’englobe la diversité

Septembre – Oui : 2 Non : 4

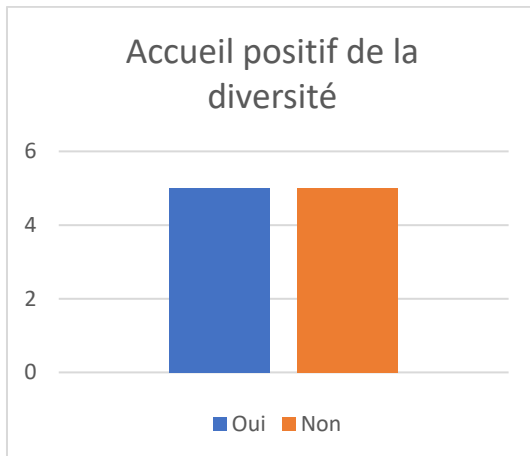


Mars – Oui : 10 Non : 0

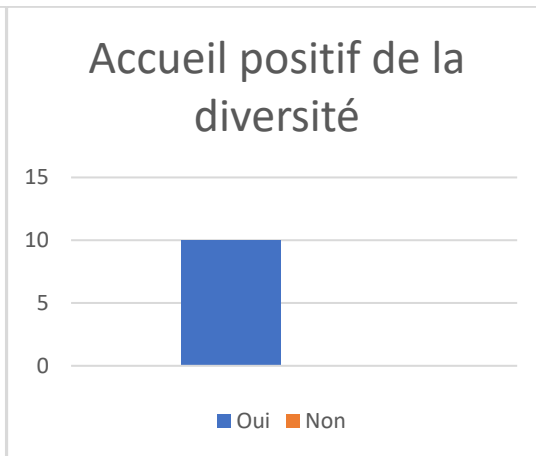


3 – Elèves accueillent positivement la diversité au sein de la classe, de l’école

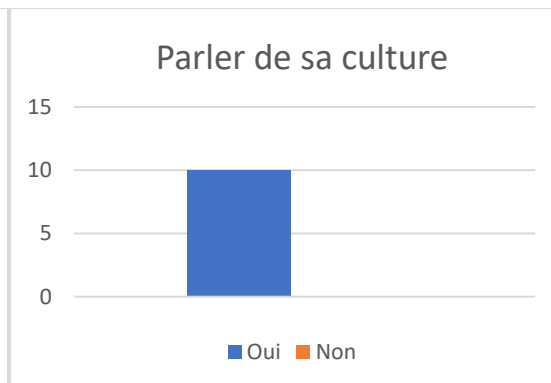
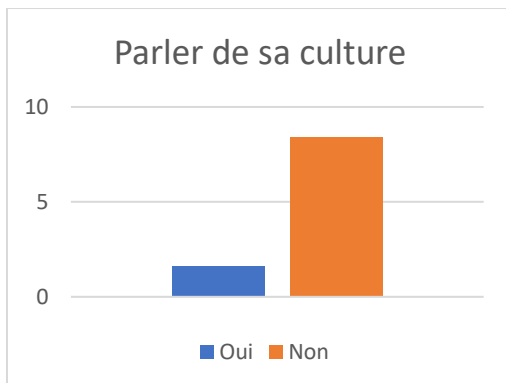
Septembre – Oui : 5 Non : 5



Mars – Oui : 10 Non : 0

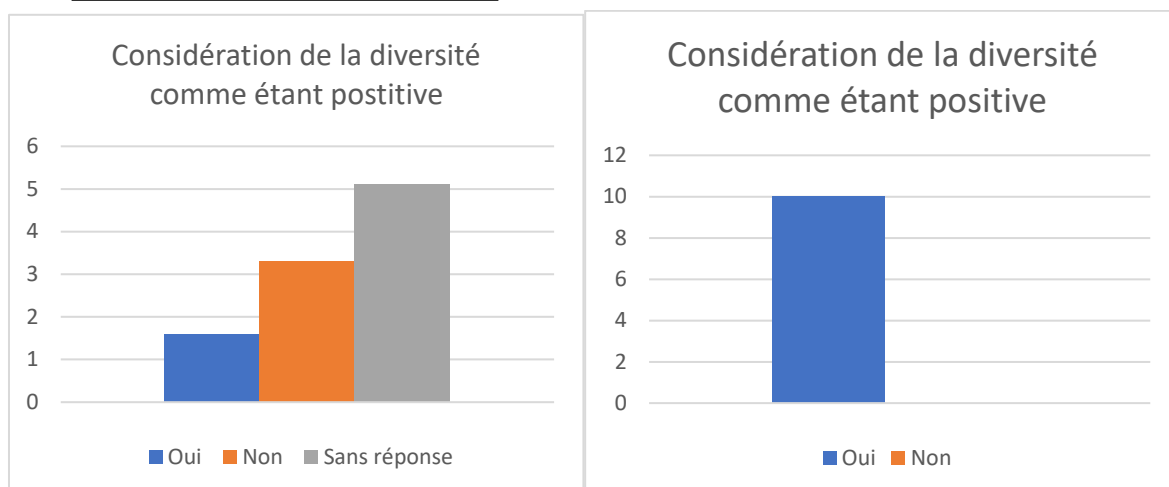


4 – Les élèves parlent ouvertement de leur culture d’origine

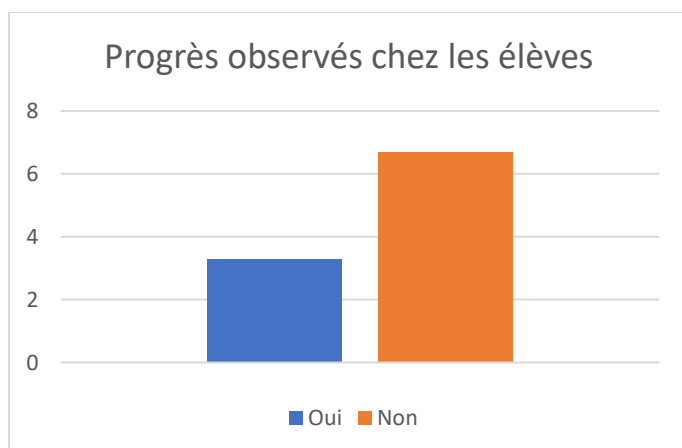


5- Les élèves considèrent la diversité comme positive pour tous

Septembre : Oui : 1 Non : 2 Sans réponse : 3



6 – Des progrès notaires ont été observés en termes de connaissances et compétences

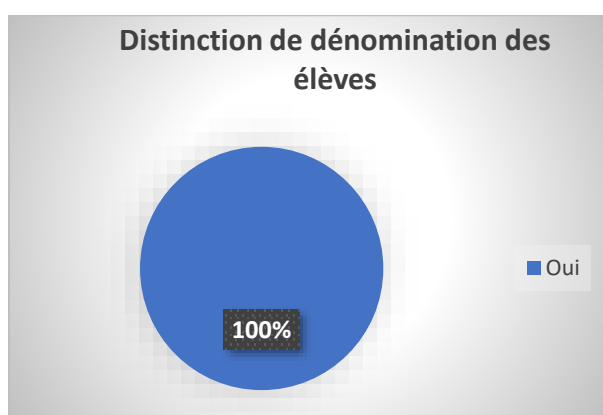


IV- Analyse des résultats d'enquête et conclusion

En ce qui concerne la première hypothèse, il était question de savoir si le fait de considérer la diversité dans sa complexité, de manière positive pouvait permettre une meilleure prise en compte de la diversité. En effet, la diversité étant parfois réduite aux difficultés rencontrées par les élèves, et donc à ses manifestations visibles. Il était question grâce aux questionnaires établis de savoir si, pour l'échantillon étudié, la diversité était réellement prise en compte et si oui de quelle manière. Etant multiréférentielle, sa prise en compte dans son entièreté permettrait à l'enseignant de mieux comprendre l'origine des difficultés des élèves, pour peu qu'elles soient

liées à son arrière-plan socioculturel. Effectivement, en nous basant sur des recherches antérieures, nous avons mis en exergue le fait qu'accorder une reconnaissance individuelle à chaque élève est indispensable dans le processus d'individuation. Cette reconnaissance influe positivement sur l'estime de soi et ainsi peut favoriser la réussite de l'élève en classe. De plus, le fait de penser positivement la diversité, permet à l'enseignant de mieux appréhender les arrières plan des élèves et donc d'en prendre compte dans l'élaboration de ses situations d'enseignement-apprentissage.

a) La dénomination choisie pour désigner les élèves issus des migrations, révélatrice de la prise en compte de la diversité.

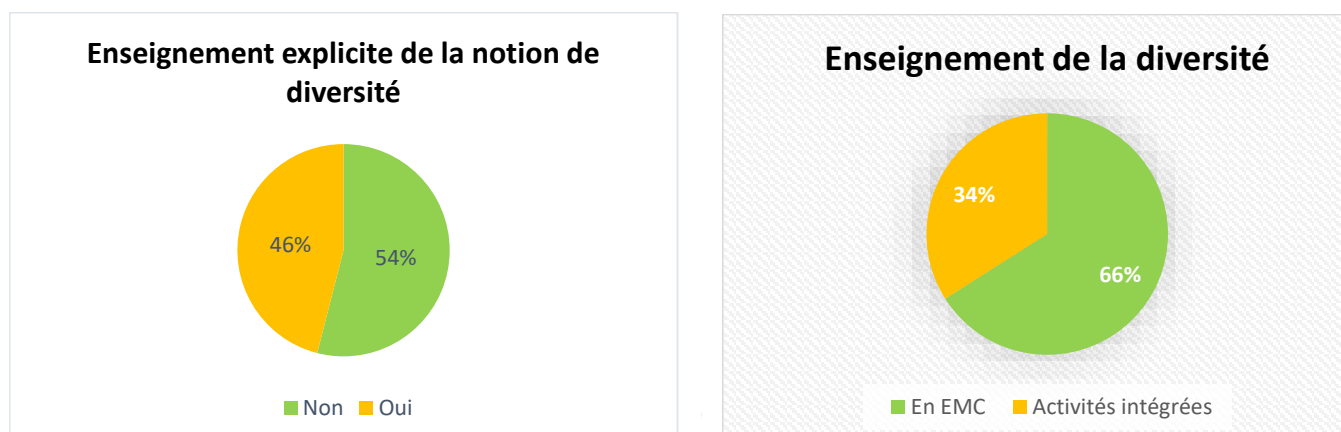


Choix terminologiques non justifiés (11)	Choix terminologiques justifiés (2)	
« élèves d'origine étrangère » - « élèves dont les parents sont étrangers » « élèves dont les parents sont immigrés »	« Elèves allophones »	« Elèves issus de l'immigration »
	Justification	
	Signifie qu'ils ont une autre langue maternelle que le français	-Terminologie neutre, sans jugement, fait référence à l'histoire des familles que je ne connais pas dont rarement utilisée.

Parmi les enseignants interrogés, 11 parmi les 13 avaient dans leur classe des élèves issus des migrations. Tous les enseignants interrogés font une distinction de dénomination entre les élèves dits « natifs » et les élèves issus des migrations. Cette distinction de dénomination repose sur l'origine des élèves : « *élèves d'origine étrangère, élèves dont les parents sont étrangers, immigrés* ». Ces premiers choix de terminologie montrent comme supposé que la diversité est prise dans son sens le plus général, qui est l'origine des élèves. Ce sens étant le plus visible (soit

par les traits reliés à la culture, soit par la langue parlée qui est différente), il montre que la diversité n'est pas envisagée dans sa complexité par les enseignants, du moins dans la dénomination qu'ils utilisent pour faire état de la diversité de leur classe. Pour ces enseignants, ces choix n'étaient pas justifiés par une raison particulière, ils étaient donc « innés » (Galligani, 2012). Une autre discrimination verbale utilisée quant à elle a été justifiée par l'enseignante « sans jugement il m'arrive plus rarement d'utiliser élèves issus de l'immigration. Cette terminologie me paraît neutre, sans jugement sur la personne mais ça fait référence à l'histoire des familles que je ne connais pas donc je l'utilise très rarement ». Une nouvelle fois et sans jugement quelconque, le terme utilisé pour désigner les élèves issus des migrations est fortement lié à l'origine de ces derniers (Galligani, 2012). En revanche, on relève ici une volonté de prise en compte de la diversité qui se veut aller plus loin que le simple fait que l'élève ne soit pas « natif ». L'enseignante, en parlant de « l'histoire des familles » qu'elle ne connaît pas montre un début de prise en compte plus large de la diversité. Pour conclure, les enseignants paraissent être vigilants quant à l'expression verbale de leur prise en compte de la diversité. Ils ne souhaitent pas heurter, stigmatiser les élèves et utilisent des terminologies neutres. En revanche, ces terminologies sont révélatrices de la pauvreté de prise en compte des facteurs de la diversité. Le simple facteur de l'origine est souvent le premier et le seul considéré, sans que la réflexion soit plus poussée. Les élèves par ces dénominations sont considérés comme un tout, et peu de place est laissée à *la différence dans la différence*. (Périer, 2013).

b) La prise en compte de la diversité dans l'enseignement



moments qui lui sont dédiés dans le programme (EMC). Parmi les enseignants, seuls 6 (sur 13) enseignent explicitement la notion de diversité. Parmi eux, 4 enseignent la diversité lors de séances d'EMC, dédiées à l'apprentissage du respect, de la tolérance, du racisme. Peu d'enseignants (2 occurrences), intègrent l'apprentissage de la diversité dans leur pratique quotidienne et sous des formes différentes. Un seul enseignant explique qu'il parle des

différences avec les enfants (les différentes langues, les cultures, les modes de vie...), un enseignant également explique qu'il enseigne le rapport à l'autre, la différence et le fait que la différence puisse être source d'enrichissement (au cycle 1).

Par ailleurs, lorsqu'on demande aux professeurs la manière dont ils prennent en compte la diversité en classe, une partie d'entre eux disent qu'ils en parlent ouvertement en classe, afin d'éviter les amalgames et faire en sorte que les élèves s'ouvrent aux autres. Pour autant, cette notion ne fait pas l'objet d'un enseignement explicite intégré aux activités et tâches effectuées à l'école.

Selon les enseignants, la diversité est bénéfique à l'école, car dans ce cadre de mixité sociale, culturelle, linguistique, les élèves ont un meilleur rapport à l'autre et peuvent mieux se construire en tant que citoyen. En revanche, les professeurs soulignent la nécessité d'adaptation et le manque de formation sur cette notion d'interculturalité. Il y a effectivement une déficience du système quant à la formation des enseignants aux pratiques migratoires et aux relations interculturelles (Rigoni, 2017).

Enfin, en croisant cette enquête avec le questionnaire sur les relations enseignant-parent-enfant, force est de constater que la notion de diversité est très souvent réduite à la langue différente des parents, à leur origine. Les enseignants ayant répondu favorablement à la question d'un aménagement pour les familles issues des migrations justifient leur choix en mettant l'accent sur les problèmes de langue (langue différente des parents). Par ailleurs, certains relèvent que les parents « *ne font pas l'effort de communiquer* ». Cette posture rend compte de la réalité du terrain, et révèle que la diversité est souvent réduite aux manifestations apparentes (manque de communication, langue différente...) mais rarement envisagée dans sa forme la plus complète : les familles ont une culture différente, et certainement un rapport à l'école qui est tout autant différent (Périer, 2013), des langues différentes (même au sein d'un même pays), des parcours et trajectoires divers etc.

L'analyse de ces enquêtes nous permet de confirmer l'hypothèse. En effet, ces analyses nous ont permis de nous rendre compte que la notion de diversité n'est que très rarement prise en compte dans sa complexité par les enseignants. Nous suggérons que si la diversité était réfléchie de manière plus complète, cela permettrait une meilleure prise en compte des différences entre les élèves et familles. Les professeurs, en étant conscients de ce que la diversité englobe, pourrait mieux adapter leurs interventions auprès des parents et des enfants et mieux adapter leurs situations d'apprentissage.

L'hypothèse selon laquelle une adaptation des modalités de relation école-famille par rapport aux besoins des familles pourrait être un levier pour une meilleure expérience scolaire des enfants issus des migrations est confirmée. En effet, il est apparu que l'engagement des parents interrogés différait sensiblement de l'engagement normé attendu à l'école. Tous les enseignants affirment qu'ils ont le choix concernant le choix des modalités de relation avec les familles. Cela met en exergue le degré de liberté des enseignants face aux relations qu'ils ont avec les familles. En effet, étant PES cette année, j'ai moi-même pu échanger avec les parents de plusieurs manières (à la sortie des classes, par mail, par sms, par téléphone...). Un grand nombre de possibilités s'offre à nous en tant que professeur des écoles primaire. Par ailleurs, lorsqu'on interroge les professeurs sur l'importance qu'ils accordent aux relations avec les familles, on relève un fort attachement à celles-ci. Pourtant, aucun enseignant n'est informé des différences du rapport à l'école selon les cultures. Les réponses des enseignants montrent que les normes de la relation famille-école est supposée être acquise pour tous. A la question de l'importance accordée aux relations famille-école, les réponses qui reviennent sont : « *Nécessité que les parents soient impliqués dans le travail de leur enfant* » ; « *Informers les parents des progrès et des difficultés des élèves* ». Ainsi, comme le souligne Pierre Périer dans son article, il y a une normativité dans le système éducatif français en termes de relation école-famille qui est bien ancrée à l'école. Cet ethnocentrisme ne permet pas une prise en compte des familles les plus éloignées du système scolaire (Bourdieu, 1996). On ne voit donc pas de réelle adaptation des enseignants face aux disparités.

Nous allons nous pencher sur une autre variable, l'implication des parents. Afin d'être sûre de l'objectivité des propos recueillis, je me suis entretenue avec des parents qui n'avaient pas leurs enfants dans l'école dans laquelle je suis enseignante stagiaire. Parmi les parents interrogés, 8 parents sur 9 entretiennent une bonne relation avec les enseignants de leurs enfants. Pourtant, en ce qui concerne leur engagement, on remarque qu'ils voient très peu d'intérêt à multiplier les contacts avec les enseignants. Ils affirment qu'il ne sert à rien « *d'aller embêter la maîtresse* », « *d'aller toujours voir la maîtresse pour un oui ou pour un non* », « *de parler au maître pour rien* ». Dans les environnements familiaux étudiés pour cette enquête, les relations famille-école et l'implication des parents s'inscrivent dans une dynamique différente de celle que l'on a l'habitude d'observer, autrement dit, celle des familles dites « *natives* » ou « *établies* » (Agiar, 2016). Nous (les natifs, ou les plus proches du système scolaire) définissons les relations école-famille selon un cadre bien particulier : le parent doit être présent aux réunions proposées, contacter l'enseignant régulièrement, participer autant que faire se peut à la vie de l'école etc. au risque d'être qualifié de démissionnaire (Ott, 2010). Sauf pour un parent

interrogé, il ressort des entretiens que les familles ne semblent pas s'inscrire dans cette dynamique. Leur implication est sensiblement différente de celle attendue. J'ai pu relever 3 formes majeures d'implication des parents lors des entretiens :

- Une sensibilité accrue au respect des enseignants par leurs enfants.
- Un regard porté sur le bon comportement de l'enfant à l'école, révélateur pour eux de la réussite scolaire.
- Un souci de réussite défini par leur propre situation (une volonté pour leur enfant de ce à quoi eux n'ont pas eu droit).

Loin d'être démissionnaires, il apparaît que les parents interrogés s'impliquent réellement, de manière à ce que leurs enfants aient une expérience scolaire positive. Ils paraissent extrêmement attachés à la réussite de leurs enfants et placent beaucoup d'espoir dans leur réussite.

	Pourcentage des parents qui ont évoqué les faits	Occurrences
Particulièrement sensible au respect des enseignants	89%	« Je comprends que mon enfant a des mauvaises notes, ça arrive, chaque élève a des difficultés mais pour le comportement, c'est autre chose ». « Le respect des professeurs il n'y a rien de plus important je pense, c'est comme ça qu'il va réussir dans la vie ».
Particulièrement sensible au comportement de l'enfant	100%	« Moi je fais très attention que X est sage à l'école, j'aime pas quand il fait trop de bêtises après il travaille pas bien ». « J'essaie de bien éduquer mes enfants, parce que c'est grâce à leur éducation qu'ils pourront aller loin dans les études ».
Souci de réussite	100%	« Nos parents nous ont poussé à faire des études, eux ils n'avaient rien. On fait des études pour avoir un confort dans la vie, on ne veut pas juste être ouvrier. C'est pour ça que mes enfants je les pousse le plus possible. » « J'aime bien quand les enfants font des études. Avoir les bases dès le début, pour ne pas avoir de regret. Je suis très derrière eux. Après, les grandes études ça viendra ensuite, ils feront ce qu'ils aiment. » « Il faut que mes enfants ont les bases, après ils peuvent faire ce qu'ils veulent, devenir médecin, ingénieur ou je sais pas. »

L'approche ethnographique retenue nous permet également de mieux comprendre la nature de l'implication des parents. En effet, outre leur implication « invisible », il s'est avéré que le moment des devoirs était relativement révélateur de l'engagement des parents. La première

observation n'a pas été retenue en ce qu'elle n'était pas objective. La première visite, très formelle ne m'a pas permis d'observer la réalité du terrain (les familles étant gênées par ma présence, rien ne se passait comme à l'habitude). La 3^{ème} visite a donc été retenue pour cette étude car bien plus proche de la réalité des choses.

Durant mon observation, j'ai remarqué que les parents étaient très à cheval sur la réalisation des devoirs. Bien que ne pouvant pas apporter d'aide concrète, les vérifications étaient systématiques « *T'as fait tes devoirs ? Tu es sûr ? Si je vérifie tout est fait ?* » - « *J'espère que t'as bien fait tes devoirs, je vais regarder* » Les vérifications étaient toujours faites par les parents, sur la forme et que très rarement sur le fond.

Par ailleurs, en demandant aux parents pour quelle raison ils ne faisaient pas entièrement les devoirs avec leurs enfants, deux réponses majoritaires sont apparues :

- Le manque de temps du au travail ou à la vie de famille
- Le manque de connaissances ou compétences associées aux tâches demandées aux élèves.

Cette non-implication est donc loin d'être une simple paresse ou négligence. Par ailleurs, ces raisons s'expliquent en partie par la catégorie professionnelle des parents interrogés. Parmi les parents interrogés, tous les parents travaillent à l'exception de 7 mamans. Selon la nomenclature des PCS de l'INSEE, sur les 11 parents interrogés, 6 font partie de la catégorie socioprofessionnelle 56 (personnels des services directs aux particuliers). 3 parmi eux font partie de la catégorie 46 (profession intermédiaire), et enfin 2 font partie de la catégorie 5 (employés). Les parents travaillants m'ont fait part de la difficulté pour eux d'allier travail et temps à accorder aux devoirs, leur travail étant en grande partie manuel.

En ce qui concerne l'aide apportée durant le temps des devoirs, cette tâche est très souvent laissée aux plus grands frères et sœurs. Plusieurs parents m'ont indiqué qu'ils ne comprenaient pas toujours les leçons de leurs enfants : « *La conjugaison moi je connais dans ma langue, mais en français...* », « *Nous on a pas étudié tout ça* » « *C'est pas ma langue* ». Ainsi, les parents demandaient souvent aux frères et sœurs d'accompagner l'enfant pendant le temps des devoirs pour être sûr qu'il ait « *tout bien fait* ».

Par ailleurs, j'ai pu observer une grande vigilance dans la vérification des devoirs.

En effet, la réalisation des devoirs est systématiquement vérifiée verbalement. Les parents n'omettent pas de demander si les devoirs avaient bien été faits dans leur entièreté. Seules les leçons à apprendre étaient vérifiées sur le fond. En échangeant avec les parents, j'ai compris que cette vérification était plus simple que pour les autres devoirs (apprentissage → récitation). En ce qui concerne la vérification des autres devoirs, nécessitant une correction sur le fond,

(exercices divers, questions de compréhension...) ils n'étaient que très peu contrôlés. En effet, rares étaient les parents reprenant chaque tâche demandée avec l'enfant pour s'assurer de sa bonne réalisation. Pourtant, ces mêmes parents s'assuraient systématiquement de la réalisation des devoirs par leur enfant.

Ces analyses nous permettent d'affirmer que l'hypothèse est vérifiée. En effet, notre terrain d'enquête révèle une très pauvre prise en compte des différences du rapport à l'école. Les enseignants ont une vision très normée des relations école-famille, elle-même basée sur le système français. Cet ethnocentrisme ne permet pas la prise en compte des parents les plus éloignés du système scolaire, qui ne savent pas réellement ce que l'on attend d'eux. De leur côté, on observe un tout autre type d'investissement, qui n'est pas apparent. Cet investissement est bien présent mais pourtant invisible. Il est caractéristique d'autres cultures que la « nôtre ». En effet, la perception des relations famille-école (ou de toute autre notion rattachée à l'école) relève du champ culturel spécifique dans lequel on évolue. Une compréhension de ces différences pourrait contribuer à améliorer les relations école-parent-enseignant dans la mesure où le passage d'un ethnocentrisme à un ethnorelativisme permettrait une meilleure compréhension des phénomènes liés aux rapports avec les familles issues des migrations. En prenant en compte les différentes perceptions du système scolaire, les enseignants pourraient proposer des adaptations qui permettraient de répondre aux besoins des familles les plus éloignées du système scolaire français.

La dernière hypothèse quant à elle est validée, mais gagnerait à être précisée et nuancée. En effet, il est apparu que l'adoption d'une pédagogie interculturelle a mené à des progressions chez les élèves issus des migrations les plus en difficulté.

Les questionnaires donnés aux enfants en début d'année m'ont permis d'avoir une idée sur la manière dont les élèves envisageaient la diversité, s'ils y étaient confrontés, et surtout s'ils avaient l'occasion de partager leur culture à l'école. En ce qui concerne le ressenti des élèves en classe, je n'ai pas pu faire de lien direct entre le fait qu'ils soient issus des migrations et leur ressenti en classe. De plus, seuls 2 élèves m'ont dit qu'ils se sentaient « *moyennement bien* » en classe. Il n'y a donc pas de corrélation entre leur ressenti et le fait qu'ils soient issus des migrations. De plus, selon cette enquête, aucun élève issu des migrations ne voyait de différence entre lui et des élèves dits « *natifs* » (en termes de réussites et de difficultés).

Malgré cela, j'ai tout de même décidé de maintenir cette hypothèse afin de savoir si, proposer une pédagogie interculturelle pouvait être bénéfique à tous les élèves en termes d'acquisition des compétences et connaissances.

En effet, seul 22% des élèves disaient partager leur culture à l'école, et cela était fait « *en récréation* », « *sur un coup de tête* ». De plus, j'ai pu relever qu'en début d'année, seuls 33% des élèves observés savaient ce que signifiait la diversité. Très souvent, la diversité était uniquement rattachée aux phénomènes de « *racisme* » et de « *discrimination* ». Ce concept se voyait attribuer une connotation négative.

Enfin, en ce qui concerne la volonté de partager sa culture à l'école, 92% des élèves ont exprimé leur envie de parler de leur culture d'origine à l'école, et ce, de différentes façons : « *culture* », « *langue* », « *traditions* », « *plats* ».

En somme, j'ai pu relever un manque de connaissance du concept de diversité, ainsi qu'une pauvre prise en compte de ce phénomène dans leur scolarité antérieure.

La pédagogie interculturelle mise en place a consisté en des activités diverses. Dans un premier temps, j'ai mené des activités intégrées aux autres domaines tels que des rituels, des exposés autour des pays du monde. Ces activités se sont révélées être pour les élèves des moments privilégiés pour échanger autour des cultures des uns et des autres. Il ne s'agissait pas simplement de partager des éléments isolés d'une culture choisie. En effet, tous les élèves (issus des migrations ou non) ont participé, et cela a permis un réel dialogue entre les élèves au sujet des différentes dimensions des cultures abordées. Chaque élève avait quelque chose à partager, même s'il parlait d'une autre culture (du fait des recherches effectuées en amont). Rappelons que comme le souligne Jennifer Kerzil dans son article⁸ l'interculturalité est « *l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels...) générés par les interactions de culture, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation.* ». Les progressions observées étaient surtout dans le domaine du langage oral : les élèves les plus discrets, notamment une élève dont la langue des deux parents est le turc, se sont investis dans la tâche et j'ai pu observer de réels progrès des compétences : « *Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris* », « *Organiser et structurer le propos selon le genre du discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés* »

La compétence générale « *parler en prenant en compte son auditoire* » a également été développée grâce au projet interculturel « *Autour des Contes du monde au théâtre* ». En effet, les compétences relevant de l'expression orale ont été travaillées dans un premier temps lors des temps d'apprentissage puis lors des présentations des pièces de théâtre. De plus, des temps de réflexion autour des pièces ont précédé les présentations. Ces temps étaient l'occasion pour

⁸ Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 120-159.

les élèves de poser leurs questions (vocabulaire, sens de la pièce ou morale incompris) et d'échanger autour des découvertes. Souvent, ces temps d'échange autour des pièces menaient à d'autres discussions. Certains élèves faisaient des rapprochements avec des lectures antérieures ou encore avec des faits similaires issus leur propre culture. Au fur et à mesure de ces échanges, j'ai pu voir chez certains élèves, les moins à l'aise à l'oral, les « *petits parleurs* » des progrès. En effet, le fait de rendre les élèves acteurs de leur apprentissage s'est avéré être bénéfique à la construction des compétences orales.

Comme dit précédemment, la mise en place de séances interculturelles a permis une meilleure compréhension du phénomène de diversité. En effet, en début d'année seuls 2 élèves (soit 33% des élèves observés) comprenaient le sens du concept de diversité et savait ce qu'il recouvrait. Ces élèves savaient me dire que la diversité renvoyait à toutes les différences : langues, traditions, culture, façon de vivre etc. J'ai pu remarquer un progrès dans la compréhension de ce concept chez les élèves (4) qui, en début d'année associaient ce dernier aux seuls phénomènes de discrimination et de racisme.

Enfin, un progrès notoire a été observé dans l'éducation à la citoyenneté. Rappelons que parmi les apprentissages fondamentaux de du cycle 3, on trouve « *respecter autrui* » avec « lire, écrire, compter ». Le respect d'autrui ne peut se faire dans son indifférence, son ignorance ou sa méconnaissance. Françoise Lorcerie affirme en effet que « *les argumentaires divergent sur la façon de combiner logique de l'égalité et prise en compte de la pluralité mais ils s'accordent sur la nécessité de le fait. [...] Le ministère de l'Education s'est, quant à lui, placé – toutes les instances confondues- à l'écart de cette évolution. A dater de 1984, il retire le terme interculturel du discours administratif. [...] Or la mise en évidence des discriminations ethniques par l'enquête statistique dans les années quatre-vingt-dix puis la reconnaissance officielle de leur existence par le gouvernement en 1998 ont changé la donne à cet égard. Quoique l'on pense du mot « interculturel », force est d'admettre au moins l'opportunité du débat sur ce qu'il recouvre et le besoin de directives.* »

L'interculturalité, bien qu'elle ne soit pas citée de manière explicite peut être enseignée dans plusieurs disciplines pour développer les compétences attendues par les instructions officielles. Pour ma part, l'éducation interculturelle a permis de développer les compétences liées à l'éducation à la citoyenneté. Fernand Ouellet dans son article *l'éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté* affirme que ces deux objets d'étude ont la même finalité.

Au-delà des compétences liées au langage oral, les séances interculturelles que j'ai menées ont surtout permis une meilleure cohésion sociale, une ouverture à la diversité, une meilleure acceptation des différences. Si l'on compare les données obtenues en septembre et celles en

mars, on voit une évolution notamment au niveau de l'accueil de la diversité. Seulement deux des élèves observés accueillait positivement la diversité (3 étaient neutres). En mars, tous les élèves avaient conscience du fait que la diversité était bénéfique pour tous. A leur échelle, cela leur avait permis de mener de nombreux échanges, d'apprendre des choses sur leurs camarades lors des différentes activités, de ne plus avoir de problème lié à la non acceptation de la diversité (en récréation par exemple) et enfin de mener un projet qui leur tenait à cœur : la présentation des pièces de théâtre.

Les discussions et activités menées autour de la diversité ont par ailleurs mené à un développement de l'esprit critique chez les enfants. Ils ont compris qu'avoir un esprit critique ne signifiait pas tout critiquer ouvertement, mais croire uniquement ce que l'on a vérifié. L'ouverture aux cultures des autres notamment en lisant et jouant les pièces de théâtre proposées a permis de lever les préjugés et stéréotypes autour des cultures des « autres ».

En se plaçant du point de vue de « l'autre », durant les pièces de théâtre, les élèves ont pris conscience de leur propre culture. En effet, les moments d'échange autour des pièces ont mené à l'émergence de questions sur leur propre culture. Certains élèves s'étonnaient « *ah mais c'est pas comme ça chez nous* ». Au fur et à mesure, les élèves ont appris à se décentrer, et donc prendre de la distance par rapport à leurs propres pratiques pour essayer de comprendre celles des autres. En effet, les élèves ont finalement compris que même leurs codes correspondaient à une culture à part entière, même s'ils n'étaient pas issus des migrations.

Ces différentes analyses nous permettent d'affirmer qu'effectivement, la pédagogie interculturelle permet de construire certains apprentissages chez les élèves : l'éducation à la citoyenneté ou encore les compétences liées le langage oral. En revanche, cette hypothèse gagnerait à être nuancée car ces enquêtes me permettent d'affirmer que la pédagogie interculturelle permet de favoriser la réussite de tous les élèves dans des domaines bien précis. Il ne s'agit pas d'une progression dans tous les domaines.

V – Apport de ce projet de recherche à ma pratique professionnelle

La spécificité de ce travail de recherche est qu'il présente une visée professionnelle. En effet, au-delà des apports théoriques qu'il permet, il nous amène à développer des compétences et connaissances liées à l'exercice de notre métier de professeur. Pour ce faire, nous nous devons d'adopter une posture réflexive sur notre pratique et sur le métier d'enseignant.

Un premier ancrage me permet d'analyser ma pratique professionnelle au regard de ce projet de recherche : un ancrage sociologique. En effet, le choix même de ce sujet a un lien étroit avec mon histoire personnelle. Etant moi-même issue des migrations (mère née en Algérie et père né en France dont les parents sont nés en Algérie), j'ai choisi de m'intéresser au parcours scolaire de ces élèves. J'ai pu observer à de nombreuses reprises, durant ma scolarité (jusqu'au lycée du moins), des écarts se former entre les élèves dits « *natifs* » et les élèves dont les parents sont « *étrangers* ». Tout au long de ma scolarité, j'ai essayé de comprendre les origines et les causes de ces phénomènes. En tant qu'enseignante, ce besoin de compréhension s'est développé, car je ne voulais pas reproduire ces inégalités avec mes élèves. La lecture de l'article de Malika Belkaid, *Formation éducative et (auto)-biographie éducative* m'a permis de faire le lien entre mon projet de recherche et mon propre récit de vie : « *Dis moi comme tu enseignes, je te dirai qui tu es* » (Roth-Southon, 1997). Ce mémoire m'a ainsi amenée à creuser dans mon passé d'élève et m'a heurté à mes représentations initiales. J'ai alors cherché pour quelle(s) raison(s) je me suis tournée vers ce sujet de recherche et pas un autre. En effet, cette prise de conscience du lien entre ce sujet et mon histoire m'amène à éviter l'écueil qui serait de tomber dans une idéologie de déterminisme. J'ai pris conscience grâce à cet « *état des lieux articulant le présent au passé et au futur* » dont parle Christine Josso (Josso, 1998) de mes fragilités. Les connaissances acquises par les lectures scientifiques au cours de ce mémoire m'ont permis d'aller au-delà des observations issues de ma propre expérience pour ne pas creuser les inégalités, autrement dit, aller au-delà de mes représentations initiales. *Prendre en compte la diversité des élèves*⁹ ne signifie pas enfermer les élèves dans leurs différences. J'ai donc appris que la prise en compte de la diversité devait concerner tous les élèves, afin de ne pas en isoler certains. Il ne faut bien sûr pas négliger la différenciation lorsque les différences nécessitent une adaptation. En revanche, l'enseignant doit essayer de trouver un équilibre en conciliant inclusion et différenciation.

Ce projet de recherche m'a également fait prendre conscience de la complexité du métier d'enseignant, et de la nécessité d'adopter une posture réflexive sur notre pratique. En effet, le questionnement de départ était de savoir si des pratiques éducatives particulières pouvaient avoir des effets positifs sur la scolarité des élèves issus des migrations. Le travail de recherche, a consisté en des lectures scientifiques, des mises en place effectives de séances, des entretiens avec les membres de la communauté éducative. Toutes ces réflexions ont eu pour objectif d'améliorer ma pratique, afin de répondre aux besoins de chaque élève. Yves Lenoir reprend

⁹ Compétence issue du référentiel des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation.

dans son article « *Pour une pratique réflexive dans l'enseignement primaire* » une citation d'Ilya Progovine : « *Nous avons des idées arrêtées dès que nous cessons de réfléchir* ». Effectivement, avoir une réflexion sur nos pratiques passées, présentes et futures me paraît désormais indispensable, dans la mesure où c'est cette réflexion qui nous permet d'actualiser nos pratiques. J'ai pu expérimenter de nombreuses séances cette année, certaines qui ont permis de construire un apprentissage solide chez les élèves, quant à d'autres, elles présentaient de nombreux points à améliorer. J'ai également pu remarquer qu'il y avait souvent un fossé entre ce que l'on prévoyait de faire et ce qui se passait durant la séance. De nombreux facteurs entrent en compte : le contexte, l'attitude des élèves, notre propre gestion de classe, les aléas divers. Certaines parties nous échappent, et notre façon d'agir a ses propres limites. Le métier d'enseignant est donc à la fois un métier de planification et d'incertitude. C'est ce que nous a montré ce travail de recherche, certaines hypothèses, bien que basées en partie sur des lectures scientifiques se sont vues être infirmées après les enquêtes. Ainsi, nous sommes obligés, en tant qu'enseignant d'adopter une posture réflexive ouverte, qui nous permettra au fur et à mesure d'affiner et d'améliorer nos pratiques et nos gestes professionnels.

Comme le souligne Perrenoud, l'analyse réflexive se fait « *dans le feu de l'action pédagogique* », mais aussi après celle-ci. Yves Lenoir quant à lui identifie trois principaux objectifs que poursuit la pratique réflexive dans l'enseignement :

- La compréhension de sa pratique, des choix opérés.
- Le changement dans sa pratique, une modification durable de ses pratiques
- Le développement des compétences professionnelles.

Ce travail de recherche m'a fait comprendre les finalités de la posture réflexive que doit avoir l'enseignant. Dans cette optique, j'ai pu cette année expérimenter l'analyse de mes pratiques, notamment lors des séances interculturelles mises en place. Pour ce faire, je me suis en partie basée sur le cadre d'analyse proposé par Roland Goigoux. En effet, lors de la construction de ma première séance interculturelle, je me suis intéressée aux 5 focales proposées par Roland Goigoux ainsi que par l'outil de questionnement proposé par Yves Lenoir.

Ce travail de recherche m'a permis de modifier certaines de mes pratiques. En effet, j'ai compris qu'il était nécessaire de passer d'un ethnocentrisme à un ethnorelativisme. Trop souvent, les pratiques que l'on attend des autres répondent à celles définies par notre propre culture ou nos habitudes. Nous allons rarement plus loin que ce que nous pensons être « *normal* ». Le travail que j'ai mené auprès des familles m'a permis de réaliser que ce qui était acquis pour nous ne l'était pas toujours pour tous. Par exemple, le fait d'aller voir l'enseignant et d'échanger avec

lui quotidiennement était pour moi une pratique anodine. En revanche, pour les parents interrogés, aller voir l'enseignant « *pour rien* » ne constitue pas quelque chose de « *normal* ». Au contraire, le fait de souvent aller voir l'enseignant était perçu comme très certainement embêtant pour ce dernier. Ce projet m'a donc appris à reconsidérer les normes et à m'intéresser à « l'autre », à ses pratiques et à ses normes. Par ailleurs, la reconsidération de ce qui est « normal » dépasse les simples différences d'origine. Il existe autant de façon d'apprendre et d'enseigner qu'il existe d'élèves et d'enseignants. Tout comme il existe autant de rapports différents à l'école qu'il existe de parents et d'enfants. Cette découverte m'a été permise par ce projet de recherche. Cela m'a amenée à développer la compétence du référentiel qui est de *s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel*.

En ce qui concerne la compétence « *coopérer avec les parents d'élève* », elle a également pris tout son sens grâce aux recherches menées cette année.

Dans un premier temps, l'étude des différentes politiques éducatives m'a permis de comprendre le rôle des parents en tant que coéducateurs. En effet, il apparaît que la construction d'une relation basée sur la confiance avec les parents est un réel levier pour une expérience scolaire positive des élèves. Ces politiques soulignent les droits des parents à la participation de la vie scolaire de leur enfant. Toujours dans cette perspective d'ethnorelativisme, le travail de recherche que j'ai mené cette année m'a amenée à repenser les modalités de relation avec les parents. Bien qu'étant moi-même issue d'une famille dont les parents sont immigrés ou issus de l'immigration, je n'avais jamais réfléchi sur les différences d'investissement des parents selon leur culture d'origine. J'avais observé au sein de ma propre famille une différence d'implication avec mes camarades « natifs », mais n'avais jamais fait de lien de cause à effet. Les enquêtes que j'ai menées ont mis en avant le fait qu'effectivement, on retrouvait souvent une même forme d'implication dite « invisible » chez les familles issues des migrations. La très pauvre prise en compte de cette implication tend à creuser les inégalités entre les élèves « natifs » et issus des migrations. Ces parents sont vus comme ne remplissant pas leur rôle de parent d'élève, et ainsi se retrouvent en marge de l'école. Etant désormais consciente de cet écueil, j'ai tenté cette année et tenterai dans ma future pratique professionnelle d'adapter les modalités d'accueil des parents d'élève, issus des migrations ou non. L'objectif étant dans un premier temps de dégager avec les parents leurs besoins, pour ensuite mieux y répondre au fil du temps.

Ce travail de recherche m'a également permis d'approfondir mes compétences en termes de construction des situations d'apprentissage. J'ai pu développer la compétence du référentiel qui

est de « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.* » ainsi que « *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la scolarisation des élèves.* »

En effet, j'ai appris que l'interculturalité pouvait être mise au service de plusieurs disciplines, notamment l'éducation à la citoyenneté. Proposer des activités d'échange entre les élèves au sujet des différentes cultures permet dans un premier temps de donner du sens aux apprentissages. L'enfant étant un citoyen en devenir, l'éducation à la citoyenneté peut être très abstraite pour les enfants, car cela ne fait pas référence à un thème de leur réalité proche. Ainsi, en proposant des pièces de théâtre adaptées à leur niveau, traitant du thème de la diversité, nous avons pu aborder des sujets ayant une portée bien plus large que la simple réalisation d'une pièce de théâtre. L'objectif était en réalité de découvrir l'autre, afin de le comprendre et de le respecter. Rappelons que la première compétence du référentiel du professeur est de « faire partager les valeurs de la République ». Ces valeurs sont l'égalité, la laïcité, le refus de toute discrimination... Les élèves ont compris que le respect d'autrui passait par sa considération. C'est en considérant quelqu'un, en lui accordant autant d'importance qu'à nous-même, en le connaissant qu'on pourra être à même de le respecter. Ce travail de recherche m'a donc permis d'enrichir mes pratiques en prenant en compte l'enseignement de l'interculturalité.

Ce projet de recherche m'a par ailleurs amenée à adopter une distance par rapport au métier de professeur des écoles. Les lectures scientifiques et l'observation sur le terrain permettent l'adoption d'un regard critique sur notre métier. J'ai donc pu me questionner sur ce que signifiait être professeur. Au départ, ma vision de la mission du professeur était assez réduite. Selon moi, un enseignant devait créer des situations d'apprentissage, les adapter aux élèves ayant des difficultés et les mettre en œuvre. Désormais, ma vision s'est élargie et je considère le métier comme étant bien plus complexe et comme ayant une portée bien plus profonde. L'enseignant, lorsqu'il construit ses situations d'enseignement et lorsqu'il prévoit ses gestes professionnels doit être conscient qu'il doit, autant que faire se peut valoriser les compétences de tous les élèves et surtout de chaque élève. La transmission de savoir ne se fait qu'à condition d'avoir un regard réflexif sur ses propres pratiques et sur celles de ses pairs. Pour assurer la réussite scolaire de tous ses élèves, l'enseignant doit pouvoir s'adapter à chaque élève. Par ailleurs, la mobilisation des compétences disciplinaires et didactiques ne peut suffire. Le professeur doit aussi miser sur ses compétences relationnelles. Ce sont ces compétences qui lui permettront d'enrichir ses pratiques, en discutant avec ses pairs, avec les parents d'élèves etc. Enfin, l'enseignant ne doit pas considérer l'enfant comme une page vierge de toute connaissance, de toute compétences, de toute histoire. L'élève vient à l'école avec sa propre

histoire, sa propre culture, sa propre expérience. Il faut, autant que possible s'appuyer sur cette expérience pour proposer des situations qui font sens. Ces situations ne doivent pas être complètement décrochées car elles doivent avoir du sens pour ces derniers. C'est ce que nous avons pu étudier dans ce projet de recherche, chaque élève et chaque famille a ses codes, son rapport à l'école etc.

La prise en compte de la diversité prend aujourd'hui tout son sens grâce à ce mémoire. J'avais tendance à réduire la diversité à l'origine des élèves. Or la diversité est bien plus large. Il y a autant de façons d'apprendre qu'il y a d'élèves. J'ai, grâce à cette recherche compris que la diversité était multiréférentielle. En effet, on peut parler de différences de langues, de culture, d'histoire, de trajectoires, de rythme d'apprentissage, d'intelligence (les intelligences multiples), de milieux sociaux etc. Il y a de nombreux facteurs pouvant expliquer les différences entre les élèves. Ainsi, il est nécessaire de considérer tous ces facteurs si l'on veut comprendre l'origine des faits observés chez les élèves ou dans les familles.

Je terminerai cette partie en expliquant comme ce travail a participé à la construction de mon identité professionnelle. En me basant sur les travaux d'Yves Lenoir, j'ai pu dégager mes envies de développement personnel, les caractéristiques de mon identité professionnelle actuelle au regard de mon expérience et de ce projet de recherche. Ce sujet de mémoire m'a permis de déterminer les valeurs de l'enseignement auxquelles je crois. Selon moi l'enseignement est synonyme de partage : partage de savoirs, savoirs être, savoirs faire. C'est l'enseignement qui permettra aux enfants, qui sont de futurs citoyens de comprendre le monde qui les entoure, de développer les compétences de vivre-ensemble, qui sont pour moi primordiales. Je souhaiterais que ma relation avec les élèves soit basée sur la confiance et l'écoute. Les élèves doivent sentir que je suis présente pour eux, que l'école est un lieu d'épanouissement et d'apprentissage. C'est par ailleurs la raison pour laquelle j'accorde une importance particulière au fait de donner du sens aux apprentissages. Les savoirs enseignés doivent faire sens et être au plus proche de l'environnement des élèves, pour que la construction de l'apprentissage soit véritable. Par exemple, il peut être intéressant comme le souligne cette enquête de s'intéresser aux savoirs non scolaires (culturels) et de les transformer de manière à ce qu'ils deviennent des savoirs scolaires. Et ce, afin de rapprocher les élèves les plus éloignés du système scolaire. Dans cette optique, la prise en compte du contexte social, de la relation famille-école me paraît primordiale. Selon moi, on ne peut considérer les élèves comme étant un tout. Comme le souligne un enseignant de l'INSPE, « *nous n'avons pas une classe de 27 élèves mais 27 élèves dans une classe* ». Cette affirmation nous fait remarquer que chaque élève est un individu à part entière, ayant des capacités et des difficultés individuelles. Ainsi, s'intéresser aux arrières plan

des élèves me paraît être un moyen privilégié pour l'enseignant de comprendre l'élève et de mieux s'adapter à lui. Concernant la question des grands courants de pensée en éducation, j'ai tendance à « piocher » dans différents courants. Il me paraît intéressant, selon les objectifs que l'on veut poursuivre d'aller chercher dans différentes théories de l'apprentissage : pédagogie coopérative de Freinet, pédagogie active, socioconstructivisme etc. Il me semble important en tant qu'enseignant de ne pas se cantonner à un type de pédagogie mais de lire, s'informer, d'observer différentes façons de faire et surtout de les essayer en classe. C'est en expérimentant que l'on peut déterminer si tel ou tel choix fonctionne, avec telle classe, et avec tel élève. Cela a été confirmé par ce projet de recherche : c'est en essayant qu'on sait ce qui fonctionne ou non. L'introduction du référentiel de compétences suisse de 2004 souligne ainsi que « *Pour s'adapter d'une part, au rythme accéléré de l'évolution sociale et aux multiples changements susceptibles de se présenter au fil de leur carrière professionnelle, et d'autre part à l'évolution des connaissances scientifiques, les enseignants disposent de facultés de renouvellement nécessaires à l'actualisation continue de leurs connaissances, de leur pratique, de leurs rôles et responsabilités* »

Je trouve par ailleurs que ce qui est passionnant dans le métier d'enseignant, c'est qu'il existe autant de façons d'enseigner qu'il existe de professeurs. L'essence même de ce métier est d'être perpétuellement à la recherche de ce qui nous permettra de faire progresser les élèves, mais aussi de nous faire évoluer en tant que personne et enseignant.

Malgré les différents axes de progression énoncés ci-dessus, je considère qu'il me reste encore des compétences à acquérir et certaines à développer. Par exemple, connaissance des élèves et de leurs processus d'apprentissage reste encore une chose à consolider. Selon les domaines, j'ai plus ou moins de facilité à appréhender les difficultés et les obstacles que pourraient rencontrer les élèves dans leur processus d'apprentissage. De plus, la coopération avec les familles reste une compétence que je dois travailler. La simple compréhension des besoins des familles n'est selon moi pas suffisante, bien que ce soit une première approche très importante. L'expérience sur le terrain ainsi qu'une posture réflexive pourront me permettre, au fil des années de mieux répondre aux besoins des familles et des élèves pour assurer aux élèves une expérience scolaire positive.

En somme, ce mémoire m'a permis d'approfondir mes connaissances liées au métier de professeur des écoles, de développer des compétences. Il m'a aussi permis de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement, et de l'enseignement interculturel plus particulièrement.

VI – Conclusion

Le contexte actuel de diversité nous amène, en tant qu'enseignant à mener une réflexion sur la manière dont nous pourrions favoriser la réussite de tous les élèves. Nous sommes partis du constat que le parcours scolaire des enfants immigrés différait sensiblement de celui des élèves natifs. Ainsi, l'objet de ce projet de recherche était de déterminer si la mise en place de certaines pratiques pédagogiques par la communauté éducative pouvait engendrer la réussite des élèves issus des migrations. La prise en compte de la diversité étant une compétence que l'enseignant doit mettre en œuvre.

Rappelons que nous avons émis trois hypothèses qui définissent trois pratiques éducatives qui selon nous, pourraient assurer la réussite de tous les élèves.

La première hypothèse concernait la mise en place d'une éducation interculturelle. Cette hypothèse a été confirmée mais doit être nuancée. En effet, le postulat de départ était que la mise en place d'une pédagogie interculturelle pourrait favoriser la réussite de tous les élèves, et ce, dans tous les domaines. Ce projet de recherche nous amène au constat suivant : nier la participation de la pédagogie interculturelle à la réussite des élèves serait une erreur. En revanche, on ne peut dire que ce type de pédagogie peut faire table rase de toutes les différences de parcours scolaire entre les élèves issus des migrations et les élèves dits « *natifs* », et ainsi rapprocher entièrement les élèves les plus éloignés du système scolaire. Pourtant, nous avons pu observer des progrès notoires dans certains domaines : l'éducation à la citoyenneté et le langage oral. La mise en place des séances interculturelles a notamment permis de rompre avec l'idée selon laquelle les savoirs culturels ne sont pas rentables. Ainsi, les élèves, à travers ces séances ont pu développer des compétences liées au « *Respect d'autrui* » : « *Accepter et respecter les différences dans son rapport à l'altérité et à l'autre* », « *tenir compte du point de vue des autres* ».

La seconde hypothèse concernant l'adaptation des modalités de relation famille-école est quant à elle confirmée. En effet, il est apparu au cours des enquêtes que les parents issus des migrations ne partageaient que très rarement les codes des relations famille-école du système français, et que cela les plaçait en marge de l'école. Cette étude a permis de mettre en évidence l'investissement trop souvent invisible des parents ne partageant pas la culture scolaire française. L'implication de ces parents est apparue sous plusieurs formes :

- Une sensibilité accrue au respect des enseignants par leurs enfants
- Un regard porté sur le bon comportement de l'enfant à l'école, révélateur pour eux de la réussite scolaire de leur enfant.

-Un souci de réussite défini par leur histoire (une volonté pour leur enfant de ce à quoi eux n'ont pas eu droit)

-Une vigilance particulière portée sur la réalisation des devoirs et tâches demandées par les enseignants.

Ce travail de recherche a donc montré que le passage d'un ethnocentrisme à un ethnorelativisme des enseignants face à la diversité pourrait permettre d'inclure les parents les plus éloignés de notre culture scolaire et ainsi garantir une expérience scolaire positive aux élèves issus des migrations. En effet, cet ethnorelativisme consiste à considérer l'autre à l'égal de soi, à relativiser notre propre système de pensée pour y intégrer celui des « *autres* ». La coéducation étant un moyen privilégié d'offrir à l'élève un cadre sécurisant, il est important d'adapter ce concept en fonction des parents.

Enfin, la dernière hypothèse selon laquelle le fait de repenser la diversité dans sa complexité et sa multiréférentialité pourrait permettre une meilleure prise en compte de celle-ci est confirmée. Ce travail de recherche a permis de montrer que la diversité, au sein de la communauté éducative était très peu prise en compte dans sa complexité. Cette analyse est basée sur les dénominations attribuées aux élèves issus des migrations, qui révèlent que seule le fait que l'élève ne soit pas « natif » est pris en compte (aucune référence n'est faite aux différences dans la différence). De plus, cette analyse est basée sur l'enseignement de la notion de diversité, qui se cantonne souvent aux mêmes domaines et n'est que très rarement intégré dans les activités quotidiennes. Nous supposons que si la diversité était réfléchie de manière plus complète, cela permettrait une meilleure prise en compte des différences entre les élèves et familles. Les professeurs, en étant conscients de la multiréférentialité de la diversité pourrait mieux adapter leurs interventions auprès des parents et des enfants et mieux adapter leurs situations d'apprentissage.

Nous pouvons conclure qu'en effet, certaines pratiques pédagogiques peuvent permettre une meilleure prise en compte du phénomène de multiculturalité et ainsi favoriser la réussite des élèves les plus éloignés du système scolaire. Ces pratiques pédagogiques sont d'une part de l'ordre des relations école-parent-élève, et d'autre part pédagogique, avec la mise en place d'une pédagogie interculturelle et une réflexion sur la notion de diversité.

Compte tenu des inégalités qui apparaissent plus tard dans la scolarité des élèves issus de l'immigration, il serait intéressant de suivre les élèves observés jusqu'au collège et d'y étendre cette étude. Ainsi, nous pourrions déterminer si ces pratiques pédagogiques permettent de réduire les inégalités liées à l'arrière-plan socioculturel sur le long terme.

En revanche, il s'avère intéressant de se demander quelles sont les limites de la prise en compte de la diversité. A quel moment et à quelles conditions risque-t-on de basculer vers la reproduction des inégalités ?

Apports et limites de l'enquête :

Cette étude, outre sa fonction heuristique nous a permis de nous interroger sur les pratiques éducatives qui pourraient être mises en œuvre afin de rapprocher les élèves les plus éloignés du système scolaire. En effet, nous trouvons de nombreuses études qui mettent en exergue les écarts dans la réussite des élèves issus des migrations et des élèves « *natifs* », tant qualitatives que quantitatives. On trouve également de nombreuses études qui tentent d'expliquer l'origine de ces inégalités. En revanche, peu de travaux nous donnent des pistes d'amélioration. Notre travail de recherche a permis des apports, aussi modestes soient-ils, sur la prise en compte de la diversité socioculturelle des élèves.

Cependant, malgré ces apports, cette étude comporte également certaines limites. La première concerne l'effectif réduit des enseignants, parents et élèves interrogés. Les questionnaires et observations réalisées ont été faits sur la base du volontariat. Ainsi, le nombre de personnes interrogées ne représente pas un échantillon très grand. On sait que plus l'effectif est grand, plus la marge d'erreur statistique est réduite. De ce fait, un échantillon plus large nous aurait permis d'être plus précis dans nos analyses. En revanche, malgré le nombre réduit des personnes interrogées, l'étude a permis de mettre en évidence les phénomènes souhaités et de vérifier notre question de départ.

Une seconde limite que présente cette enquête est la durée d'expérimentation. En effet, les enquêtes pour certaines hypothèses auraient gagné à être réalisées sur une plus longue durée. Par exemple, l'hypothèse concernant la prise en compte de la diversité par les enseignants aurait pu être complètement vérifiée grâce à la mise en place d'un enseignement de la diversité plus explicite. Il aurait été intéressant de mener une première expérience témoin sur une année, au cours de laquelle la notion de diversité ne serait pas prise en compte dans sa complexité. Puis, une seconde année, les mêmes enseignants, dans le même niveau de classe auraient pu considérer et enseigner la diversité dans sa multiréférentialité. Ainsi, une comparaison entre les deux années aurait été possible.

En ce qui concerne l'approche ethnographique pour l'hypothèse des relations famille-école, une limite peut être soulignée. La première visite chez les familles n'a pas été retenue, car les acteurs sociaux observés étaient influencés par ma présence. L'observation perdait donc de son authenticité. Il a fallu attendre la 3^{ème} visite pour que les acteurs sociaux observés ne fassent

plus réellement attention à ma présence. Pour autant, nous ne pouvons être sûrs à 100% que les comportements observés soient fidèles à la réalité. En effet, le simple fait d'être observé entraîne, même inconsciemment, un changement de comportement.

Bien que certains chercheurs mettent en exergue la précocité des inégalités scolaires (Ichou, 2013). On remarque que les enfants observés, en CM1, ne sont peut-être pas encore sujets aux inégalités que l'on pourrait observer plus tard dans la scolarité des enfants (dû au choix des filières par exemple). Il serait donc intéressant d'étendre ce projet de recherche au collège, afin de vérifier si ces pratiques éducatives ont un réel impact sur le long terme.

Enfin, deux autres limites peuvent être relevées. La première est que les entretiens ont été menés avec des parents dont la langue était souvent différente du français. Etant moi-même d'origine arabe, j'ai pu comprendre sans difficulté les parents dont la langue était arabe. En revanche, l'échange avec les parents dont la langue était autre (turque en l'occurrence), a été un peu plus difficile. Ces parents ont peut-être été au plus simple, alors qu'ils voulaient peut-être partager des idées plus complexes.

Enfin, il me paraît important de souligner une limite aux résultats de cette enquête. Dans ce travail de recherche, nous nous sommes intéressés aux difficultés des élèves issus des migrations et donc à celles liées à leur arrière-plan socioculturel. En revanche, il faut garder à l'esprit que les capacités et difficultés des élèves s'expliquent également par d'autres facteurs. Le facteur individuel par exemple, qui n'est pas forcément lié aux arrière-plans socioculturels. Deux élèves issus du même milieu peuvent avoir des connaissances et compétences différentes du fait de leur expérience personnelles, de leurs capacités cognitives etc.

Bibliographie

- Abdeljalil Akkari, 2013 « Introduction », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63 , 33-42.
- Agier Micher, 2016, *Les migrants et nous*, CNRS Editions, Paris
- Alessandro Bergamaschi, 2016 « Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 35, 157-172.
- Belkaïf Malika. Formation des enseignants et (auto-)biographie éducative. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°24, 1999. Le récit de vie professionnel, sous la direction de Nicole Bliez-Sullerot et Yannick Mével. pp. 15-29.
- Bourdieu Pierre(1980) L'identité et la représentation. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 35, L'identité. pp. 63-72.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue Française De Sociologie*, 7(3), 325-347
- Chauveau, G. 2000. *Comment réussir en ZEP*, Paris, Retz.
- Delory-Momberger et Mabilon-Bonfils (2015) « L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité à l'école ? » *Education et socialisation, Les cahiers du CERFEE*
- Deslandes, R. et R. Cloutier. 2005. « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents », *Revue française de pédagogie*, no 151, p. 61-74.
- Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, pp 9-25.
- GALLIGANI, Stéphanie, 2012, «Regards croisés sur les enfants venus d'ailleurs et scolarisés en France», *Les Cahiers du GEPE*, N°4/ 2012.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, vol. 54(1), 5-52.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 120-159.
- Kymlicka Will (2010) The Rise and Fall of Multiculturalism? New Debates on Inclusion and Accommodation in Diverse Societies, *International Social Science Journal*, 61 (199), pp. 97-112.
- Labelle Micheline (2015) Multiculturalisme, interculturalisme, antiracisme : le traitement de l'altérité, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 31 (2), pp. 31-54.

Olivier Meunier (2009) Approche méthodologique de l'interculturel en éducation Olivier Meunier
Penser l'éducation, n°26, nov.-déc.

Ott, L. (2010). Les familles sont-elles démissionnaires ?, L. Ott, Travailler avec les familles: Parents-professionnels : un nouveau partage de la relation éducative (pp. 33-41). Toulouse, France: Érès.

Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation?. Dans : Pierre R. Dasen éd., Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation (pp. 243-260). Louvain-la-Neuve, Belgique

Pierre Périer, « Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16 | - 1, 229-251.

Roth-Southon D. (1997) Dis-moi comme tu enseignes, je te dirai qui tu es, Paris : L'Harmattan

Rigoni Isabelle, (2017) Accueillir les élèves migrants : dispositifs et interactions à l'école publique en France. *Revue internationale de la recherche interculturelle*, p. 39-50.

Documents institutionnels :

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, arrêté du 1-7-2013 – JO du 18-7-2013

Renforcer la coopération entre les parents et l'école dans les territoires, circulaire n°2013- 142 du 15 octobre 2013

Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3), BOEN n° 31 du 30 juillet 2020

ANNEXES :

a) Questionnaires, guide d'entretien vierges, guide d'observation vierges

1) Hypothèse éducation interculturelle

Questions à destination des élèves (début d'année) :

Comment te sens-tu dans ta classe ?

Très bien Bien Moyen Pas bien

Trouves-tu qu'il y a une différence dans ton travail par rapport les élèves qui ne sont pas d'origine étrangère ? Si oui laquelle ?

Oui :

Non

Est-ce que tu partages ta culture à l'école ? En classe ? Si oui comment ?

Oui :

Non

Est-ce que tu partages ta seconde langue à l'école ? En classe ? Comment ?

Oui :

Non

Aimerais-tu partager ta culture à l'école ? Si oui comment ?

Grille d'observation à destination de l'enseignant (identique au début et en fin d'année, seules les questions portant sur la progression seront remplies au cours et en fin d'année) :

	Non	Oui	Si oui, précisions :
L'élève issus des migrations présentent des difficultés par rapport aux élèves natifs			
Les difficultés rencontrées sont dues à l'origine étrangère ou à la langue			
Les élèves comprennent la notion de diversité			

Les élèves accueillent positivement la notion de diversité			
Les séquences basées sur une approche interculturelle ont contribué à faire participer tous les élèves			
Il y a une bonne entente et cohésion dans la classe			
Il y a de l'entraide entre tous les élèves			
Les élèves ont acquis des savoirs issus des différentes cultures de la classe Des progrès notables ont été observés			
Les élèves issus des migrations parlent de leur culture de manière ouverte			
Les élèves issus des migrations considèrent leur origine comme un avantage			

2) Hypothèse notion de diversité

Questions pour l'entretien avec les enseignants

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Entre 2 et 3 ans Entre 4 et 5 ans Depuis 6ans et plus

Dans quel niveau de classe enseignez-vous actuellement ?

.....

Avez-vous des élèves allophones dans votre classe ? Si oui combien et quelle est leur origine ?

Oui :

Non

Avez-vous des élèves nés en France ayant un ou deux parents nés à l'étranger ? Si oui combien et quelle est leur origine ?

Oui :

Non

Comment envisagez-vous la diversité en éducation de manière générale ?

Mobilisez-vous les arrière-plans des élèves issus des migrations

Faites-vous une distinction de dénomination entre les élèves « natifs » et les élèves issus des migrations ?

Oui **Non**

Si oui quelle expression utilisez-vous pour désigner ces élèves ? Y-a-t il une raison à ce choix terminologique ?

Oui :

.....

Non

Enseignez-vous explicitement la notion de diversité en classe ? Si oui dans quelle mesure ?

Oui :

.....

Non

Accordez-vous une importance plus particulière à une dimension de la diversité ? (langue, culture...)
Si oui laquelle et pourquoi ?

Oui :

.....

Non

Comment envisagez-vous la prise en compte de la diversité culturelle dans votre classe ?

.....

.....

3) Hypothèse sur la relation famille école

Questions pour entretiens

1) Entretien avec les enseignants

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Entre 2 et 3 ans

Entre 4 et 5 ans

Depuis 6ans et plus

Dans quel niveau de classe enseignez-vous actuellement ?

.....
.....

Oui Non

De quelle nature sont les relations ?

.....

Avez-vous la liberté d'organiser des rencontres avec les parents ?

Oui Non

Pouvez-vous choisir les modalités de relation avec les familles ?

Oui Non

Quelle importance accordez-vous aux relations avec les familles ?

.....
.....

Pensez-vous que les familles issus des migrations nécessitent un aménagement particulier en termes de relations école-famille ?

Oui Non

Si oui, pourquoi et comment envisageriez-vous cet aménagement ?

.....
.....

D'après-vous de quelle manière les relations école-familles interagissent avec l'expérience scolaire de l'élève ?

.....
.....

2) Entretien avec les parents (questions modulables selon le niveau de langue des parents et le contexte).

Comment votre enfant se sent-il à l'école ?

Quelle relation entretenez-vous avec l'enseignant de votre enfant ?

Rencontrez-vous souvent l'enseignant de votre enfant ?

A quelle occasion le rencontrez-vous ?

Aimeriez-vous être en contact avec lui plus ou moins souvent ? Pourquoi ?

Quels changements aimeriez-vous en termes de rencontre/relation avec l'enseignant ?

3) Guide d'observation :

L'observation des élèves à la maison me semble intéressante dans la mesure où, comme expliqué dans mon hypothèse, l'implication des parents n'est pas toujours visible à l'école. Il me paraît donc important d'observer chez les familles le moment des devoirs notamment.

Observations	Commentaires
Comment se déroule l'entrée après l'école ? L'enfant se décide-t-il tout seul à se mettre au travail ?	
L'enfant fait-il ses devoirs seul ?	
Si non, qui l'aide ?	
De quelle nature est cette aide ?	
Les devoirs sont-ils systématiquement vérifiés ?	

b) Exemple d'enquêtes

Comment te sens-tu dans ta classe ?

Très bien Bien Moyen Pas bien

Trouves-tu qu'il y a une différence dans ton travail par rapport les élèves qui ne sont pas d'origine étrangère ? Si oui laquelle ?

Oui :

Non : « Car tout le monde est au même niveau »

Est-ce que tu partages ta culture à l'école ? En classe ? Si oui comment ?

Oui :

Non

Est-ce que tu partages ta seconde langue à l'école ? En classe ? Comment ?

Oui :

Non « Rare, que par un coup de tête »

Aimerais-tu partager ta culture à l'école ? Si oui comment ?

« Oui, car j'ai envie de partager ce que les gens ne savent pas forcément, mes plats, mes traditions, mon langage. »

1) Entretien avec les enseignants

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

Entre 2 et 3 ans

Entre 4 et 5 ans

Depuis 6 ans et plus

Dans quel niveau de classe enseignez-vous actuellement ?

Maternelle

Avez-vous des élèves allophones dans votre classe ? Si oui combien et quelle est leur origine ?

Oui : une élève parle kabil. Pour les autres je ne connais pas les origines des familles ni la langue maternelle car les parents ne parlent pas du tout français et je n'ai aucune info dans les dossiers. Sans doute, Maghreb et Afrique noire.

Avez-vous des élèves nés en France ayant un ou deux parents nés à l'étranger ? Si oui combien et quelle est leur origine ?

Oui : 10, même réponse que précédemment pour les origines.

Non

Enseignez-vous explicitement la notion de diversité en classe ? Si oui comment ?

Je suis en maternelle donc je n'enseigne pas le concept de diversité en lui-même mais j'enseigne le rapport à l'autre, et le thème de la différence en particulier, et le fait que la différence peut-être source d'enrichissement. J'enseigne ces notions en m'appuyant sur des albums de littérature de jeunesse

Comment envisagez-vous la diversité en éducation de manière générale ?

Je relie la diversité aux thèmes de la différence et du multiculturalisme qui, je pense doivent être enseignés dès l'école maternelle. L'enseignant doit aussi s'interroger sur les stéréotypes qu'il véhicule, revoir les affichages de classe (pourquoi les constellations des mains en maternelle sont elles toujours blanches!?) Il doit aussi exercer un regard critique sur les livres à disposition

des enfants, parfois vieillots et stéréotypés Quand on a des enfants d'origine étrangère dans sa classe (et quand on n'est pas en crise sanitaire) ouvrir la classe aux parents pour cultiver le multiculturalisme.

Mobilisez-vous les arrière-plans des élèves issus des migrations ?

Oui

Faites-vous une distinction de dénomination entre les élèves « natifs » et les élèves issus des migrations ?

Oui **Non**

Si oui quelle expression utilisez-vous pour désigner ces élèves ? Y-a-t il une raison à ce choix terminologique ?

Oui : *J'utilise le plus souvent "élèves allophones" car cela signifie qu'ils ont une autre langue maternelle que le français. Ca me paraît objectif. Sans jugement*

Accordez-vous une importance plus particulière à une dimension de la diversité ? (langue, culture...)
Si oui laquelle et pourquoi ?

Oui :

Non

2) Entretien avec les parents.

Maman d'une élève de CM1, ayant fait ses études en Algérie et arrivée en France à 23ans.

Comment votre enfant se sent-il à l'école ?

Très bien, cette année se passe très bien

Quelle relation entretenez-vous avec l'enseignant de votre enfant ?

J'ai une relation amicale avec l'enseignante de ma fille. C'est pas le cas avec toutes, là c'est particulier comme je la connais depuis quelques années. Mais d'habitude, j'aime bien avoir une bonne relation avec les enseignants de mes enfants. Pas juste bonjour-au revoir. Comme j'aime bien quand les enfants font des études, il faut avoir les bases dès le début, pour ne pas avoir de regret.

Rencontrez-vous souvent l'enseignant de votre enfant ?

Oui, pour avoir un suivi, pour avoir le plus d'infos.

A quelle occasion le rencontrez-vous ?

Pas forcément d'occasion précise, chaque fin de période pour savoir comment ça s'est passé, s'il y a des choses à améliorer. Si je vois qu'un enfant a eu des mauvais comportements, j'essaie de savoir pourquoi et d'expliquer. Mais tant qu'il n'y a pas de problème, je ne vais pas trop voir le maître.

Quand je dois voir l'enseignant pour un problème de comportement, j'ai l'impression d'avoir mal élevé mes enfants. Respecter l'enseignant c'est le plus important.

Parenthèse : « *Vous savez, nos parents nous ont poussé à faire des études, pour avoir un confort dans la vie. Pas juste être ouvrier comme eux. Donc on essaie de les pousser le plus possible. Les parents doivent être derrière. L'éducation des enfants c'est à la maison. Par exemple dans mon métier, je travaille en garderie, il y a des parents qui pensent qu'on doit éduquer leurs enfants. Parfois des mamans me disent « oh c'est pas grave il va être éduqué par les professeurs quand il rentrera en maternelle ». Mais la base de l'éducation ça vient de la maison normalement. »*

Aimeriez-vous être en contact avec lui plus ou moins souvent ? Pourquoi ?

Oui et non. J'essaie de voir tous les jours et de suivre. Mais j'ai mes contraintes de travail. Oui j'aimerais les voir plus souvent. Tant qu'il n'y a pas de problème, ça va, sinon j'aimerais voir le maître pour régler le souci.

Quels changements aimeriez-vous en termes de rencontre/relation avec l'enseignant ?

Avant le covid c'était bien, on voyait les enseignants à 8h30 mais maintenant c'est plus compliqué, mais c'est normal. Sinon non, je ne vois pas ce qui devrait changer.

Elève 1	Non	Oui	Non	Oui	Si oui, précisions :
	Septembre		Mars		
L'élève issu des migrations présente des difficultés par rapport aux élèves natifs en début d'année	Non		Non		1 - Non issue des migrations
Les difficultés rencontrées sont dues à l'origine étrangère ou à la langue	Non renseigné		Non renseigné		
L'élève comprend la notion de diversité	X			X	
L'élève accueille positivement la notion de diversité	X			X	
Les séquences basées sur une approche interculturelle ont contribué à faire participer tous les élèves				X	Tous les élèves étaient concernés, issus des migrations ou non

Il y a une bonne entente et cohésion dans la classe		X		X	
Il y a de l'entraide entre tous les élèves	X			X	
L'élève a acquis des savoirs issus des différentes cultures de la classe				X	
Des progrès notoires ont été observés : compétences et connaissances acquises				X	L'élève ne fait plus d'amalgames en ce qui concerne les origines. Ne tient plus de propos qui pourraient être perçus comme discriminatoire. → Education à la citoyenneté
L'élève parle de sa culture de manière ouverte	X			X	Etant d'origine belge, elle a compris qu'il s'agissait d'une culture à part entière.
Les élèves issus des migrations considèrent la différence comme un avantage				X	Parle de la culture des autres, ainsi que de la sienne sans aucune difficulté.

Observations	Commentaires
Comment se déroule l'entrée après l'école ? L'enfant se décide-t-il tout seul à se mettre au travail ?	L'élève goûte, puis passe un peu de temps avec ses frères et sœurs (jeux). Suite à cela, il commence ses devoirs (sa mère le lui rappelle).
L'enfant fait-il ses devoirs seul ?	Non
Si non, qui l'aide ?	Sa sœur, elle semble avoir l'habitude et ne refuse pas d'aider son frère.
De quelle nature est cette aide ?	Elle fait ses devoirs tandis que son frère fait les siens. S'il a des questions il lui demande et elle lui explique ce qu'il n'a pas compris.
Les devoirs sont-ils systématiquement vérifiés ?	Oui, par la mère de l'élève.

Séance 1 : Paroles de sagesse

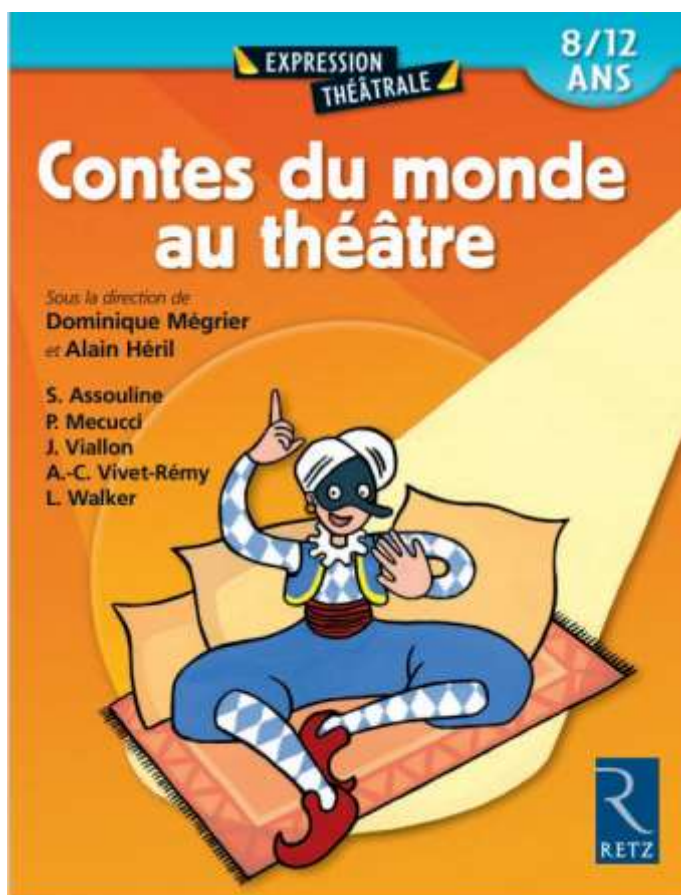
Objectif : Décider de la mise en scène de la pièce – Commencer sa mémorisation

Compétences : **Langage oral :** Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris

Dire de mémoire un texte à haute voix. **EMC :** Coopérer dans le cadre des projets et des travaux de groupes.

<i>Durée et organisation</i>	<i>Déroulement</i>		<i>Matériel</i>
	<i>Ce que fait le maître</i>	<i>Ce que font les élèves</i>	
5mn	Annonce l'objectif de la séance : « <i>Aujourd'hui, nous allons travailler sur la pièce que vous avez choisie. Dans un premier temps, vous allez décider de la mise en scène que vous choisirez, des décors. Puis vous allez commencer à vous entraîner</i> »		
5mn	L'enseignant distribue les rôles	Les élèves prennent connaissance de leur rôle dans la pièce	
20 mn	Mets les élèves par groupes de 5 et donne la consigne : « <i>Par groupe de 5, vous allez imaginer comment vous allez mettre en scène la première partie de la pièce. Pensez à des objets que vous pourrez apporter ou à ceux que j'ai proposés</i> »	Par groupe, les élèves réfléchissent à la manière dont ils vont mettre en scène : quels décors, quels objets, quel déguisement ?	Bac d'objets proposés par l'enseignant Scénario imprimé pour chaque élève.
15mn	Mise en commun. Régule l'échange et s'assure que tous les groupes proposent leurs idées.	Les élèves échangent leurs idées à l'oral et décident d'une mise en scène commune.	
<i>Temps restant</i>		Les élèves s'entraînent à jouer la première partie de la pièce.	

Annexes :



17 acteurs + 1 chœur
de 4 personnes + des villageois
25 minutes
8-12 ans

Paroles de sagesse

de

Anne-Catherine Vivet-Rémy

Afrique

Djebé, petit garçon vif, n'en fait qu'à sa tête : malgré les interdictions de sa famille, il veut pénétrer dans le bois sacré. Il va y rencontrer la panthère, le lion, la tortue et bien d'autres animaux encore qui l'entraîneront dans une aventure où la peur sera parfois au rendez-vous. La sagesse y sera aussi puisqu'à l'issue de son aventure, Djebé va dénoncer son forfait et sera pardonné. Mais le fils de Djebé sera-t-il aussi têtue que son père ?

Remarques

Un intense et profond travail d'expression corporelle sera demandé aux enfants qui interprètent les animaux du bois sacré. Pour cela, travaillez la démarche, le port de tête, la tenue du corps, l'utilisation des bras et, très important, le regard. On peut envisager de faire jouer le personnage de Djebé par trois comédiens différents : un par acte. Il suffit

qu'ils portent le même costume afin d'être facilement identifiés par les spectateurs.

Personnages

- ◆ **Djebé** : garçon au caractère vif et malicieux. Il a la langue bien pendue et un visage au caractère expressif. (On peut envisager de faire jouer ce rôle par trois acteurs différents : un par acte. Il suffit qu'ils portent le même costume pour être identifiés facilement par les spectateurs).
- ◆ **Le père** : il manie facilement la baguette et crie volontiers. Il accompagne toutes ses paroles de gestes de mains.
- ◆ **La mère** : c'est une mère poule, toujours prête à prendre son petit sous son aile.
- ◆ **Le grand-père** : il parle comme un livre et reste toujours très calme.
- ◆ **Le sorcier** : il parle avec autorité et d'une voix forte.

Afrique

- ◆ **Le griot** : il psalmodie son texte.
- ◆ **Des villageois** : ce groupe peut être constitué par des comédiens qui ont joué dans des scènes précédentes.
- ◆ **Le chœur** : il est composé de quatre choreutes. Ce sont eux qui commentent l'action, expriment l'intériorité de certains personnages et permettent aux spectateurs de visualiser les scènes qui ne sont pas représentées.
- ◆ **La panthère** : tout en elle (le ton, les gestes, la démarche) doit exprimer la ruse.
- ◆ **La tortue** : elle se déplace très lentement, a une voix pointue. Elle se montre toujours compatissante envers Djebé.
- ◆ **Le lion** : il est arrogant, il rugit plus qu'il ne parle.
- ◆ **L'antilope.**
- ◆ **Le singe.**
- ◆ **Le lièvre.**
- ◆ **La hyène** : elle marche, le buste incliné vers l'arrière et le bassin projeté vers l'avant. Elle glapit.
- ◆ **Le serpent** : il ne marche pas droit mais ondule. Sa voix est sifflante (insister sur les S).
- ◆ **Le masque papillon.**
- ◆ **Le masque boeuf.**
- ◆ **Un vieux.**

Décor et accessoires

- ◆ Les décors seront stylisés au maximum grâce à quelques accessoires.
 - Au début du premier acte, nous sommes devant la case de Djebé. Prévoir un mortier, un pilon (sa mère pile le mil), quelques Calebasses ou quelques ustensiles en terre cuite.

– Pour le bois sacré, demander aux enfants de fabriquer quelques arbres en carton (baobabs), ou de peindre une grande toile représentant la savane qui pourra servir de toile de fond jusqu'à la fin de la pièce.

Costumes

- ◆ Djebé est vêtu d'un short rapiécé et d'un tee-shirt. Il marche pieds nus.
- ◆ Tous les hommes sont vêtus de boubous ou de djellabas. Ces boubous peuvent être faits à partir de vieux draps. Si l'on veut un spectacle coloré, on peut teindre certains d'entre eux de couleurs vives.
- ◆ Le sorcier porte un boubou blanc. Il a de nombreux colliers et amulettes autour du cou et de la taille. Il est muni d'un chasse-mouche (bâton court muni de lanières).
- ◆ Les femmes sont vêtues de pagnes colorés. Elle portent des foulards dans les cheveux.
- ◆ Les choreutes sont vêtus de grands draps blancs. Leur visage est maquillé de blanc et ils ont les yeux et la bouche cernés de noir. Ils ont les cheveux plaqués vers l'arrière.
- ◆ La panthère est vêtue d'un justaucorps noir ou brun sur lequel ont été cousus des ronds de feutrine jaunes et bruns. Son visage peut être soit maquillé soit dissimulé derrière un masque du commerce ou un masque fabriqué par les enfants.
- ◆ La tortue porte une carapace sur le dos.
- ◆ Les autres animaux portent des collants et des hauts correspon-

Paroles de sagesse

dant à leur couleur respective. Leurs visages sont dissimulés derrière des masques fabriqués par les enfants. Si on le souhaite, on peut s'inspirer des masques reproduits dans les livres d'art africain. Pour le masque papillon et le masque boeuf, on adaptera aux masques des fibres de raphia qui cacheront le corps des danseurs. N.B. Prévoir une grande ouverture pour la bouche des masques afin que les acteurs soient audibles.

Musique

Introduire aussi souvent que possible des extraits musicaux. Ainsi, la même phrase musicale peut annoncer l'intervention du chœur. L'arrivée de la panthère peut s'accompagner du générique du film *La Panthère rose*.

En ce qui concerne la cérémonie des masques, les musiques de « Guem et Zaka Percussions » pourront convenir parfaitement. Sinon, toute autre musique traditionnelle africaine fera l'affaire.

À noter

- ◆ Avant d'entreprendre un travail sur ce texte, organisez plusieurs séances de travail sur les coutumes africaines, sur les traditions, et lire avec les enfants d'autres contes africains.
- ◆ Pour les costumes, vous pouvez aussi regarder des gravures, photos ou dessins représentant des villageois africains. Bien sûr, faites aussi un travail de recherche en ce qui concerne les animaux.