

DIVERSITÉ CULTURELLE ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil

Florence LEGENDRE (*)

Une enquête auprès de stagiaires en début et en fin de formation en IUFM a permis de dégager une typologie de leurs représentations de la différence culturelle, et leur évolution.

Elle fait apparaître qu'une formation à l'interculturel devrait prendre en compte aussi bien une analyse et une déconstruction des concepts identitaires que la dimension expérientielle de la différence et de l'altérité.

Le modèle d'intégration de l'école républicaine à la française se veut à la fois universaliste et égalitaire : les différences n'y ont pas de place. Dans ce cadre, une démarche interculturelle qui s'appuie sur la prise en compte des différences des élèves considérées comme des ressources pédagogiques mobilisables, dans le cadre d'une réflexion plus anthropologique qu'ethnographique, et dont l'objectif est l'intégration et le respect de tous dans la société, a du mal à se faire entendre et à trouver une légitimation de ses pratiques (1). Une pédagogie différenciée en fonction des différences culturelles (2), mais aussi scolaires, sociales ou sexuelles des élèves reste relativement marginale et le fait des adeptes de l'éducation nouvelle. Si les ouvrages sont nombreux – et parfois contradictoires – concernant cette approche appelée en France la « pédagogie interculturelle » (3), sur le terrain de l'école, son applica-

(*) Chercheur à l'Institut Maghreb-Europe, enseigne la sociologie à l'université Paris VIII et à l'université d'Évry. Email : f.legendre@wanadoo.fr

tion est limitée par l'absence d'une réelle volonté politique, par l'ethnocentrisme latent des contenus d'enseignement et de l'institution, par le manque de formation des enseignants à cette problématique et, c'est important, par les difficultés d'application d'une telle démarche sur le terrain.

L'adoption, ou le rejet de ce type de démarche, semble reposer sur le débat, présenté le plus souvent comme binaire, entre universalisme et particularisme. Dans les réflexions scientifiques et les discours publics, souvent marqués politiquement, les contenus en sont passionnés et passionnels. L'opposition pensée comme irrémédiable entre ces deux pôles semble stérile dans la perspective interculturelle, comme souvent quand on oppose deux termes l'un à l'autre. Une position alternative, qui prend en compte les dimensions objectives et subjectives de la diversité culturelle (l'altérité et l'identité), serait alors souhaitable, d'autant plus quand il s'agit de proposer des pistes de solutions concrètes aux acteurs de terrain – comme cela était le cas dans notre recherche (4).

Entre un universalisme abstrait qui n'a pas de sens ni de consistance dans la réalité historique et sociale de la France (Wieviorka, 1996) et un particularisme extrême tout aussi utopique et dangereux parce qu'essentialiste – « l'ethnisation », la « culturalisation » des rapports sociaux naturalise un processus social (Gallissot *et al.*, 2000), la démarche interculturelle présuppose une position intermédiaire. Si les fondements théoriques s'inscrivent dans l'universalisme de la commune condition humaine, position qui ne peut plus vraiment être scientifiquement controversée, il ne s'agit pas ici d'un universalisme abstrait, mais d'un « universalisme concret » (P.-J. Simon, 1999, p. 47) qui s'articule autour de l'universalité de l'humaine condition et des particularités considérées alors comme des modalités diversifiées de réalisation de cette humanité. Évidemment, cette articulation entraîne des tensions, des contradictions. Ces contradictions ne sont pas seulement théoriques, elles se traduisent dans nos représentations de l'identité et de l'altérité et, *in fine*, dans nos relations quotidiennes aux autres. La démarche interculturelle en éducation propose des solutions pragmatiques à ces contradictions.

Chaque acteur du système scolaire, chaque enseignant se trouve face à une réalité constituée en partie par la diversité culturelle. Chaque jour, dans leur classe, ce sont bien eux, les enseignants, qui gèrent au quotidien cette réalité, sans en avoir toujours conscience d'ailleurs. En tant qu'acteurs particulièrement impliqués dans le procès pédagogique, les enseignants possèdent bien évidemment leurs propres opinions sur le

thème : comment considérer la différence ? Qu'est-ce qu'elle représente ? Que suis-je dans cette configuration ? Comment gérer la diversité dans une école qui se veut républicaine et laïque ? Faut-il une pédagogie spécifique ? Pour un public spécifique ?... Telles sont les questions qui se posent particulièrement aux nouveaux professeurs des écoles qui sortent des instituts universitaires de formation des maîtres pour affronter, pour la plupart d'entre eux, leurs premières expériences d'enseignement.

Ce sont eux que nous avons rencontrés (5). Quelles sont les représentations qu'ils ont de ce qui les attend dans les salles de classe ? Quelle position adoptent-ils en classe en ce qui concerne la démarche interculturelle ? Quelles sont leurs conceptions de l'identité culturelle et de l'altérité ? Quel est l'impact de la proximité personnelle avec la diversité culturelle et de l'origine sociale sur ces attitudes et ces opinions ? C'est à la compréhension qualitative des représentations et des attitudes des nouveaux professeurs des écoles vis-à-vis de la diversité culturelle et à leurs implications pratiques pour la formation à l'interculturel en éducation que cet article est consacré.

L'identité culturelle : une réalité ?

Les conceptions de l'identité culturelle parmi les professeurs des écoles sont diversifiées. Une première analyse des entretiens distingue trois groupes, qui ne sont pas nécessairement exclusifs les uns des autres.

Une conception ethnocentrique de l'identité

Certains professeurs des écoles affirment ne pas posséder d'identité culturelle. Les « autres » en ont une, mais la leur est inexistante – parce qu'invisible pour eux, dans leur position de domination culturelle. Ces professeurs des écoles considèrent qu'elles (ce sont toutes des filles) n'ont pas de particularité culturelle, au contraire des autres, les étrangers, que l'on peut plus aisément caractériser, classer ou définir. De ce point de vue, cette conception a un caractère ethnocentrique : ce terme est entendu ici dans son sens strictement sociologique – sans jugement moral –, c'est-à-dire une attitude répandue dans tous les groupements humains qui, dans une logique d'identité et *in fine* de survie du groupe (P.-J. Simon, 1993), distingue *nous* des *autres*, et qui souligne la différence entre l'*in-group* et l'*out-group*. Les autres sont jugés, évalués, classés en fonction de nos propres valeurs. À l'extrême – et ce

n'est pas le cas de nos professeurs des écoles, mais les présupposés sont bien là –, nous ne possédons pas de caractéristiques, car nous sommes simplement « humains » ; les autres étant définis par rapport à nos propres critères considérés comme naturels. Dans ce sens, cette conception discute le caractère « humain » de l'autre.

En même temps, tout en refusant formellement d'être réduits au groupe, ces professeurs des écoles se considèrent comme uniques et s'opposent à la catégorisation des personnes. À ce titre, la sphère publique est considérée comme neutre. Les interviewés ne reconnaissent aucun groupe, mais des valeurs considérées comme universelles : la nation et la citoyenneté. Les professeurs des écoles qui se positionnent dans cette conception se considèrent toutes « d'origine française » (6) et n'arrivent pas à se définir elles-mêmes en termes culturels (« *Je suis française, je n'ai pas de culture particulière* »... « *Je suis normale, quoi !* »). Ces professeurs des écoles s'identifient finalement davantage par rapport à des cultures avec lesquelles elles sont en relation, voire en opposition, qu'en fonction du caractère positif de leurs propres cultures d'origine.

Parmi ces professeurs des écoles, deux ont participé à notre séminaire et leur conception a changé au cours de l'année. Elles sont passées d'une conception « ethnocentrique » à une conception plus « déterministe » de l'identité.

Minoritaire, cette conception de l'identité culturelle n'apparaît pas être spécifique à un groupe social particulier (l'appartenance sociale repérée à partir de la profession du père n'est pas un facteur influent). Par contre, l'expérience de la diversité culturelle, c'est-à-dire une connaissance empirique de la différence, soit parce que le stagiaire est issu d'un couple mixte, soit parce qu'il vit ou a vécu sur un autre territoire que sa région ou pays d'origine, ou encore parce qu'il partage sa vie avec une personne d'une autre origine, a un impact sur cette représentation de l'identité : aucun des professeurs des écoles qui partagent cette opinion n'a eu d'expérience personnelle et concrète de la diversité culturelle. Parmi les professeurs des écoles interrogés, la vision ethnocentrique de la culture est directement liée à l'expérience de la différence. Ce constat est important dans la perspective d'une formation à l'interculturel : il n'est pas possible de former seulement théoriquement, sur la base d'éléments purement cognitifs, à l'interculturel. Tout en proposant des outils conceptuels de décentration, de prise de distance par rapport à ses propres représentations du monde, pour éviter le regard du « centre », pour choisir de regarder les « péri-

phéries », pour ne pas réduire la vision du monde à ses propres normes et valeurs et développer des points de vue empathiques, une formation de ce type devrait donc veiller à mettre les professeurs des écoles eux-mêmes en situation d'expérience de l'altérité (réelle ou virtuelle). Il s'agit d'objectiver les normes culturelles auxquelles l'individu adhère, normes qui représentent des filtres dans sa perception de l'Autre. Les normes sont les sources des préjugés qui ne sont pas uniquement de l'ordre de l'intellect, mais aussi de celui des représentations subjectives.

Une conception dynamique de l'identité

Un groupe important rassemble les professeurs des écoles qui n'associent pas systématiquement identité et culture. Pour eux, l'identité est d'abord quelque chose de personnel. Si elle est influencée par nos origines culturelles, elle l'est encore davantage par notre histoire, nos expériences, nos idées, c'est quelque chose qui se construit... (« *C'est ma culture à moi* »). Finalement, ces professeurs des écoles pensent que nous choisissons notre identité : elle est mouvante, en fonction des moments de notre vie, et même en fonction des personnes que nous côtoyons : « *Je peux être bretonne, musicienne ou sportive, c'est en perpétuel mouvement, ça dépend de la situation.* » Les catégorisations en termes culturels classifient les individus à l'aide de « *catégories qui ne sont pas vraies* ». Ce point de vue ne rejette pas la dimension culturelle de l'identité, mais la considère comme un élément parmi d'autres dans sa construction. Pour ces professeurs des écoles, l'identité est une construction sociale et historique contingente. Cette position s'inscrit tout à fait dans une conception qui considère que l'identification – individuelle ou collective – est « toujours contextuelle, multiple et relative » (Bayart, 1996, p. 98). Ce mode de représentation de l'identité comme processus permanent de construction rejoint la perspective développée par N. Élias et J. L. Scotson (1997) qui envisage la culture comme le résultat d'un processus continu d'invention.

Ici, la proximité personnelle à la différence n'infère pas sur l'adoption de cette position. Parmi les professeurs des écoles de ce groupe, ceux qui ont personnellement expérimenté une situation de différence sont aussi nombreux que ceux qui n'en n'ont qu'une connaissance théorique. Par ailleurs, les partisans de cette conception de l'identité appartiennent plus souvent que les autres professeurs des écoles aux catégories sociales supérieures.

Une conception déterministe de l'identité

Enfin, on distingue un dernier groupe pour qui la dimension culturelle est fondamentale dans la construction de l'identité d'un individu. Pour eux, nous sommes définis par l'endroit auquel nous sommes rattachés (en terme géographique ou national) ou encore par l'héritage que nous avons reçu, par notre histoire familiale. L'identité culturelle c'est « *ce que j'aurais envie de transmettre, un jour si j'ai des enfants... peut-être à ma classe, quand j'en aurais une vraiment* ». Dans cette optique, l'identité est donc foncièrement personnelle mais également imposée par notre histoire de vie. Nous n'avons pas le choix d'adopter tel ou tel aspect de telle ou telle culture. Pour ces professeurs des écoles, on n'échappe pas à ses racines ; l'identité est réduite à une prétendue origine ethnique. C'est une conception que l'on peut qualifier de déterministe. Elle s'inscrit dans les courants d'analyse qualifiés de communautaristes, comme l'approche de Tobie Nathan (1996) en ethnopsychanalyse, par exemple.

Cette conception est plus largement partagée par les professeurs des écoles d'origine sociale moyenne et populaire et par ceux qui possèdent une expérience personnelle de la diversité culturelle.

Il apparaît que les professeurs des écoles reprennent, sans les conscientiser, les arguments du débat scientifique sur l'interculturel et se positionnent dans des termes proches. Il en est de même en ce qui concerne les attitudes des professeurs des écoles face à la diversité culturelle, face à l'altérité.

Attitudes face à la diversité culturelle : entre intégration et assimilation

Les professeurs des écoles interrogés adoptent tous une attitude « politiquement correcte ». Ils affirment que la diversité culturelle est un enrichissement, une ressource d'un point de vue pédagogique. Les différences d'opinions apparaissent plutôt en ce qui concerne les « problèmes » liés à la diversité culturelle.

- Pour certains professeurs des écoles, il n'y a *pas de problème* parce que, de toute façon, nous sommes tous différents. Du point de vue de la société d'accueil, ces professeurs des écoles pensent que la pluralité culturelle n'est pas un problème particulier puisque nous possédons tous des caractéristiques particulières qu'il faut gérer. « *La mixité n'est*

pas seulement culturelle, mais aussi sociale, sexuelle. » La différence culturelle, pour ces professeurs des écoles, ne représente qu'une différence comme une autre qui caractérise les individus, et si cette différence pose problème, c'est un aspect purement individuel : certains vont bien le vivre, d'autres non. « *On est tous différents, il faut l'accepter.* » Ils refusent les particularismes culturels pour s'inscrire dans un universalisme abstrait. Dans la même démarche, ils adoptent une image idéalisée de l'école, déconnectée de la réalité sociale, avec ses contradictions et ses tensions. L'école n'est pas vue comme une structure hiérarchisée, productrice elle-même d'inégalités. D'une certaine manière, ces professeurs des écoles rejettent et s'opposent au processus d'ethnisation des rapports sociaux, bien décrit par M. Fourier et G. Vermes (1994) et par R. Gallissot (Gallissot *et al.*, 2000).

Ces professeurs des écoles sont un peu plus souvent que les autres d'origine sociale supérieure. Ils adoptent également plus souvent une conception de l'identité en terme de construit dynamique personnel. En effet, dans leur logique, puisque les individus sont tous différents et uniques, il n'existe pas de problème spécifique aux origines culturelles mais seulement un problème général lié à l'altérité.

- La majorité des professeurs des écoles interrogés se positionne en faveur du concept d'*intégration* ; une intégration qui dans leur esprit n'ampute pas les origines culturelles. Pour eux, la diversité culturelle est avant tout un problème pour les personnes d'origine étrangère, notamment les enfants qui peuvent se perdre en passant de leur culture d'origine à la culture de la société d'accueil : « *c'est un enrichissement à condition de ne pas s'y paumer* ». C'est justement à cette société d'accueil qu'il revient d'aider ces personnes à intégrer la culture d'accueil tout en préservant leurs cultures d'origine. Les professeurs des écoles rejettent ici le concept d'assimilation qui semble n'impliquer que l'immigré comme acteur alors que la société d'accueil « *ne donne pas les moyens de s'intégrer* ». Finalement, pour eux, c'est d'un « *problème de compréhension entre les cultures* » qu'il s'agit. Si chacun était mieux informé de l'autre, il n'y aurait pas de problème. Nous retrouvons dans les propos de ces professeurs des écoles la position de M. Wieviorka (1996) qui, dans une recherche de sens culturel des comportements qui semblent éloignés, rejette un universalisme abstrait et un modèle républicain largement idéalisé.

Les tenants du concept d'intégration sont nettement plus nombreux que les autres professeurs des écoles interrogés à avoir un père qui

occupe (ou occupait) une position professionnelle moyenne ou inférieure. On peut penser que l'on est là devant une attitude de classe populaire demandant un accès, un rattrapage, de combler le handicap de ce qui les sépare de ce qu'ils pensent être légitime et dont ils se sentent exclus.

Parmi ces professeurs des écoles se regroupent ceux qui ont une conception statique de l'identité culturelle, qu'elle soit ethnocentrique ou déterministe. Curieusement, la position qui semble la plus ouverte et tolérante vis-à-vis de la pluralité culturelle n'est pas sous-tendue par une conception ouverte et dynamique de l'identité considérée comme un construit, une invention permanente. Cela montre que les meilleures intentions, les attitudes qui semblent les plus « humanistes » sont parfois portées, c'est le cas ici, par des représentations fausses voire dangereuses, parce qu'essentialistes, de l'identité et de la culture.

- Enfin, un autre groupe de professeurs des écoles affirme que le problème se pose plutôt en terme d'*assimilation*. Pour eux, les populations d'origines étrangères doivent respecter les règles, les lois de la société d'accueil tout en préservant leur identité. Le processus d'adaptation à la société d'accueil relève des personnes immigrantes, « *sinon on est rejeté* », « *il faut se plier aux lois* ». De leur point de vue, si une attitude ou une tradition (le port du voile, la bigamie sont des exemples souvent cités) va à l'encontre de la culture de la société d'accueil, il ne faut pas la préserver, « *on est en France, c'est comme ça* ». Bien sûr, ces professeurs des écoles affirment qu'il faut expliquer les choses, prendre le temps, mais la loi doit être appliquée. E. Todd (1994) ne dit pas autre chose quand il souligne le nécessaire refus de l'expression des particularités culturelles, notamment en ce qui concerne la matrice anthropologique des structures de la parenté, dans la sphère publique. D. Schnapper (1993), dans une approche plus souple et tolérante, souligne qu'il faut s'en tenir aux principes universels et éviter les mesures particulières qui sont stigmatisantes ; si cette auteur se positionne en faveur des mesures d'encouragement indirectes ou implicites en faveur des enfants qui ont des origines culturelles minoritaires, il reste que, pour elle, l'enseignement doit être à vocation universelle, cette universalité étant le fondement des valeurs démocratiques.

Il est à retenir, pour remettre en cause quelques idées reçues, que parmi ces professeurs des écoles il y a un jeune homme né aux Antilles et une jeune fille née en Tunisie. Ce type d'attitude vis-à-vis de la différence n'est donc pas directement lié au degré de proximité à la diversité

culturelle, d'autres facteurs interviennent. Les tenants du concept d'assimilation ont plus souvent que les autres un père qui occupe (ou occupait) une profession supérieure. Par ailleurs, comme les professeurs des écoles qui affirment qu'il n'existe pas de problème particulier lié à la diversité culturelle, les tenants du concept d'assimilation développent, plus souvent que les tenants de l'intégration, une conception de l'identité en terme de construit. Cet élément confirme le fait qu'il existe pour la démarche interculturelle un problème de cohérence des référents théoriques et de logique entre les concepts utilisés.

Ces attitudes face à la diversité culturelle, négation de la différence, intégration ou assimilation, s'excluent les unes les autres (on retrouve encore ici les termes des différents discours publics et scientifiques sur la diversité culturelle) mais peuvent évoluer dans le temps. Deux des professeurs des écoles qui ont suivi notre séminaire ont abandonné la conception en terme d'assimilation pour préférer le concept d'intégration à la fin de l'année IUFM. Et au terme de leur première année d'exercice, tous adhèrent à cette dernière conception.

En résumé, les attitudes vis-à-vis de la pluralité culturelle varient selon plusieurs facteurs :

Selon l'origine sociale, mesurée par la profession du père. L'attitude la plus stricte vis-à-vis de la diversité culturelle – l'assimilation – est le fait des professeurs des écoles issus des catégories professionnelles supérieures, alors que l'attitude plus conciliante et ouverte que représente l'intégration est plutôt le fait des professeurs des écoles issus des catégories professionnelles moyennes et inférieures.

Ces attitudes sont également étroitement liées aux conceptions de l'identité culturelle évoquées plus haut : les professeurs des écoles qui en ont une conception en terme de personnalité, de construction individuelle permanente, sont partagés entre leur désir d'ignorer les problèmes liés à la différence culturelle – qui pour eux ne sont que des problèmes d'individualité – et, dans une moindre mesure, l'approche en terme d'assimilation – qui, dans ce cadre, n'a pas un caractère de violence symbolique d'imposition d'une nouvelle culture mais représente un ajustement individuel à un contexte extérieur différent. À l'inverse, les professeurs des écoles qui ont une conception « ethnocentrique » ou « déterministe » de l'identité culturelle se retrouvent dans le concept d'intégration où il y a, ici, prise en compte, plus ou moins consciente, de la dimension culturelle de l'identité et donc des dimensions parfois difficiles du processus d'acculturation – d'où la nécessaire implication de la société d'accueil.

Par contre, *l'expérience personnelle* de la diversité culturelle n'intervient pas sur l'adoption de telles ou telles attitudes vis-à-vis de la diversité culturelle par les professeurs des écoles interrogés.

La pédagogie interculturelle : entre reconnaissance des cultures d'origine et formation du citoyen national

Au cours de la première vague d'entretiens, les professeurs des écoles stagiaires sont largement favorables à la pédagogie interculturelle. Ils se positionnent à partir de la formation qu'ils reçoivent à l'IUFM (dont notre séminaire) et des stages en responsabilité qui leur ont permis de développer leurs premières expériences de terrain.

- Sans toutefois définir clairement une démarche éducative spécifique, une majorité d'entre eux pense qu'il est important de prendre en considération la diversité des origines culturelles des élèves dans les pratiques pédagogiques. Pour ce faire, ils soulignent la nécessité d'entrer en contact avec les familles, d'utiliser des supports culturellement différenciés : les contes, les musiques, etc. L'objectif principal est de créer, au-delà des différences, des références communes propres à former une cohésion des élèves autour du groupe classe. Entre la stigmatisation, qui apparaît comme le risque principal de la démarche interculturelle, et l'indifférenciation, il s'agit de trouver « *le juste milieu* », de « *trouver le lien* ».

Pour ces professeurs des écoles, les connaissances nécessaires pour mettre en place une pédagogie différenciée en fonction des origines culturelles des élèves concernent essentiellement la connaissance des différentes cultures des enfants (d'un point de vue ethnologique) et des mouvements migratoires. Dans leur optique, il s'agit surtout d'éviter de faire des impairs, de prévenir les quiproquos culturels. Comme compétences spécifiques, les professeurs des écoles évoquent essentiellement des traits de personnalité comme la « *capacité d'adaptation* », le fait d'être « *ouvert* », « *tolérant* », « *curieux* », de « *savoir écouter* », d'être « *psychologue* » ou même d'avoir simplement « *envie* » de mettre en place une pédagogie différenciée en fonction des différences culturelles des enfants. La plupart considère ces compétences comme innées, ce qui exclut *a priori* toute possibilité de formation.

- Une part plus faible des professeurs des écoles interrogés est beaucoup plus sceptique quant à la nécessité d'une pédagogie interculturelle

spécifique. Ils partagent une conception de l'identité en terme de construction dynamique et permanente. Les élèves, quelles que soient leurs origines, sont tous différents, ils sont tous uniques, et à ce titre il n'y a pas plus d'objet de mettre en place une pédagogie interculturelle que d'appliquer une pédagogie différenciée en fonction des sexes, de l'origine géographique ou de la couleur des cheveux. Dans les faits, l'enseignant doit s'adapter à la diversité de son public, mais à partir de critères plutôt scolaires. Il ne faut pas adopter une pédagogie culturellement différenciée pour un public qui est culturellement différencié, au contraire, il faut s'appliquer à donner des repères communs à chacun. Certains de ces professeurs des écoles relèvent la contradiction qui existe entre ce type de pédagogie et le modèle de l'école française républicaine et laïque qui se doit de ne pas distinguer les élèves. Ils se retrouvent pour dire qu'il n'y a aucune connaissance ou compétence particulières à posséder pour enseigner à des enfants d'origines culturelles diversifiées.

La remise en cause de la pertinence d'une pédagogie interculturelle relève de plusieurs causes qui ne s'excluent pas les unes des autres :

- Pour une majorité d'entre eux, une telle approche pédagogique rejoint de fait une « pédagogie différenciée » (7) qui distingue les élèves essentiellement en fonction de leur niveau scolaire. Dans ce cadre, les différences culturelles apparaissent comme secondaires. La pédagogie « interculturelle » devient alors une approche ou un contenu, elle n'a pas un statut de pédagogie mais s'inscrit plutôt comme un « *fond sonore* » de la pédagogie différenciée. Il s'agit de « *comprendre et accepter l'autre sans renoncer à soi* » tout en privilégiant la cohésion de la classe dans le cadre du modèle républicain, laïque et universaliste de l'école française.

- Certains professeurs des écoles constatent aussi qu'une pédagogie qui prend en compte les différences culturelles n'a pas d'objet, car ces dernières s'effacent devant les effets du facteur social, de l'origine sociale. Pour eux, c'est plutôt cette dernière dimension qu'il faut prendre en compte pour bien comprendre et pour réussir son action éducative. Dans les zones, comme souvent dans le département de la Seine-Saint-Denis, où il y a une forte concentration géographique de certaines couches sociales, les origines culturelles semblent ne pas avoir beaucoup de poids face à une forte homologie sociale.

- Enfin, les professeurs des écoles se retrouvent pour affirmer que cette approche (ils ne la qualifient plus de pédagogie) est difficile à mettre en place. D’abord, il faut du temps, temps dont ils n’ont pas disposé au cours de leurs deux stages de un mois. Ensuite, toujours tirillés par les risques de stigmatisation qui leur ont été fortement soulignés dans leur formation IUFM, ils hésitent sur les supports pédagogiques à adopter (ils ont travaillé, au cours de notre séminaire, sur le caractère souvent ethnocentrique des contenus des manuels).

Ces premiers résultats soulignent l’importance de la conception de l’identité culturelle et de l’attitude vis-à-vis de la pluralité culturelle dans le soutien ou le rejet, *a priori*, d’une pédagogie qui prendrait en compte les cultures d’origine. Les professeurs des écoles stagiaires qui émettent le plus de réserves sur l’intérêt de la pédagogie « interculturelle » sont plus souvent les mêmes qui considèrent l’identité culturelle comme un construit individuel et qui développent une attitude vis-à-vis de la diversité culturelle en terme d’assimilation. Ce sont aussi ceux qui appartiennent le plus souvent aux couches sociales les plus favorisées et qui ont, d’une manière ou d’une autre, déjà expérimenté personnellement la diversité culturelle.

À l’inverse, les stagiaires qui se positionnent plutôt en faveur d’une pédagogie qui ne soit pas indifférente aux différences, quelle que soit la forme prise – activités précises ou cadre général de l’enseignement –, partagent et revendiquent une attitude en faveur de l’intégration sociale des différences : ils pensent qu’il est possible et souhaitable que l’école, comme la société française dans son ensemble, favorise l’intégration des populations étrangères tout en favorisant le maintien des cultures d’origine. Par ailleurs, ils développent une conception de l’identité centrée sur la culture – qui est soit clairement déterminante soit tout aussi influente mais de manière « invisible ». C’est également ce groupe qui présente une plus forte diversité des origines sociales (supérieures, mais plus souvent encore moyennes et inférieures) et une expérience personnelle réduite de la diversité culturelle.

Mais l’influence de ces variables explicatives s’épuise dans la pratique concrète de l’enseignement. Au terme de leur première année d’exercice, ces professeurs des écoles ont des idées plus concrètes sur la démarche interculturelle. Forts de leurs expériences de terrain face à des publics culturellement très diversifiés, ils sont devenus plus réalistes à propos de cette approche pédagogique. L’ensemble des professeurs des écoles suivis sont unanimes à reconnaître l’importance et l’in-

térêt d'une reconnaissance des différences. En même temps, les limites qu'ils constatent dans la mise en place d'une telle démarche sont davantage ancrées dans leur pratique.

- Les professeurs des écoles interrogés à l'issue de leur première année d'enseignement saisissent concrètement mieux ce que peut recouvrir une démarche interculturelle en éducation. Pour la majorité d'entre eux, il s'agit moins d'une pédagogie que d'une démarche qui se traduit dans des actions ponctuelles en réaction aux demandes ou aux problèmes des enfants de leur classe face à la diversité culturelle. Concrètement, la démarche interculturelle s'est traduite, par exemple, dans les actions suivantes :

- réalisation par les enfants eux-mêmes d'exposés sur leur pays d'origine dans la perspective d'encourager les recherches personnelles, la sollicitation des familles qui sont invitées à confier à l'enfant des photos, des tenues ou encore des musiques, et dans un constant souci d'interactivité, comprise comme la transmission des connaissances entre les élèves et le respect des différences ;

- proposition d'espaces de parole au cours desquels les questions des origines, des religions sont des thèmes récurrents abordés par les élèves ;

- le « jeu des bonjours », dans lequel tous les enfants de la classe apprennent à dire bonjour en plusieurs langues. Ici encore, la perspective se veut interactive, dans l'apprentissage mutuel.

Si aucun d'entre eux n'a mis en place d'actions plus globales, la moitié des professeurs des écoles interrogés affirment pourtant qu'un projet transversal serait sans doute le moyen idéal pour aborder et développer les idées de l'interculturel, alors que, pour les autres, la réalité du terrain empêche une telle action.

Certaines limites évoquées lors de la première vague d'entretiens réapparaissent. La contradiction entre école républicaine et reconnaissance des différences est reprise : « *C'est utopique un petit peu. L'école veut ça [l'interculturel] mais en même temps elle développe la pédagogie différenciée qui est purement en fonction du niveau scolaire... la culture elle la prend pas en compte.* » Les risques de stigmatisation sont également évoqués.

Mais d'autres problèmes sont abordés :

- La limite la plus fréquemment évoquée à la mise en place sur le terrain d'une démarche interculturelle, qu'elle soit ponctuelle ou plus glo-

bale dans le cadre d'un projet annuel, est la lourdeur du programme, et particulièrement la prédominance des mathématiques et du français : « *Les parents, il n'y a que ça qui les intéresse... Et c'est pareil pour l'inspection... C'est pas que c'est irréaliste, c'est que ce n'est pas ce qu'on attend de nous.* »

- Une telle démarche n'aurait pas de sens si les élèves n'étaient pas directement concernés par la pluralité culturelle. La démarche interculturelle ne serait alors pertinente que pour les classes culturellement diversifiées.

- Il existerait un seuil de développement psychologique de l'enfant (variable selon les entretiens) qui explique la sensibilité et l'intérêt plus ou moins fort des enfants à ces questions identitaires.

- Enfin, certains d'entre eux, ceux qui ont le plus exploité la démarche interculturelle dans leurs pratiques pédagogiques, révèlent qu'ils ont dû faire face à des résistances et à des polémiques tant avec les collègues qu'avec les familles

Enfin, en ce qui concerne la formation initiale à la démarche interculturelle, les préconisations restent basées sur des apports de type ethnographique concernant les différents pays d'origine des élèves, les systèmes scolaires, les religions – *même si l'école est laïque* – ou encore l'histoire des immigrations. Il est également souligné que l'IUFM pêche dans l'information sur la diversité des publics et surtout dans l'excessive stigmatisation négative des *écoles des cités* et de leurs publics.

Pour ce qui est de la formation continue, les attentes sont les mêmes en termes de contenus, mais diffèrent dans leur forme. Les professeurs des écoles interrogés demandent une formation à la demande, individualisée par rapport au niveau d'enseignement, aux disciplines ou aux projets. Même si certains affirment que « *de toute façon tu n'as jamais ce que tu veux* ». Ils soulignent également l'intérêt des entretiens réalisés avec nous comme une occasion rare de recul et de réflexion sur leurs pratiques avec « *des personnes de l'extérieur* ».

Conclusions

Si les débats théoriques français sur l'interculturel sont vifs et divergents, notre recherche montre que les opinions et les représentations des nouveaux professeurs des écoles le sont également. L'application d'une démarche « interculturelle » à l'éducation en France impliquerait non seulement une profonde mutation du fonctionnement et des pratiques

dans le système scolaire, mais également une remise en cause de l'image et du rôle traditionnel de l'école républicaine ; remise en cause qui s'articulerait sur la reconnaissance des différences de chacun au sein de l'institution.

Nos résultats soulèvent bien des questions sur la possibilité d'une formation à une pédagogie interculturelle et les formes qu'elle devrait prendre. Ainsi le soutien à une pédagogie qui ne serait pas indifférente aux différences s'inscrit dans une démarche de reconnaissance et de respect. Si ces attitudes sont louables, il faut néanmoins souligner qu'elles s'appuient, pour certaines, sur des conceptions déterministes de la culture dans l'identité individuelle ; c'est ici qu'une réserve apparaît indispensable. Comment, en effet, s'inscrire dans une démarche éducative de respect et d'ouverture aux autres quand on pense que l'individu est déterminé par sa culture ? C'est occulter deux éléments essentiels : d'abord la culture n'est pas figée, ce n'est pas une donnée innée, c'est une construction permanente et dynamique. Par ailleurs, les sociologues connaissent bien les dangers des théories déterministes qui donnent une vision immobile du monde social et qui ne peuvent rendre compte du changement. Si l'on considère la culture comme déterminante dans la personnalité d'un individu, on peut alors penser que le sexe l'est aussi, et, dans ce cas-là, la couleur de la peau également... et la racialisation des individus n'est pas loin. Une formation à l'interculturel devrait donc prendre en compte aussi bien une analyse et une déconstruction des concepts identitaires que, comme l'ont souligné les professeurs des écoles interrogés, une dimension expérimencielle de la différence et de l'altérité.

Florence LEGENDRE

NOTES

(1) Soulignons que nous critiquons ici autant les perspectives communautaristes que les discours en terme d'universalisme abstrait qui s'articulent autour d'une essentialisation des différences culturelles – différences qui sont, de notre point de vue, résultats contingents d'un contexte historique, social, politique et d'une histoire individuelle.

(2) Nous considérons ici le concept de culture en tant qu'outil heuristique, dans sa polysémie. Il est envisagé d'abord comme un objet intellectuel, le produit de représentations.

(3) Voir par exemple : ABDALLAH-PRETCEILLE (M.) et PORCHER (L.) (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF ; OUELLET (F.) (1991), *L'Éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, L'Harmattan ; ou encore DEMORGON (J.) et LIPIANSKY (E. M.) (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, éditions Retz.

(4) Cet article emprunte sa matière à une recherche menée sous la direction de Aïssa Kadri par Florence Legendre, Didier Le Saout et Khadidja Abada, *L'Immigration comme défi pour les politiques migratoires et d'immigration : étude pour une formation des enseignants à l'interculturel*, Institut Maghreb-Europe, université Paris VIII, 2000, programme de recherche européen, 5^e PCRD. Le consortium de cette recherche comprend : l'université de Joensuu (Finlande), l'université de Koblenz-Landau (Allemagne), l'Institut de pédagogie d'Athènes (Grèce), l'université d'Haifa (Israël), l'université de Manchester (Grande-Bretagne) et l'université Paris VIII (France). Toutes informations concernant ce programme sont disponibles en anglais sur le site web suivant : <http://.joensuu.fi/oe/>

(5) Notre enquête s'est déroulée sur deux années scolaires (1999-2000 et 2000-2001) auprès des professeurs des écoles de l'académie de Créteil. Une première vague d'entretiens a été menée auprès d'un groupe d'une dizaine de professeurs des écoles qui ont participé à un séminaire de formation sur l'interculturel (que nous avons nous-mêmes assuré). La passation de ces entretiens s'est déroulé en deux temps : au début et à la fin de l'année scolaire. Un nombre équivalent (10) d'entretiens a été mené auprès d'un échantillon témoin de professeurs des écoles qui n'ont pas suivi ce séminaire. Enfin, nous avons de nouveau interrogé ces professeurs des écoles à l'issue de leur première année d'exercice. C'est sur l'analyse de ces 40 entretiens que s'appuie cet article.

(6) Nos professeurs des écoles ont souligné le problème sémantique qui se pose quand on veut réfléchir en termes « culturels » ou « ethniques », en particulier quand ces concepts n'ont pas de réalité dans leur représentation du monde. Après des hésitations, des silences, ils choisissent de parler d'origine(s), ce qui les amène à parler d'enfants « d'origine française ». Comme ils sentent bien que l'expression est ambiguë, ils tentent d'argumenter sans toutefois trouver de meilleures solutions à leur dilemme.

(7) Cf. MEIRIEU (P.) (1985), *L'École mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ECF.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE (M.) et PORCHER (L.) (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

BAYARD (J.-F.) (1996), *L'Illusion identitaire*, Paris, Fayard.

DUBET (F.) (1996), « La laïcité dans les mutations de l'école », in WIEVIORKA (M.) (dir.), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.

DEMORGON (J.) et LIPIANSKY (E. M.) (1999), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

ÉLIAS (N.) et SCOTSON (J. L.) (1997), *Logiques de l'exclusion : enquête sociologique au cœur des problèmes d'une communauté*, Paris, Fayard.

FOURIER (M.) et VERMES (G.) (1994), *Ethnicisation des rapports sociaux : racismes, nationalismes, ethnicismes et culturalismes*, Paris, L'Harmattan.

GALLISSOT (R.), KILANI (M.), RIVERA (A.) (2000), *L'Imbroglia ethnique*, Lausanne, Payot.

NATHAN (T.) (1996), *Fiers de n'avoir ni pays ni amis, quelle sottise c'était... : principes d'ethnopsychanalyse*, Grenoble, La Pensée sauvage.

MEIRIEU (P.) (1985), *L'École mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF.

OUELLET (F.) (1991), *L'Éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan.

SCHNAPPER (D.) (1993), « Intégration des immigrés et intégration nationale », *Migrants-Formation*, n° 95.

SIMON, (P.-J.) (1993), « Ethnocentrisme », in *Pluriel Recherches*, L'Harmattan, cahier n° 1, p. 57-63.

SIMON, (P.-J.) (1999), *La Bretonnité. Une ethnicité problématique*, Rennes, Édition Terre de Brume/Presses universitaires de Rennes.

TODD (E.) (1994), *Le Destin des immigrés. Assimilation et ségrégation dans les démocraties occidentales*, Paris, Le Seuil.

WIEVIORKA (M.) (1996), *Une société fragmentée ? Le multiculturalisme en débat*, Paris, La Découverte.