

Éduquer par la diversité en Europe

Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe



Collection *Éducation comparée*

Dirigée par Dominique Groux

La collection éducation comparée est destinée aux enseignants et futurs enseignants, aux formateurs et aux parents d'élèves, aux chercheurs et décideurs.

Elle veut montrer l'utilité et les bénéfices que l'on peut attendre de la démarche comparative dans le domaine éducatif et la nécessité absolue de mettre en place des échanges au niveau des écoles, des collèges, des lycées et des universités.

Déjà parus

Dominique Groux, Louis Porcher, *Les échanges éducatifs*, 2000.

Dominique Groux, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*, 2000.

Azzedine Si Moussa, *Internet à l'école*, 2000.

Louis Porcher, Violette Faro-Hanoun, *Les politiques linguistiques*, 2000.

Soledad Perez, Olivia Strobel, *Education et travail : divorce ou entente cordiale ?* 2001.

Richard Etienne, Dominique Groux (dir.), *Echanges éducatifs internationaux, difficultés et réussites*, 2002.

Dominique Groux (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, 2002.

Dominique Groux, Henri Holec (dir.), *Une identité plurielle. Mélanges offerts à Louis Porcher*, 2003.

Dominique Groux (dir.), Soledad Perez, Louis Porcher, Val D. Rust, Noritomo Tasaki, *Dictionnaire d'Education Comparée*, 2003.

Philippe Masson, *Pour une formation des enseignants à l'Europe*, 2004.

Véronique Pugibet, *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*, 2005.

Dominique Ulma (dir.), *L'Europe : objet d'enseignement ?*, 2005.

Régis Malet, Estelle Brisard (dir.), *Modernisation de l'école et contextes culturels, Des politiques aux pratiques en France et en Grande Bretagne*, 2005.

Dominique Groux, Jürgen Helmchen, Elisabeth Flitner (dir.), *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, 2006.

Dominique Groux, Anne Baillot (dir.), *La revue française d'éducation comparée-Raisons, comparaisons, éducations*, Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre, n° 1, mars 2007.

Dominique Groux, Sylvie Roëilly (dir.), *La revue française d'éducation comparée-Raisons, comparaisons, éducations*, Les mathématiques : connaissance en partage, n° 2, novembre 2007.

Nadine Baudin, Sonia Briançon, Mathilde Mohamed (dir.), *Guide du professeur des écoles stagiaires, Regards sur les formations d'enseignants à l'étranger*, 2007.

Hanhart S., Gorga A., Broyon M.-A., Ogay T. (dir.), *De la comparaison en éducation, Hommage à Soledad Perez*, 2008.

Gilles Combaz, Frédéric Tupin (dir.), *La revue française d'éducation comparée-Raisons, comparaisons, éducations*, Collège unique et égalité des chances : le modèle français au miroir des autres, n°3, juin 2008.

Dominique Groux, Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *La revue française d'éducation comparée-Raisons, comparaisons, éducations*, L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation, n°4, janvier 2009.

Dominique Groux, Fatima Chnane-Davin (dir.), *La revue française d'éducation comparée-Raisons, comparaisons, éducations*, Méthodologie de la comparaison en éducation, septembre 2009.

Louis Porcher, *L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain*, 2009.

Coordonné par
Marie-Anne HUGON, Geneviève PEZEU
et Véronique BORDES

Éduquer par la diversité en Europe

Expérimentations croisées dans huit pays d'Europe

FÉDÉRATION DES ŒUVRES ÉDUCATIVES
ET VACANCES DE L'ÉDUCATION NATIONALE
(FOEVEN)

L'HARMATTAN

© L'HARMATTAN, 2010
5-7, rue de l'École-Polytechnique ; 75005 Paris

<http://www.librairieharmattan.com>
diffusion.harmattan@wanadoo.fr
harmattan1@wanadoo.fr

ISBN : 978-2-296-11686-3
EAN : 9782296116863

LES AUTEURS

Les auteurs de cet ouvrage à plusieurs voix sont dans l'ordre alphabétique :

BORDES Véronique, maîtresse de conférence, sciences de l'éducation, université Toulouse II - Le Mirail.

BRUSA Antonio, professeur d'université, didactique de l'histoire, université de Pavie, université de Bari (Italie), directeur de *Mundus*.

BUTTNER-BODY Agnès, proviseure du Lycée polyvalent de Nagyatad (Hongrie).

CARATOZZOLO Vittorio, professeur d'histoire et de français, lycée général, Trento (Italie).

COLACICCHI Paola, professeure d'espagnol, lycée polyvalent, Ferrare (Italie).

CONDETTE Sylvie, maîtresse de conférence, sciences de l'éducation, université Lille III.

FARKAS Edit, professeure de français, lycée général, Budapest (Hongrie).

GASPAR Sandra, professeure des écoles, Porto (Portugal).

HANHIMÄKI Eija, maîtresse de conférence, philosophie, théologie, éducation aux religions, université Helsinki (Finlande).

HOLM Kristina, maîtresse de conférence, philosophie, théologie, éducation aux religions, université Helsinki (Finlande).

HUGON Marie-Anne, professeure, sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Education et en Formation, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

LAWES Shirley, directrice du département de langues étrangères, Institut d'Education, université de Londres (Grande Bretagne).

LORCERIE Françoise, directrice de recherches CNRS, Aix en Provence.

MANY Eric, formateur, Ecole Supérieure d'Education (ESE), Porto (Portugal).

MARRO Cendrine, maîtresse de conférences, sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Education et en Formation, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

MOSCONI Nicole, professeure émérite, Centre de Recherche en Education et en Formation, Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense.

NESTIAN Oana, psychologue, formatrice, Institut Interculturel de Timisoara (Roumanie).

PALFFY Gabriella, professeure de français, université Loránd Eötvös, Budapest (Hongrie).

PEZEU Geneviève, responsable recherche et formation à la Foéven, agrégée d'histoire.

QUARANTA Ornella, professeure de français, lycée Cairoli, Pavie (Italie).

RIBEIRO DOS SANTOS Milice, professeure de psychologie, Ecole Supérieure d'Education (ESE), Porto (Portugal).

ROMEDEA Adriana, professeure de français, rectrice de l'université de Bacau (Roumanie).

RUS Calin, psychologue, formateur, directeur de l'Institut Interculturel de Timisoara (Roumanie).

TIRRI Kirsi, professeure d'université, théologie et éducation à la religion, université d'Helsinki (Finlande).

TOMOVA Antoinette, directrice d'école élémentaire, Sofia (Bulgarie).

VANCSURA Lazlo, professeur de français et traducteur de français, Nagyatad, Pecs (Hongrie).

Remerciements

A ceux qui sont à l'origine du projet EDE, qui ont initié les démarches auprès de la commission européenne et coordonné le partenariat : Françoise GAVROY, secrétaire générale de la Foéven de 1998 à 2006, et Marc OUVARD, coordonnateur de la FOEVEN en 2005 et 2006.

A René BOUILLON, secrétaire général de la Foéven qui a mobilisé le mouvement autour de ce projet depuis 2006.

A Jean-Yves STEFANI qui a soutenu le projet EDE à la Commission de Bruxelles et qui a fait bénéficier la recherche-action de ses conseils bienveillants.

SOMMAIRE

Les auteurs.....	7
Sommaire.....	11
Préface.....	15
<i>Nicole Belloubet</i>	

Introduction	19
Véronique Bordes, Marie-Anne Hugon, Geneviève Pezeu	

PARTIE I

REPERES THEORIQUES ET GEOGRAPHIQUES	29
--	-----------

Chapitre 1.....	31
Un dispositif de recherche-action à l'échelle européenne	
<i>Marie-Anne Hugon</i>	

Chapitre 2.....	45
Repères théoriques sur les diversités	
<i>Jean-Louis Poirier, Nicole Mosconi, Françoise Lorcerie</i>	

Chapitre 3.....	69
Une géographie des diversités : politiques publiques et débats scientifiques dans les huit Etats partenaires. Un état des lieux	
<i>Coordination : Marie-Anne Hugon</i>	

PARTIE II

POUR UNE APPROCHE DE LA DIVERSITE PAR LA MULTIPLICITE : QUATRE ETUDES TRANSVERSALES.....	95
---	-----------

Chapitre 4.....	97
La diversité interculturelle	
<i>Shirley Lawes, Cendrine Marro, Milice Ribeiro dos Santos</i>	

Chapitre 5.....	109
Penser la diversité de sexe en termes éducatifs	
<i>Cendrine Marro</i>	

Chapitre 6.....	121
------------------------	------------

La coopération : un outil pour l'éducation par la diversité

Ornella Quaranta, Véronique Bordes, Marie-Anne Hugon

Chapitre 7.....	131
------------------------	------------

**Eduquer par la diversité et engager de nouvelles dynamiques
personnelles et professionnelles**

*Véronique Bordes, Paola Colacicchi, Vittorio Caratozzolo,
Ornella Quaranta, Geneviève Pezeu*

PARTIE III QUELQUES EXPERIMENTATIONS..... 149

Chapitre 8.....	151
------------------------	------------

**Former des enseignant-e-s pour mieux accueillir les élèves
roms (Roumanie - Timisoara)**

Oana Nestian, Calin Rus

Chapitre 9.....	159
------------------------	------------

Le projet *Caleidoscópico* (Portugal - Porto)

Milice Ribeiro dos Santos, Eric Many, Sandra Gaspar

Chapitre 10.....	167
-------------------------	------------

Le jeu didactique *Ultimatum à la terre* (Italie – Ferrare-Trento)

Paola Colacicchi, Vittorio Caratozzolo, Antonio Brusa

Chapitre 11.....	175
-------------------------	------------

La *Classe voyageante* (Italie - Pavie)

Ornella Quaranta

Chapitre 12.....	183
-------------------------	------------

**La *Pédagogie dramatique*, un outil pour déconstruire les idées
reçues (Hongrie - Nagyatad)**

Agnès Buttner-Body, Laslo Vanceslas

Chapitre 13.....	189
-------------------------	------------

**Des courts métrages pour un *Regard différent* (Hongrie-
Budapest)**

Edit Farkas, Klara Felmery, Andras Lazar, Gabriella Palfy

Chapitre 14.....	197
« Les endroits font de nous ce que nous sommes... »	
Le projet <i>D’où avons-nous fui ?</i> (Grande-Bretagne - Londres)	
<i>Shirley Lawes, Dina Mehmedbegovic, Verna Brandford</i>	
Chapitre 15.....	203
La médiation par les pairs (France - Lille-Rouen)	
<i>Sylvie Condette, Lydia Blaszczyk, Corinne Nonin</i>	
Chapitre 16.....	211
Des expérimentations-actions en centre de vacances (France-Foéven)	
<i>Véronique Bordes</i>	
Chapitre 17.....	219
Détruire le <i>Rempart des idées reçues</i> (France - Paris)	
<i>Cendrine Marro</i>	
Chapitre 18.....	227
En classe, travailler par groupes d’apprentissage multi-âges (France - Seine-Saint-Denis)	
<i>Véronique Bordes, Marie-Anne Hugon</i>	
Chapitre 19.....	237
L’histoire de <i>Zozo</i> (Finlande)	
<i>Kristina Holm, Eija Hanhimaki, Kirsi Tirri</i>	
Chapitre 20.....	245
Intégrer en classe des enfants à besoins éducatifs spéciaux (Bulgarie - Sofia)	
<i>Antoinette Tomova</i>	
Conclusion	255
<i>Véronique Bordes, Marie-Anne Hugon, Geneviève Pezeu</i>	
Indications bibliographiques	263

PRÉFACE

Nicole Belloubet
Présidente de la Foéven

Depuis leur création, les militant-e-s associatifs des Associations Régionales des Œuvres Educatives de l'Education Nationale, les Aroéven, et leur Fédération (La Foéven) œuvrent pour former les jeunes à vivre ensemble et à prendre leur place dans la vie de la Cité.

C'est dans le temps scolaire comme hors-temps scolaire, dans l'éducation formelle comme non formelle, que les Aroéven travaillent à définir les conditions d'un apprentissage conscient et actif de la liberté, en vue d'un épanouissement de la personnalité et à permettre aux jeunes de vivre à la fois ensemble et séparés, en conciliant les valeurs de la République et les impératifs de la diversité humaine.

Or, la compréhension de la mixité suppose de s'interroger sur les représentations que les individus se font de l'altérité selon les traditions politiques locales, l'éducation et l'approche administrative des institutions. Chaque pays a sa culture et son histoire propre.

C'est pourquoi, en cohérence avec sa vocation de conduire des recherches pédagogiques, la Foéven a décidé d'engager une réflexion partagée sur l'approche d'une éducation par la diversité en Europe.

C'est donc une recherche-action que nous avons lancée collectivement, avec le soutien de la Commission européenne et sa Direction Générale de l'Education et de la Culture, et en partenariat avec des universitaires partageant nos valeurs.

La visée de la recherche consistait tout à la fois à étudier les problèmes concrets que se posent les acteurs et actrices du système éducatif, à saisir de l'intérieur les processus de construction des dispositifs pédagogiques qui répondent à cette éducation par la diversité en Europe et à développer une réflexion pluri-partenariale qui contribue à enrichir les recherches déjà en cours sur l'école.

Les partenaires européens, pédagogues et universitaires, l'équipe universitaire du CREF de Paris-Ouest Nanterre-La

Défense et les responsables des Aroéven sont à part entière les co-responsables de ce projet.

Ce qui compte, ce qui nous unit, c'est un état d'esprit, une conception de la vie en commun, une certaine construction de la vie sociale.

Tous nos partenaires partagent avec nous l'ambition de contribuer à la formation du jugement et de l'esprit critique des jeunes. Ils veulent, comme nous, informer, responsabiliser les jeunes pour qu'ils accèdent progressivement à une citoyenneté consciente, active et solidaire dans un cadre de vie démocratique et à dimension européenne. Ils veulent mobiliser et former activement les adultes qui interviennent dans l'éducation, la formation, l'accompagnement des jeunes, pour que ces derniers soient réellement agents, auteurs et acteurs d'un avenir solidaire.

Ces ambitions communes sont, sans aucun doute, le fondement de l'énergie déployée pour porter durant trois ans le projet Eduquer par la Diversité en Europe (EDE).

Cet ouvrage est le témoin de la réussite de ce pari qui était une gageure compte tenu du nombre et de la diversité de ses protagonistes.

J'espère que ces expérimentations seront une source d'inspiration pour les responsables de l'éducation, à l'école et hors de l'école, et les encourageront à aborder avec optimisme et confiance les défis contemporains de la diversité.

INTRODUCTION

*Véronique Bordes,
Marie-Anne Hugon,
Geneviève Pezeu*

« La destination de l'humanité, c'est la diversité »

Jorge Luis Borges

« Plutôt que d'être vu comme un étranger, je préférerais qu'on me voie comme une personne »

Parole d'élève extraite de la monographie portugaise

Éduquer par la Diversité en Europe (EDE) est une recherche-action soutenue par l'Union Européenne, qui s'est déroulée entre 2006 et 2008 dans huit pays de la communauté européenne : Bulgarie, Finlande, France, Grande-Bretagne, Hongrie, Italie, Portugal et Roumanie.

La question de la diversité est une question vive en Europe aujourd'hui. La géopolitique européenne en témoigne chaque jour, l'actualité apporte des exemples de tensions, de manifestations d'intolérance, de discrimination entre groupes sociaux, communautés, et minorités nationales au sein des différents pays de l'Union. Aucun pays ne semble épargné par les démons de l'intolérance, de l'exclusion, du racisme, du sexisme et de l'homophobie. Face à ces situations, éducateurs et enseignants ont des responsabilités à prendre pour lutter contre les stéréotypes et préjugés et éduquer les jeunes à vivre ensemble de façon harmonieuse, quels que soient l'origine, le sexe, la religion, dans le respect des diversités des uns et des autres.

Ces objectifs sont pris en charge par les choix politiques de l'Union Européenne qui a élu l'année 2008 comme « année européenne du dialogue interculturel ». Ils sont également travaillés à l'échelle des Etats avec des modalités variées selon les traditions culturelles et éducatives.

Dans cet ouvrage, on trouvera donc les réflexions et les expérimentations menées dans huit pays par des éducateurs/trices, des enseignant-e-s et des universitaires pour éduquer les jeunes à la diversité dans le cadre de la recherche action EDE.

Ce projet a été lancé par l'un des huit mouvements français, complémentaires de l'école publique, la Fédération des Aroéven¹ (Foéven²) et trouve son origine dans les interrogations que ce mouvement pédagogique développait à propos de la mixité dans les établissements scolaires et dans les centres de loisirs et de vacances dont il a la charge. Les responsables s'interrogeaient sur les stratégies à mettre en place pour éduquer ensemble dans la mixité, et donc par la diversité, des enfants et des adolescents différents du fait de leurs origines sociales et culturelles, leur appartenance sexuelle, leur âge. On le sait, ce questionnement est en France lourd d'enjeux idéologiques et politiques : d'une part, il est aujourd'hui admis que le principe ou l'idéal de mixité serait inhérent à l'identité républicaine française ; d'autre part, dans l'opinion publique, émerge une interprétation de la diversité comme lutte pour la reconnaissance des différences et des spécificités de certains groupes, alors même que dans les médias, on constate le succès de l'expression «jeune issu de la diversité» qui tient probablement à ce qu'elle désigne de façon euphémisée les jeunes d'origine immigrée vivant dans des quartiers de relégation.

C'est dans ce contexte que la Foéven, en association avec des équipes universitaires, a souhaité élargir sa réflexion en interrogeant les représentations des éducateurs/trices, des pédagogues et des chercheur-e-s en éducation dans d'autres pays et d'autres systèmes éducatifs ; cela, au risque ou plutôt avec l'espoir de se décentrer du débat tel qu'il se déroule dans le contexte français. Un projet à l'échelle européenne a

¹ Aroéven : Association Régionale des Œuvres Educatives et Vacances de l'Éducation Nationale. 22 Aroéven dans les Académies de France.

² Foéven : Fédération des Aroéven – Fédération des Œuvres Educatives et Vacances de l'Éducation Nationale – Mouvement pédagogique – contact@foeven.asso.fr / communication@foeven.asso.fr

donc été monté pour engager une réflexion partagée sur ce thème avec pour ambition de saisir de l'intérieur des dispositifs pédagogiques et éducatifs qui choisissent l'éducation par la diversité en Europe.

Trois objectifs ont été assignés au projet :

- Approfondir la compréhension, dans les différents pays, de la notion de diversité.
- Étudier des actions pertinentes, créatives et diffusables concernant l'éducation par la diversité dans l'éducation formelle et non formelle.
- Monter un réseau d'enseignant-e-s, de décideurs et de chercheur-e-s mobilisés sur ce thème et prêt-e-s à partager leurs expériences et conceptions.

Ces trois objectifs ont été atteints, non sans difficulté, comme en témoignent les résultats exposés dans cet ouvrage.

Les exemples présentés sont relativement peu nombreux. Il convient de s'en expliquer. On ne trouvera pas ici un catalogue exhaustif de bonnes pratiques ou de fiches techniques. En effet, dans une approche de terrain en profondeur, nous nous sommes plutôt attachés à ressaisir comment certaines actions étaient mises en place et ce que ces projets induisaient en termes de transformation en profondeur du regard sur l'autre et des pratiques professionnelles. C'est ainsi qu'il est apparu que si certaines actions spécifiques permettaient de sensibiliser à la diversité, en revanche, éduquer par la diversité impliquait des pratiques pédagogiques et éducatives qui concernaient tous les aspects des projets pédagogiques et/ou éducatifs.

Les projets partagent également, de façon plus ou moins explicite, une vision ouverte de la diversité. C'est la condition pour que la diversité soit une richesse, une ressource, et non

un problème à gérer. On observera aussi que ces projets concernent aussi bien les problématiques des différences culturelles que celles des inégalités de sexe. De cela aussi, il convient de s'expliquer car dans le sens commun, on ne voit pas a priori le lien entre les discriminations sociales et raciales que subissent certains groupes et la question des inégalités entre sexes. Outre le fait que nombre d'individus subissent simultanément plusieurs formes de domination, toutes les diversités ont en commun les phénomènes de création de stéréotypes dont elles sont l'objet. Il importe donc pour les responsables du projet EDE de penser de façon globale et non segmentée la question de la diversité, sous tous ses aspects, afin d'éduquer les jeunes à repérer idées reçues et stéréotypes et à lutter contre les discriminations qu'ils engendrent.

C'est donc une conception multidimensionnelle de la diversité croisant les problématiques des différences sociales et culturelles avec celle de la différence de sexe, qui est ici défendue. Les partenaires de EDE ont donc choisi de privilégier une approche ouverte de la diversité, pensée en termes de multiplicité et non de différence.

Cette approche fut au demeurant vécue par les partenaires dans le cadre du développement du projet EDE puisque travaillèrent ensemble, de façon coopérative, des personnes différentes par leurs origines géographiques et culturelles et leurs statuts professionnels.

Cet ouvrage propose donc de faire le point sur la recherche-action EDE effectuée entre la fin de l'année 2006 et le début de l'année 2009. Le rapport final de ce projet et ses annexes sont disponibles sur le site Internet de la DG EAC³.

³ DG EAC : Direction Générale de l'Education et de la Culture de la Commission européenne, à Bruxelles.

L'ouvrage est composé de trois parties :

Dans la première partie, on trouvera l'exposé des choix théoriques et épistémologiques qui ont orienté les expérimentations rapportées dans cet ouvrage. Dans le premier chapitre, Marie-Anne Hugon analyse les principes qui ont présidé à la construction de ce dispositif de recherche action à l'échelle européenne et montre comment se sont créés une communauté de travail et un réseau qui devrait se développer dans les années à venir. Le second chapitre présente les théories de la diversité à partir desquelles EDE a construit son cadre de recherche et sa réflexion. La contribution du philosophe Jean-Louis Poirier établit la distinction entre diversité comprise comme différence et diversité comprise comme multiplicité. C'est la seconde acception que reprend le projet EDE. Toutefois, comme le montre la conférence à deux voix de Nicole Mosconi et Françoise Lorcerie, nombreux et puissants sont les obstacles intellectuels et sociaux que rencontre la recherche en éducation sur ces questions.

Le troisième chapitre, rédigé par les différentes équipes associées au projet, permet au lecteur de prendre connaissance de l'état des politiques publiques et des débats scientifiques dans les différents pays associés au projet. On constatera une très grande hétérogénéité dans les politiques menées mais on notera aussi que, dans tous les pays, prévalent des approches de la diversité comme différence. Le projet EDE semble donc en décalage avec les discours dominants dans les différents pays associés à la recherche. Pourtant, des expériences ont été menées et validées, des résultats ont été atteints qui sont présentés dans la suite de l'ouvrage.

Dans la seconde partie, nous proposons au lecteur des analyses transversales et comparatives de ces expérimentations. Ces analyses ont été rédigées en coopération par les responsables des équipes partenaires des différents pays associés. Dans le chapitre quatre, Shirley Lawes, Milice Ribeiro dos Santos et Cendrine Marro analysent les projets qui se réclament d'une approche interculturelle et signalent l'intérêt et les écueils de cette approche. Cendrine Marro, dans son analyse des projets d'éducation par la diversité de sexe, au chapitre cinq, montre qu'éduquer par la diversité comprise comme multiplicité, conduit à admettre qu'il y a de multiples façons d'être autre ; ce qui remet en cause les rapports de domination qui traversent l'espace social. De fait, plusieurs des projets EDE dans les espaces scolaires et éducatifs, analysés dans le chapitre six par Ornella Quaranta, Marie-Anne Hugon et Véronique Bordes, reposent sur la mise en place de dispositifs pédagogiques favorisant coopération et construction en commun. Ces actions collectives fédèrent les apports et les spécificités de chacun et permettent ainsi une éducation par la diversité. Elles supposent une transformation profonde du rapport aux institutions et aux adultes. Travailler dans cette perspective implique donc des évolutions dans l'exercice professionnel des adultes. Dans le chapitre sept, Paola Colacicchi, Vittorio Caratozzolo, Véronique Bordes, Ornella Quaranta et Geneviève Pezeu examinent les incidences profondes, sur les personnes et sur leur exercice professionnel, de la mise en œuvre des projets d'éducation par la diversité.

Dans la troisième partie de l'ouvrage, chaque partenaire présente les éléments significatifs dégagés des monographies rédigées pour la recherche.

Que tous les auteurs ayant contribué à cette œuvre collective en soient remerciés.

Cet ouvrage met à la disposition des lecteurs et lectrices de langue française une approche par expérimentations d'une question de société majeure pour l'avenir de nos pays. Cette approche repose sur des pistes de réflexion encore peu explorées. Espérons que nos lectrices et nos lecteurs s'en saisiront pour, à leur tour, expérimenter des dispositifs d'éducation par la diversité.

PARTIE I

Repères théoriques et géographiques

CHAPITRE 1

UN DISPOSITIF DE RECHERCHE-ACTION A L'ECHELLE EUROPEENNE

Marie-Anne Hugon

Comment conduire collectivement une recherche européenne sur l'éducation à la diversité par la diversité qui soit elle-même respectueuse de la diversité des cultures nationales, des ancrages culturels et des positionnements professionnels des partenaires du projet ? Comment arriver à faire travailler ensemble des acteurs et actrices de l'éducation, séparés par leur appartenance institutionnelle et leur positionnement professionnel ? Ces deux questions ont été résolues au sein du projet EDE par la construction du réseau européen de recherche-action présenté dans ce chapitre.

La décision de développer EDE à travers une démarche de recherche-action s'est imposée dès l'origine du projet : la Foéven est un mouvement pédagogique d'éducation populaire, avec une longue tradition de recherche-action. Ce choix tient aussi aux objectifs de la recherche puisqu'il s'agissait de produire et d'étudier des actions d'éducation par la diversité et des connaissances sur ces actions, utiles au monde de l'éducation et de la formation.

La polysémie de l'expression recherche-action et les débats auxquels elle a donné lieu, sont bien connus⁴. Si on se réfère aux classifications de ces recherches selon leurs visées (Dubost⁵), on constate que le projet EDE est composite et emprunte à différentes classes de recherche-action du fait de l'hétérogénéité des participants et des participantes et de leurs attentes vis-à-vis d'un projet de recherche-action. Les recherches-actions antérieurement conduites par la Foéven s'apparentent à des projets d'action intégrant des études. Pour

⁴ On renverra aux discussions sur ce point dans les ouvrages suivants :

DUBOST J., *L'intervention psychosociologique*, PUF, Paris, 1987.

HUGON M-A. et SEIBEL C., (Éd.), *Recherche-action, recherche impliquée, le cas de l'éducation*, De Boeck Wesmael, Bruxelles, 1988.

MESNIER P-M., MISSOTTE P., *La recherche-action, une autre manière de chercher, de se former*, L'Harmattan, Paris, 2003.

⁵ DUBOST J., «Une analyse comparative des pratiques dites de recherche-action», *Connexions*, n°43, ARIP, Paris, 1984, p.15.

des chercheurs professionnels, en revanche, participer à une recherche-action, c'est avant tout accéder à des terrains et à des situations, inaccessibles par d'autres voies. Quant aux éducateurs et aux formateurs, leur participation à une recherche-action leur permet d'objectiver et d'analyser leurs pratiques et éventuellement de les promouvoir. Cette diversité des attentes, du fait des habitus professionnels, s'ajoute à la diversité des cultures nationales.

Le pari était donc de conjuguer dans un projet commun des visées au premier abord hétérogènes. Ce pari a été tenu grâce au partage de valeurs communes et à la construction d'un réseau transnational fonctionnant dans un cadre de travail constructiviste et coopératif.

Affirmer des valeurs communes

La question de la diversité relève de débats scientifiques, politiques mais aussi éthiques. Ces débats ont eu lieu dès les premiers contacts entre les différents membres du projet, à l'occasion des échanges suscités par les conférences inaugurales et les présentations des états des lieux dans les différents pays. Les participants se sont explicités mutuellement les valeurs dans lesquelles ils se reconnaissaient. Constatant des décalages dans l'appréhension de la problématique de la diversité, ils se sont clairement prononcés pour une conception démocratique et respectueuse des personnes, de l'éducation et de la formation. Il a été également établi que la recherche serait conduite de façon démocratique et respectueuse des diversités des points de vue et des cultures au sein du groupe en constitution et qu'elle serait donc co-construite avec les participants et participantes au projet. Ainsi, le dispositif de la recherche serait cohérent avec les valeurs qui sous-tendent le projet EDE.

Construire un réseau européen de recherche-action

Les membres du projet EDE ont été recrutés en puisant dans des viviers de réseaux relationnels déjà existants et ont été cooptés en raison de leur intérêt et/ou de leur compétence concernant la question de la diversité, de leur participation antérieure à des réseaux européens, nationaux et locaux et de leur maîtrise de la langue française.

Les espaces sociaux dans lesquels évoluaient les uns et les autres étaient variés, les positions au sein des institutions plus ou moins solides et les enjeux différents : enjeux de reconnaissance et de valorisation d'actions déjà en cours, source de contacts personnels internationaux, recherche de reconnaissance d'une problématique (la question du genre), tremplin pour mettre en œuvre des projets conçus avant le début de la recherche. Il est vrai que dans tous les cas, entrer dans ce type de projet avait pour les partenaires une dimension militante, du fait du thème même de la recherche et de l'absence de gratification matérielle. Les enseignants et les formateurs avaient, pour certains d'entre eux, une pratique antérieure du travail transnational. Pour d'autres, EDE était leur première expérience européenne. La plupart avaient, en revanche, une expérience limitée de collaboration avec des chercheurs professionnels. Les universitaires avaient des références disciplinaires et des positionnements différents. Certains étaient également des concepteurs de dispositifs, d'autres se situaient comme observateurs de pratiques, d'autres encore se définissaient comme chercheurs et formateurs.

Pour reprendre les théories de la sociologie de la traduction, on pourrait dire que se sont mobilisés et sont entrés en lien autour d'un bien commun (l'éducation par la diversité) des acteurs divers, appartenant à des sphères disjointes. Cette diversité a été considérée comme positive et porteuse

d'innovation si on admet qu'innover, « c'est établir ces échanges, ces flux d'information entre des acteurs venus d'horizons distincts et que tout tend à séparer⁶ ». (Callon 1999)

Dans une recherche qui promouvait la diversité et avait enrôlé des acteurs hétérogènes, il était donc hors de question d'imposer une démarche de travail standardisée. En même temps, le risque était grand que le projet aboutisse à la juxtaposition de travaux disparates, sans rapport les uns avec les autres.

Ces écueils ont été évités par la mise en place d'un dispositif de recherche négocié avec les partenaires associant un groupe de pilotage transnational, des équipes nationales et locales et leurs partenaires.

Une recherche nomade

Le groupe de pilotage transnational composé d'universitaires impliqués dans les projets des sept pays associés à la recherche, avait pour mission de définir les orientations et la dynamique d'EDE. Ce groupe a conçu des regroupements réguliers des représentants des équipes locales dans différents pays, gérés et animés par les équipes nationales. Pendant les trois ans de la recherche, des regroupements ont eu lieu en Bulgarie, en France, en Italie et en Hongrie. Ainsi, le projet EDE, initié par la Foéven avec le soutien d'une équipe universitaire française, est devenu progressivement une recherche transnationale et nomade, sans centre ou plutôt avec plusieurs centres, même si la coordination du réseau est restée assurée par la Foéven. Au demeurant, c'est cette logique en réseau qui a favorisé la circulation,

⁶ CALLON M., Entretien, p.121, *Recherche et Formation*, n°31, INRP, Paris, 1999.

l'entrecroisement, l'interpénétration et l'appropriation des idées, des connaissances, des dispositifs, des matériaux issus de différents points du réseau. Ainsi, des films pédagogiques réalisés par une des équipes hongroises ont été utilisés à Helsinki, à Porto, à Londres et à Paris. De même, la « pédagogie dramatique » mise en œuvre à Nagyatad a inspiré des travaux analogues en Bulgarie, en Finlande et à l'Aroéven de Versailles. Un jeu de simulation français le *Rempart des idées reçues* a été, quant à lui, testé en Italie. Ces quelques exemples témoignent de la vitalité du réseau et de la capacité de ses membres à se décentrer, pour entrer profondément dans d'autres logiques sans perdre de vue leurs préoccupations. Plutôt qu'une logique de comparaison entre dispositifs, c'est une logique d'échanges, de trocs et d'appropriation (avec les adaptations nécessaires aux contextes locaux) entre acteurs intéressés par la même problématique, qui a prévalu. C'est la même logique qui a permis, au fil du temps, que de nouveaux partenaires s'associent à ce réseau, contribuant ainsi à son extension.

Un réseau hétérogène en extension

Ces nouveaux partenaires étaient eux mêmes très hétérogènes du fait des variations dans la constitution des équipes et des partenariats locaux. C'est ainsi qu'en Finlande, a été monté un partenariat entre le ministère des affaires étrangères et les membres du projet EDE qui a conduit à ce que des élèves des classes associées au projet EDE participent à des rencontres au Parlement. En Roumanie, ont été associés l'Institut interculturel de Timisoara et des établissements scolaires. A l'inverse, dans d'autres contextes, certaines équipes ont eu du mal à rendre visible le projet dans leur établissement et à le faire partager, car l'idée de l'éducation par la diversité n'était pas portée par l'ensemble de l'institution. Ce fut le cas dans l'une des expériences en France.

Les équipes locales étaient ainsi diversifiées du fait de leur composition, de leur taille et des réseaux qu'elles pouvaient à leur tour solliciter. La présence ou non d'universitaires dans les équipes nationales et le rôle qui leur était assigné ont joué évidemment sur le déroulement des projets et sur le recueil des données.

Dans les centres de vacances des Aroéven, du fait de leur grand nombre, il est impossible qu'un chercheur soit présent physiquement sur les terrains mais des actions ponctuelles de formation aux outils de la recherche sont proposées aux différents responsables de centres.

A Pavie et à Sofia, aucun universitaire n'est impliqué dans le projet. C'est le groupe de pilotage auquel participent les éducateurs de ces deux pays, qui soutient à distance les projets initiés par les acteurs. En Hongrie, les éducateurs conduisent également le projet EDE en autonomie avec le soutien du groupe de pilotage mais ils font appel à des universitaires consultés sur des points précis au titre de leur expertise. Des spécialistes de filmologie sont sollicités pour aider au développement des actions. Dans ces différents terrains, enseignants et éducateurs expérimentent et réfléchissent à leurs actions dans la logique de boucle récursive⁷ propre à toute recherche-action, chacun négociant avec des modalités variant selon les contextes, des soutiens ou une supervision éventuelle de chercheurs professionnels.

La relation entre chercheurs professionnels et éducateurs est toute autre dans les autres terrains. Dans les terrains formels, en France, en Grande Bretagne, au Portugal et en Finlande ainsi qu'à Trento et à Ferrare (Italie), le projet est porté par des universitaires qui le proposent à des écoles. Les enseignants sollicités acceptent d'entrer dans le projet parce qu'il rejoint leurs préoccupations, peut s'intégrer dans leurs

⁷ BATAILLE M., « Méthodologie de la complexité », in *POUR*, n°90, p.33, 1983.

travaux ou renforcer des actions déjà en cours. Dans ces terrains, les chercheurs assurent le recueil des données et en partagent l'analyse avec les éducateurs.

D'autres acteurs participent à la recherche : c'est ainsi que dans plusieurs équipes, à certaines phases du travail, des jeunes ont directement été associés au projet EDE. Par exemple, à Pavie, les élèves participent activement à l'organisation et à la planification des actions par la diversité.

Un cadre de travail structuré par des objets intermédiaires

Les participants à EDE se sont déplacés géographiquement et ont été amenés à se confronter avec des participants de pays différents ; ils ont connu aussi d'autres déplacements du fait de confrontations avec des acteurs de l'éducation appartenant à d'autres espaces professionnels. A tous points de vue, la participation à EDE a conduit à des mobilités matérielles, intellectuelles et symboliques.

Ces opérations de décentrement ont été favorisées par le recours à une organisation du travail paradoxalement très structurée. Ainsi, les regroupements ont été pensés de façon à favoriser des formes de travail en collectif et en coopération, au sein d'un cadre très précis. En effet, il a semblé que seule la solidité du cadre pouvait garantir que des logiques de travail verticales et des clivages identitaires ne se réintroduiraient pas de façon subreptice.

Entre les rencontres et au cours de celles-ci, les participants ont travaillé et communiqué à l'aide « d'objets intermédiaires » tels que des documents techniques pour le recueil, l'analyse et la présentation des données. Ainsi, les monographies des différents terrains ont été réalisées à l'aide de grilles construites en commun. De même, les

questionnaires⁸ proposés par un membre du groupe de pilotage ont fait l'objet d'ajustements après soumission aux partenaires.

Tous les documents de travail qui ont servi de support pour la présentation et l'analyse en collectif des projets, ont favorisé l'explicitation des idées des uns et des autres, le développement des controverses et éventuellement la réduction des décalages et des malentendus. Ces objets techniques, construits ou affinés collectivement lors des rencontres, ont été un soutien puissant à la structuration et au développement de la recherche au sens où ils ont aidé à ce que chaque participant se maintienne dans le projet et s'en sente partie prenante en continu.

Enfin, les projets ont toujours été présentés et analysés dans leurs contextes socio-culturels, géographiques et sociaux. Par ailleurs, la mise en circulation des textes a permis aux partenaires de terrain absents de ces rencontres, d'être régulièrement tenus au courant de l'avancée du projet au niveau européen. Des interactions fortes entre les projets locaux et le projet européen ont été recherchées. Ainsi, lors des rencontres, les membres d'EDE ont pris connaissance *in situ* des actions développées localement. Enfin, la coordinatrice de la Foéven, avec le soutien du groupe de pilotage, a joué un rôle spécifique dans l'animation du réseau en l'alimentant en continu de divers objets intermédiaires : objets techniques produits par les échanges entre partenaires, informations administratives, financements.

⁸ Pré-questionnaires et post-questionnaires disponibles en annexe du rapport final EDE auprès de la Foéven.

Une coproduction internationale...

Cette approche de la recherche a permis que, pendant trois ans, des personnes travaillent ensemble alors que les habitudes de travail et les cultures professionnelles variaient considérablement. Les travaux en commun ont en outre été lancés sans que soient stabilisés, au préalable, une définition partagée de la diversité et un accord explicite sur des procédures de travail : le pari étant que tous, où qu'ils soient dans le réseau, s'approprieraient progressivement la recherche, s'ils devenaient les co-auteurs des objectifs, des protocoles, des outils et des produits, y compris de la rédaction finale du rapport. Par certains traits, l'approche décrite ici s'apparente à ce qu'on nomme au Québec « des recherches collaboratives » en éducation (Lenoir⁹). Il s'agit de recherches partenariales qui reposent sur une approche constructiviste et coopérative des apprentissages. Les différents participant-e-s sont vus comme des « partenaires de connaissance » (« *partners in knowledge building* »). Les conceptions de tous, quels que soient les positionnements, sont prises en considération. Les échanges portent sur l'observation des actions entreprises et entraînent des réajustements. Les produits de la recherche sont construits interactivement. En France, des travaux à l'Institut national de recherche pédagogique, au début des années quatre vingt, défendaient la même approche : ce partenariat de connaissance étant orienté par un processus permettant la « Co-construction des connaissances qui aboutit à des savoirs partagés » (Stambak)¹⁰. En Angleterre, ce type d'approche est

⁹ LENOIR Y., « La recherche collaborative », in LENOIR Y. (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, Ed. du CRP, Sherbrooke, pp. 204-252, 1996.

¹⁰ STAMBAK M., « Recherche action et connaissance des processus de construction des connaissances », in HUGON M-A., SEIBEL C. (dir.), *Recherche impliquée, recherche action : le cas de l'éducation*, p.107, De Boeck, Bruxelles, 1986.

bien reconnu par la communauté des chercheurs en éducation.

Le tableau ci-dessous, inspiré de Lenoir (1996), résume les caractéristiques du projet EDE :

	Projet EDE
1/ Objet	Intervention éducative en milieu formel et informel
2/ Finalités	- production de connaissances générales : quelles sont les possibilités d'éduquer à la diversité aujourd'hui en Europe ? - développement professionnel de tous les partenaires : connaissances des différents contextes, établissement d'un réseau professionnel, développement de nouvelles habiletés. - production d'outils testés et validés : outils didactiques, jeux, démarches pédagogiques.
3/ Acteurs	Multiples et hétérogènes <i>Hétérogènes par les statuts</i> : Intervenants impliqués dans le milieu scolaire (enseignants, autres professionnels). Intervenants dans le milieu de la recherche (universitaires, chercheurs, formateurs). Intervenants impliqués dans des espaces éducatifs hors de l'école (animateurs, travailleurs sociaux, formateurs). <i>Hétérogènes par les positionnements</i> : Concepteurs d'outils pédagogiques, enquêteurs, acteurs de terrain. <i>Hétérogènes par les ancrages culturels et les nationalités</i>.
4/ Processus de réalisation	Un processus de co-construction non linéaire orienté vers un but commun : identifier, valider et promouvoir des actions d'éducation par la diversité.
5/ Conditions de développement	Construction d'un cadre de travail partenarial, négociation en continu, réseau. Construction et échanges d'outils spécifiques.
6/ Diffusion	Auprès de la communauté scientifique. Auprès du monde de la pratique. Auprès de la commission européenne.

Comme le montre ce tableau, on voit que le cadre de travail mis en place par EDE a permis de construire peu à peu une communauté de travail. Il reste à vérifier si cette communauté perdurera et si le réseau se développera au-delà de la recherche.

Ce dispositif a été une construction délicate qui s'est affinée et améliorée en même temps que la recherche se développait. Dans un projet qui reposait sur un engagement fort dans l'action des partenaires, l'exigence d'une rigueur intellectuelle a toujours été maintenue. Il est fréquent d'opposer intensité de l'engagement dans l'action et sérieux scientifique comme si l'investissement des personnes dans un projet et leur mobilisation autour de valeurs communes entraînaient nécessairement de la cécité intellectuelle et le refus ou la crainte d'objectiver les actions.

C'est le point de vue inverse qui a été défendu dans ce projet. Il n'y a pas contradiction entre engagement et rigueur. Au contraire, il a semblé que les projets d'éducation à/par la diversité seraient d'autant plus crédibles qu'ils seraient étayés par des protocoles rigoureux et des analyses solides. Et c'est cette volonté partagée de rigueur qui a permis aux partenaires de travailler ensemble dans le respect de la diversité de chacun et de tous.

CHAPITRE 2

REPERES THEORIQUES SUR LES DIVERSITES

*Jean-Louis Poirier
Nicole Mosconi
Françoise Lorcerie*

La notion de diversité est une notion extrêmement abstraite. Les philosophes disent que c'est une « idée de relation », autrement dit, une idée qui ne renvoie pas à une chose, mais à une relation entre des choses.

Jean-Louis Poirier, inspecteur général de philosophie, a présenté, au cours du colloque inaugural organisé en 2006, pour commencer la recherche, une synthèse des acceptions du terme « diversité ». Cette mise au point était d'autant plus nécessaire que le groupe de travail qui se mettait en place était marqué par ses propres diversités d'origine géographique, de culture et de langue maternelle. Elle a permis aussi de stabiliser des notions et de fédérer les partenaires de la recherche. L'intervention à deux voix de Nicole Mosconi et de Françoise Lorcerie a prolongé cette réflexion, grâce à leur propre expérience de recherche dans ce domaine.

La notion de diversité : une idée de relation

Jean Louis Poirier

Le terme de « diversité » présente deux acceptions principales : la diversité peut-être comprise comme différence ou comme multiplicité. Dans le premier cas, on a affaire à l'opposition du même et de l'autre, dans le second cas à l'opposition de l'un et du multiple, ce qui conduit à distinguer deux modes de la différence, la différence *sub specie* et la différence *sub numero*.

La différence *sub specie* est celle qui distingue des réalités de natures différentes ou des espèces entre elles (les cerises, les pommes, les moutons, les loups, etc.), alors que la différence *sub numero* distingue des réalités de même nature ou des individus de la même espèce (dans certains cas, on a recours au nom propre : Pierre, Paul, Jacques, dans les autres cas, on

doit situer -la troisième maison du village- ou numéroter - pour distinguer des boules identiques-).

On s'attardera quelques instants sur la diversité individuelle, pour y relever la coïncidence de la réalité de l'être et de la différence qui le distingue. Au XVII^{ème} siècle, Leibniz a approfondi cet étonnement : « ce qui n'est pas un être n'est pas vraiment un être », a-t-il dit. L'une des grandes lois de l'univers s'attache au « principe des indiscernables » qui veut qu'il n'y ait pas, dans la nature, deux êtres identiques, autrement dit que toute différence soit différence réelle, de nature, intrinsèque, et non différence de position ou de lieu : ce qui distingue deux feuilles d'arbres, ce n'est pas qu'elles se trouvent sur le sol en deux lieux différents, mais qu'elles soient intrinsèquement différentes, d'où cette anecdote célèbre évoquée par Leibniz où l'électrice de Hanovre met au défi deux gentilshommes de trouver deux feuilles d'arbre identiques dans le parc de son palais.

A partir de là, on pourrait montrer :

1/ Comment le premier sens conduit à une réflexion relativiste (par la découverte de la diversité des hommes, de leurs mœurs, de leurs langues, de leurs cultures, etc.), qui peut avoir une fonction d'interrogation à l'égard des ethnocentrismes. Tout ce qui s'attache à la découverte de l'autre conduit à une remise en question de soi. On peut prendre l'exemple de Montaigne qui s'exclame, dans l'essai *Des Cannibales* : « Ce monde en a trouvé un autre! ». On découvre ainsi que l'on peut vivre autrement que nous ne le faisons, que nos coutumes et nos valeurs ne sont pas les seules et ne valent pas universellement. La grande leçon du relativisme est bel et bien que toutes ces valeurs se valent. L'exemple de Montesquieu, deux siècles plus tard, avec les *Lettres persanes*, enseigne que nos coutumes non seulement ne sont pas les seules, mais qu'elles se figurent être les seules

en méconnaissant leur propre particularité. La confrontation avec la différence éclaire sur sa propre différence, la question « comment peut-on être Persan ? » nous revient subversivement sous la forme de la question « comment peut-on être Français? ».

2/ Comment le second sens, à travers diverses pratiques de classification des choses, conduit à identifier réalité et diversité, et tend à valoriser la diversité comme variété ou richesse, ce qui ouvre des conclusions parfois vertigineuses. Ce sens qui déploie les possibilités de la multiplication, l'associe à la richesse en l'abordant par la diversité. C'est encore Leibniz qui explique cette valeur infinie de la diversité, qui montre ainsi que l'excellence même y gagne en se diversifiant, serait-ce au prix de l'excellence.

Midas se trouva moins riche quand il n'eut que de l'or¹¹. On est à la racine de l'approche moderne qui valorise la diversité comme telle, indépendamment de la valeur de ce qui avec elle s'ajoute aux choses. Nouvelle définition de la richesse, disjointe de tout essentialisme de la valeur.

3/ Cela nous conduit, ensuite, à interroger justement la notion moderne de la diversité (culturelle, linguistique ou biologique par exemple) telle qu'elle émerge de nos jours dans certaines institutions : cette notion s'approche pour une part en termes de patrimoine (on veut la sauver), mais en évitant de faire

¹¹ Midas se trouva moins riche, quand il n'eut que de l'or. Outre que la sagesse doit varier, multiplier uniquement la même chose, quelque noble qu'elle puisse être, ce serait une superfluité, ce serait une pauvreté : avoir mille Virgile bien reliés dans sa Bibliothèque, chanter toujours les airs de l'opéra de Cadmus et d'Hermione, casser toutes les porcelaines pour n'avoir que des tasses d'or, n'avoir que des boutons de diamants, ne manger que des perdrix, ne boire que du vin de Hongrie ou de Shiras, appellerait-on cela raison ? La nature a eu besoin d'animaux, de plantes ; de corps inanimés ; il y a dans ces Créatures non raisonnables des merveilles qui servent à exercer la raison.

intervenir un jugement de valeur (c'est la diversité comme telle qui vaut).

A cet égard, on évoquera d'abord la notion de naissance darwinienne, d'écosystème, d'équilibre complexe des diversités, dans leur dépendance réciproque. Au-delà de l'image superficielle de la lutte des espèces pour la vie, la science darwinienne est la traduction lisible de la solidarité des opposés, la mise en évidence des solidarités cachées. La jungle, c'est la complexité de l'intrication des avantages vitaux. On sait ainsi par exemple que seul le bourdon féconde les trèfles rouges, et le nombre de bourdons dépend du nombre de mulots, qui dépend du nombre de chats. La diversité, c'est l'avantage vital de tous : le vieux partage, jadis enseigné aux enfants, entre les animaux utiles et les animaux nuisibles, marqué d'anthropocentrisme, est frappé de nullité, par le concept de diversité biologique.

L'exportation de ce concept sur d'autres terrains nous conduit à reconnaître que c'est la diversité comme telle qui est précieuse, qu'il s'agisse de la diversité des cultures, mais aussi des langues, des usages, des cuisines, etc. Précieuse, au fond, non en raison de la valeur intrinsèque de ce divers, mais en raison de sa différence, de la variété même qu'il introduit dans le monde. On fera l'éloge de la variété, pour elle-même.

En conclusion, il faudrait demander si cette approche favorise ou non le rapprochement des diversités et leur rencontre, et examiner les conditions d'une telle rencontre. Il faudrait interroger le paradigme de la complémentarité, qui associe sur le modèle de la rencontre de sexes, la mixité, le chaos et la fécondité. Au-delà de ce que ce modèle comporte d'imaginaire, il faut considérer l'autre diversité, la vraie diversité, sans phrases, seule et nue. Peut-elle être féconde ? Mais comment éviter une certaine perplexité, il est vrai, propre aux philosophes ?

Ce qui est sûr, c'est que la rencontre des diversités sur le seul modèle de la survie et de la tolérance, aussi nécessaire soit-elle, paraît pauvre sinon misérable. On appelle à une véritable rencontre et pas seulement à une coexistence. Alors peut-on attendre de la diversité qu'elle soit un éveil, ce qui est le secret de l'intelligence ? Il appartient à l'action, ici, de relayer la philosophie.

A propos des recherches en éducation sur les diversités : trois questions

*Nicole Mosconi
Françoise Lorcerie*

A la suite de la contribution de Jean-Louis Poirier sur l'approche philosophique de la notion de diversité, nous avons demandé à Nicole Mosconi et à Françoise Lorcerie de faire état de leurs pratiques de chercheuses sur ce thème au cours du second colloque de décembre 2007. Françoise Lorcerie est directrice de recherche au CNRS, spécialisée en politique éducative et politique d'intégration des immigrés. Nicole Mosconi est professeure émérite en sciences de l'Éducation à Paris-Ouest Nanterre-La Défense, et elle travaille au sein de l'équipe « Genre, Savoirs et Education » du Centre de Recherche en Education et en Formation (CREF-EA 1589).

Première question : « *Quels obstacles intellectuels et sociaux rencontrez-vous lorsque vous engagez des recherches sur les questions de la diversité ?* »

Nicole Mosconi

Quelques rappels historiques permettent de saisir les obstacles intellectuels que nous avons à penser la diversité. Il faut remonter à la philosophie des Lumières qui, on le sait, a d'une part, questionné les systèmes de domination propres à l'ancien régime, en particulier en contestant leur fondement religieux et d'autre part, a découvert la diversité énorme des peuples et des sociétés. Elle s'est passionnée pour les récits de voyages et pour cette diversité qu'elle a pensée à l'intérieur de l'unité du genre humain. Il y avait une forte curiosité pour ces particularismes, pour ces « étrangetés », ces mœurs étranges, alors qu'en même temps on affirmait l'unité du genre humain. Pour comprendre ces diversités, on pouvait évoquer des diversités de coutumes et des diversités de religions mettant en jeu des facteurs sociaux. Le XIX^{ème} siècle représente une coupure absolument radicale avec cette approche. Il garde de la philosophie des Lumières l'idée que l'on ne peut plus fonder l'ordre social sur le religieux ; mais du coup, on le fonde sur la science et sur la nature, ce qui aura des effets catastrophiques et favorisera le racisme et le sexisme. En effet, le XIX^{ème} siècle fait le pari que l'origine du social est dans le biologique et donc il organise des groupes sociaux qui sont des groupes fermés. Il n'y a plus d'unité du genre humain. On oppose alors le groupe des peuples occidentaux aux autres peuples, cela dans un contexte de colonisation. On oppose aussi les hommes aux femmes. C'est la première fois que l'on dit qu'ils sont radicalement différents.

On pourrait donner d'autres exemples toujours fondés sur le biologique concernant les fous et les aliénés que l'on renvoie

à leur constitution, à l'hérédité, etc. Pour les criminels, on cherche même le gène du criminel. Pour les homosexuels, on s'intéressera plutôt à la mise en cause des hormones. Les ouvriers, dans le contexte de la lutte des classes du XIX^{ème} siècle, sont, eux aussi, conçus comme une espèce différente de l'espèce bourgeoise, la seule vraie espèce humaine ! Il en va de même pour les vieux, les jeunes, les enfants... Bien sûr, nous n'en sommes plus là ! Pourquoi ? Les recherches scientifiques ont montré de manière extrêmement claire que les races n'existent pas au sens où on les avait entendues au XIX^{ème} siècle. Elles n'existent pas car il n'y a aucune possibilité de faire un lien entre les diversités des formes corporelles humaines et les diversités culturelles humaines. Ce lien de causalité, qui, au XIX^{ème} siècle, fondait le concept de race, ne tient pas. Scientifiquement, la notion de race est donc réfutée. Cela n'empêche pas que perdurent des races imaginaires qui fondent le racisme dans les idées, dans les conduites et dans la pensée commune.

Lorsqu'on passe au sexe, nous pouvons tenir le même raisonnement. Aujourd'hui, les résultats scientifiques montrent que du biologique au psychologique et au social, il n'y a pas de lien de causalité possible à établir, pas plus dans la recherche scientifique que dans la pensée commune. C'est là qu'est l'obstacle intellectuel ! Nous demeurons toujours dans la pensée du XIX^{ème} siècle. Tant que nous resterons persuadés que c'est le biologique qui fonde le féminin et le masculin, nous n'arriverons pas à fonder la possibilité d'une réelle égalité des sexes.

Françoise Lorcerie

La question qui nous est posée est très stimulante et m'amène à restituer un peu de mon parcours de recherche. Au début des années 1980, je me suis retrouvée investie de la

responsabilité d'évaluer une expérience d'éducation interculturelle à l'école primaire. Cette expérience avait pour but de se centrer sur la question de la diversité des cultures, du dialogue des cultures, de la tolérance, de la reconnaissance des autres. Les acteurs étaient les agents scolaires, les enseignants, à l'époque, des instituteurs, puisqu'elle se passait dans des écoles. A travers mes observations, je me suis rendu compte, à ma grande surprise, que les parents manifestaient des réserves vis-à-vis de l'expérience, au lieu de se sentir reconnus et valorisés. Ils exprimaient plutôt des craintes, avaient peur que l'expérience ne nuise au parcours scolaire de leurs enfants. Soucieux de leur promotion scolaire, ils ne voulaient pas que les enfants soient mis dans des classes à part. Bref, les parents n'étaient pas très favorables ; ils avaient peur d'être stigmatisés encore plus. On les convertissait malgré eux en représentants de leur culture d'origine, alors qu'ils avaient pour principal souci que les enfants s'intègrent dans l'école française. Quant à leur culture d'origine, apparemment, ils en faisaient leur affaire.

A cette période, on parlait de l'intégration des enseignants de langue et de culture d'origine étrangère dans l'équipe enseignante. L'expérience visait à développer cette idéologie de la compréhension un peu internationale, un peu diplomatique. Rentrer dans les écoles républicaines posait quelques problèmes d'acceptation. Il s'agissait aussi de permettre à des enseignants, payés par les pays d'origine, de faire partie de l'équipe enseignante. Cette intégration n'était déjà pas très facile à réaliser. Et, par ailleurs, l'idée de projet collectif autour de ces cultures diverses était peu pensée.

Cette expérience concernait des enfants d'origine turque, portugaise, italienne et des enfants maghrébins : tunisiens et algériens. Ce sont les parents de ces derniers qui étaient les plus réservés. L'institution « Education Nationale » n'était pas non plus très preneuse de l'expérience. Officiellement oui ! Mais, dans la réalité des choses, ceux qui auraient dû la

promouvoir, c'est-à-dire les IEN¹² et les enseignants eux-mêmes, relayaient d'une certaine façon les ambiguïtés dont pouvait être porteuse cette idéologie génèreuse lorsqu'elle était inscrite dans l'ordre des choses.

J'anticipe sur ce que j'ai compris ultérieurement de la domination symbolique et de la domination pratique qu'il y a dans notre société et dans l'ensemble des Etats Nations de l'Europe qui ont accueilli des flux migratoires.

La culture majoritaire est la culture dite « nationale », celle que l'on ne voit pas, mais celle que l'on considère comme normale. Et les cultures que nous accueillons, auxquelles nous accordons parfois une attention particulière, sont alors des cultures minoritaires et discriminées à cause de leur statut de minoritaires. Les individus sont jugés comme « représentants » de ces cultures, tout en étant infériorisés très largement dans toute une série de composantes de la vie sociale. On parle aujourd'hui de la discrimination à base ethno-raciale. Il peut y avoir plusieurs formes de racismes et il peut y avoir de la discrimination sans racisme. On peut appeler racisme une idéologie qui exalte les supériorités et les infériorités dans le domaine des appartenances culturelles, des « appartenances raciales ». Il peut y avoir discrimination à base confusément ethnique, sans racisme, c'est-à-dire sans idéologie qui exalte cette différence (et cette supériorité et/ou infériorité). C'est cette curieuse dérive de l'inter-culturalisme qui m'a fait rencontrer la problématique des rapports d'ethnisation. Il m'a fallu plus de dix ans - ce travail est maintenant édité sous le titre : *L'école et le défi ethnique*¹³ - pour remettre à plat le paradigme des relations ethniques et comprendre finalement ce qui se passait quand il y avait des discriminations dans une société. Qu'est-ce que cela

¹² IEN : Inspecteurs de l'Education Nationale.

¹³ LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, INRP-ESF, Paris, 2003.

signifiait ? Cela signifiait que les idées à propos des « différences d'origine » sont actives, dans un contexte où les rapports sociaux sont structurés sur la domination entre des « majoritaires » et des « minoritaires ».

De fait, la question de la relation ethnique est l'une des plus anciennes questions de la sociologie. Si Durkheim n'a rien écrit sur les rapports ethniques, Marcel Mauss a été l'un des premiers à réfléchir sur cet objet particulier de la sociologie qu'est la Nation¹⁴, et à voir comment l'idée de famille, l'idée de tribu et l'idée de race sont constitutives du lien national. C'est une pensée critique de la part d'un sociologue républicain qui sent que l'on a besoin de cet imaginaire de co-sanguinité pour se solidariser comme pour devenir des citoyens d'un Etat moderne. Max Weber, de son côté, a consacré un des chapitres d'*Économie et Société*¹⁵ aux relations ethniques. On trouve dans ce chapitre l'essentiel des intuitions développées ultérieurement par les sciences sociales qui travaillent sur les relations ethniques, qu'il s'agisse de Fredrik Barth¹⁶ ou des travaux des psychosociologues. Colette Guillaumin, dans *L'idéologie raciste*¹⁷, montre à quel point la « racisation » sur laquelle, d'une certaine façon, s'est calquée « l'ethnisation », a identifié un *homo* problématique particulier et inférieur comme les ouvriers, les enfants, les noirs, et elle montre comment peut se mettre en place une analyse en termes de moindre nature, pour toute une série de gens qui sont assignés à des groupes ou à des catégories. Là, le terme de catégorisation devient très important, conceptuellement. La catégorisation raciale, la

¹⁴ MAUSS M., "La nation", 1920, extrait de *L'année sociologique*, 1953-1954, pp 7-68.

En ligne : classique.uqac.co

¹⁵ WEBER M., *Économie et Société*, 1918, Paris, Ed. Pocket, 2003.

¹⁶ BARTH F., *Ethnic group and boundaries*, G Allen & Unwin London, 1969.

¹⁷ GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste, genèse et langage actuel*, Gallimard Folio, Paris, 1972-2002.

catégorisation ethnique est l'acte mental par lequel vous attribuez une catégorie à quelqu'un qui n'en demande pas tant, et qui reste un individu par ailleurs. Cette pensée de Colette Guillaumin rencontre la pensée de Erving Goffman¹⁸ qui, dans *Stigmates*, théorise très fortement l'idée « d'identités normales » : qu'est ce qu'être « normal » dans une société ? Nous sommes en particulier bien nombreux, les « normaux »... Qu'est ce que « être différent » ?

Un obstacle intellectuel que j'ai mis du temps à formuler est ce que j'appellerai « le nationalisme épistémologique » des sciences sociales. En France, c'est seulement maintenant, avec la radicalisation des contradictions, liées au fait qu'effectivement, grandit, dans notre société, un groupe minorisé, que nous arrivons à prendre en considération ces questions. Pourtant, certains de nos collègues disent encore : « Les enfants d'immigrés sont Français, donc ils n'existent pas en tant que tels. Pourquoi en parler ? » C'est oublier un enseignement majeur de Durkheim : les représentations sociales existent. Ce sont des faits, les enfants d'immigrés existent parce qu'on les voit comme tels, et qu'ils se battent contre cette représentation.

Le nationalisme épistémologique est le fait que la pensée scientifique a de la peine à s'abstraire des schèmes républicains égalitaires. L'extension de ce nationalisme méthodologique tient au fait que nous restons dans les schèmes nationaux, dans la fabrication concrète de nos objets de travail ou de recherche.

Par exemple, j'ai suivi une thèse sur l'intégration des enfants d'immigrés portugais en France. Manifestement, pour l'étudiante-chercheuse, elle-même d'origine portugaise, le fait de constater que cette population est bi-latéralisée, avec de forts ancrages au pays, et que les enfants sont entre les

¹⁸ GOFFMAN E., *Stigmates*, Ed. Minuit, Paris, 1975.

deux, développait chez elle un sentiment de gêne, voire d'humiliation. Finalement, elle était davantage dans une recherche d'assimilation franco-française en France. Cette jeune femme adhérerait implicitement au schème nationaliste des frontières françaises. Elle ne construisait pas son objet de façon à l'intégrer dans cette bilatéralité des références, cette sorte de fonctionnement en réseau transnational. Or, c'est le fait majeur de notre société puisque notre monde est globalisé avec des flux transfrontaliers incessants : de services, de gens, de pensées, d'idées... Or, nous avons de la peine à concevoir et à organiser nos objets de façon transnationale sans exclure, en ne marginalisant pas à l'excès. Il faut bien penser le fait que le rapport à un pays étranger (d'où vient la famille) auquel on rêve, n'a rien de contradictoire avec l'intégration dans un pays. Nous sommes en rapport avec des gens qui construisent des cultures. Les cultures évoluent, vivent, elles sont le résultat de la fibre humaine. Les cultures, si on les regarde comme un « amont » de l'action humaine, cadrent les agissements. Les cultures sont vives et dynamiques. De nos jours, elles sont de moins en moins totalisantes, de plus en plus fragmentées. Les uns et les autres, nous appartenons à des mondes culturels différents et nous évoluons dedans.

D'autre part, il ne faut pas fétichiser les cultures, de façon fixiste, et il ne faut jamais considérer qu'un gamin est porteur d'une culture, encore moins représentant d'une culture, même s'il a des choses à voir avec, bien sûr. Les cultures vivent et évoluent, notamment dans les relations majoritaires/minoritaires. Les représentations majoritaires ont un grand rôle dans l'évolution des cultures minoritaires. Majoritaire/minoritaire, là est la synergie. Les interactions créent de la culture en fonction de ce qu'il en arrive, 'de' et 'par' les majoritaires.

A propos des obstacles sociaux rencontrés dans ma carrière de recherche, ces questions ne sont pas simples ni tout à fait

légitimes. En effet, elles ne sont pas portées par l'école et les organismes d'accompagnement de l'Éducation Nationale. Sauf marginalement, il n'y a pas de demande sur ces questions. Par exemple, nous n'avons pas de grandes enquêtes commanditées par l'Éducation Nationale sur le devenir des enfants issus de l'immigration dans les écoles françaises. Il n'y a pas non plus de demande de formation dans les ESEN¹⁹. Dans les IUFM²⁰, elles sont rares. Dans les établissements, il n'est pas très facile de dire sur quoi on travaille. On nous demande souvent de parler des élèves ; en revanche, on ne nous demande jamais de parler de « nous », à savoir les adultes-professionnels. Ainsi, lorsque j'ai demandé l'autorisation d'entrer dans divers lycées marseillais pour faire un travail sur les identités sociales des lycéens, je n'ai pas eu de peine à me faire accepter par les proviseurs et les équipes éducatives intéressées. Cependant, dans mon enquête, je souhaitais aussi interroger les enseignants eux-mêmes sur la façon dont ils voyaient les élèves et sur les difficultés qu'ils rencontraient à leur égard. Les réactions des enseignants ont été très défensives comme s'ils s'étaient sentis agressés. Voici le genre d'obstacle social que l'on rencontre.

Nicole Mosconi

Pour en revenir à la question du sexisme, il faut rappeler que pour tous les groupes « altérisés », « racisés » - les femmes comme les autres races -, l'obstacle est social. C'est pour cela que les uns et les autres partagent un statut dans une distribution de pouvoir où ils sont en situation de dominés et où ils sont même objets d'oppressions. A chaque fois qu'il y a

¹⁹ ESEN : Ecole Supérieure de formation des cadres de l'Éducation Nationale.

²⁰ IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

cette division entre des groupes catégorisés et des groupes « altérés », il y a des rapports de domination. Et on voit bien justement, comment au XIX^{ème} siècle, la domination des hommes sur les femmes s'accroît par rapport au siècle précédent en même temps que naît le féminisme, les deux phénomènes étant étroitement liés.

Les recherches sur ces sujets sont perçues comme illégitimes et dérangeantes. Nous sommes finalement dans une situation où les principes issus de la Révolution Française, la liberté, l'égalité, le bonheur sont remis en cause puisqu'il s'agit de trouver le moyen de justifier des processus sociaux qui sont des processus d'oppression, d'exploitation, d'aliénation. Ceux-ci justement se mettent en place à partir du XIX^{ème} siècle, avec les guerres coloniales, l'industrialisation de la France, la naissance du monde ouvrier et la domination des hommes sur les femmes.

En ce qui concerne le sexisme, que je mets en parallèle avec le racisme, nous sommes aussi dans une situation où il y a du sexe imaginaire dans la pensée commune. Je nomme cela le « sexe imaginaire », comme je parle de « race imaginaire » qui fonde un racisme sans aucun fondement scientifique. Comme la race, le sexe n'a, non plus, aucun fondement scientifique. Rappelons que la biologie montre aujourd'hui que la dichotomie homme/femme est arbitraire. Il y a dans la réalité biologique des individus qui ne sont ni mâles, ni femelles, comme on l'a cru en fixant la théorie rigide et rassurante de la combinaison chromosomique, « XX » pour les unes et « XY » pour les autres. Or, le sexe, au sens biologique, est en réalité extrêmement plus complexe, avec des tas de niveaux différents, des différences de degrés et de combinaisons chromosomiques qui vont même au-delà de la paire.

Le sexe d'état civil homme / femme - puisque lorsque vous avez un enfant, vous êtes obligé de le déclarer, soit de sexe féminin, soit de sexe masculin - est une invention sociale.

D'ailleurs, certaines sociétés s'arrangent avec trois sexes, quatre sexes et ne s'en trouvent pas plus mal. Nous, nous vivons dans une dichotomie absolument insupportable qui implique pour un certain nombre de personnes des persécutions, des opérations, des atteintes au corps physique. Le sexe biologique est défini de manière extrêmement complexe aujourd'hui ; ce n'est pas le sexe de nos croyances, de notre sens commun qui, lui, est un sexe imaginaire. Pour autant, nous voyons des filles et des garçons, des hommes et des femmes, et nous tenons absolument à le voir. Lorsque nous sommes devant des individus auxquels nous ne sommes pas capables d'assigner un sexe, nous sommes dans une difficulté très grande. Il se passe la même chose en ce qui concerne l'ethnicisation.

La « sexisation » des individus est le moyen de ne pas remettre en cause les rapports sociaux de sexe, c'est-à-dire des rapports de domination, de subordination, de dévalorisation d'un sexe par rapport à l'autre. Nous sommes face à l'obstacle social : nous vivons dans une société dans laquelle nous proclamons l'égalité des sexes mais que nous ne réalisons absolument pas. Pas plus à l'école qu'ailleurs. Nous sommes dans une société dans laquelle le sexisme existe avec ségrégation, discrimination, subordination, dévalorisation.

Les recherches sur ces questions ne sont pas considérées comme légitimes. Et nous surprenons beaucoup lorsque nous démontrons par des observations précises qu'à l'école se passent des phénomènes qu'on ignore dans une inconscience à peu près absolue.

Deuxième question : « *Comment peut s'organiser la rencontre entre le discours savant et la perception des professionnels sur le terrain ?* »

Françoise Lorcerie

La question, telle qu'elle est posée, amène à réfléchir sur les représentations sociales professionnelles.

Mes travaux de terrain m'incitent à penser qu'il y a de la contradiction chez nous et nos collègues et que nous mobilisons différents régimes cognitifs. Nous vivons avec des représentations contradictoires, nous nous en arrangeons, nous ne les mobilisons pas en même temps mais dans des contextes différents. Nous ne rencontrons pratiquement pas de collègues racistes, qui seraient délibérément en rupture de déontologie égalitaire et universaliste, même si tout le monde ne souscrit pas au postulat de l'éducabilité universelle. L'idée générale qui prévaut parmi les professionnels de l'éducation est que chaque enfant a un droit à l'éducation et peut être éduqué. En même temps, les professionnels du terrain, comme les autres citoyens français, sont confrontés à des représentations dominantes, à savoir que les minoritaires amènent des problèmes. Par exemple, les intégristes mettraient en danger la laïcité et même la République. Ces représentations-là sont très répandues. Barth en parle en termes de frontières, d'édification des dichotomies, de fabrication des barrières. L'idée dominante est qu'il y a un « nous » et qu'il y a un « eux ».

L'idée que les minoritaires, les enfants issus de flux immigrés non communautaires en particulier, posent des problèmes, peut être mobilisée dans un contexte de difficulté scolaire pour dédouaner les professionnels de leurs responsabilités professionnelles. On naturalise la culture et on lui impute le

fait que l'on ne peut pas faire mieux, qu'il n'y aurait rien à faire. Penser que les difficultés scolaires des élèves sont liées à l'environnement est une représentation dominante des collègues. Lorsqu'on leur demande si les difficultés sont d'origine scolaire, nombreux sont ceux qui estiment qu'elles sont liées à l'environnement de culture. Ils imputent les éventuelles difficultés, lorsqu'il y en a, à cette structure mentale que l'on voit devenir saillante et qui vise à écarter la responsabilité. C'est humain !

Ces contradictions ne se voient pas lorsque nous faisons des conférences en milieu scolaire (CRDP, CASNAV...) ²¹. Les publics, dans ces contextes, sont disposés intellectuellement à suivre ce que l'on dit. On peut parler de façon forte sur les cultures fragmentées et contradictoires, sur les attentes, sur le jeu de la catégorisation ethnique. Pour autant, quel est l'impact de ces propos ? D'un point de vue réflexif, les professionnels pourront être convaincus, mais ce qui les incitera à changer leur pratique, c'est avant tout le travail dans lequel ils évoluent, les gratifications qu'ils peuvent attendre s'ils se lancent dans des projets. Mais ils ne se lanceront que s'ils reçoivent une aide, un encouragement, et bénéficient d'un cadre réflexif, car conduire un projet c'est affronter obstacles et difficultés. S'ils n'y arrivent pas, ils continueront à imputer à la nature des choses des difficultés professionnelles bien réelles !

Le titre du projet est remarquable : « Éduquer par la diversité », c'est vraiment s'exposer à ne pas être compris ! Pourtant, si les collègues trouvent l'appui de l'Inspection ou du chef d'établissement ou d'une équipe, ce projet magnifique va pouvoir vivre. Éduquer non pas « à la diversité », mais « par la diversité », tabler sur la co-présence

²¹ CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique.

CASNAV : Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage.

de gens qui se voient comme divers, ou qui peuvent se voir comme divers, parce que les représentations sociales des jeunes entre eux ne sont pas forcément les mêmes que pour nous, voilà un matériau intéressant, une ressource extraordinaire qui reste à exploiter pédagogiquement.

Nicole Mosconi

Pour ma part, j'interviens auprès de professionnels, (enseignants, conseillers d'orientation) sur les questions du sexisme depuis les années 1980. A cette époque, les réactions étaient souvent agressives. Il arrive qu'elles le soient encore. Par exemple, j'explique qu'en classe, avec les filles, les enseignant-e-s n'ont pas les mêmes critères pour juger le travail, la discipline. Je montre que les enseignants, lorsqu'ils construisent un savoir qu'ils jugent important, interrogent systématiquement un garçon et bien sûr un bon élève ; très souvent, la réaction est de dénégation : « Chez moi, ce n'est pas comme ça ! D'ailleurs en France, la laïcité nous commande de traiter toutes les personnes, abstraction faite de toute particularité. Moi, dans ma classe, je suis égalitaire. » Autrement dit, nous sommes confrontés à des représentations sociales et à des stéréotypes de sexe extrêmement puissants. La psychologie sociale a montré que nous vivons avec des stéréotypes de sexe construits dans notre petite enfance, toujours présents en nous. Ils nous font agir, ils nous font percevoir d'une certaine façon la différence des sexes. Ils nous font aussi juger différemment les hommes et les femmes. Ils nous font que nous avons des attentes différentes des uns et des autres et que nous nous conduisons différemment avec les hommes et avec les femmes, avec les filles et avec les garçons.

Lorsque vous expliquez cela à des professionnels, soit ils réagissent agressivement, soit il se produit une prise de

conscience parfois très rapide. Dans le premier cas, je pense qu'il y a deux raisons à cette réaction agressive. La première est que nous portons atteinte au narcissisme professionnel des enseignants. En classe, l'enseignant se doit d'être équitable. Il est très mal vu d'avoir des préférences. Quand nous montrons concrètement aux collègues qu'ils dérogent à la norme de l'équité en ne traitant pas de la même façon tous les élèves dans leur classe, ils se sentent mis en cause dans leur exercice professionnel. La seconde explication se situe à un autre niveau, celui de l'identité personnelle. Lorsque nous montrons que les stéréotypes de sexe renvoient à la question de la domination masculine sur les femmes, c'est l'identité personnelle qui est en jeu. Les enseignants sont renvoyés à la manière dont ils gèrent la relation avec l'autre sexe. Il est aussi inconfortable de prendre conscience qu'on est en position de dominant et/ou de prendre conscience qu'on est en position de dominé, ou encore que l'on n'est pas équitable. C'est ainsi que des femmes ne supportent pas d'entendre que nous vivons encore dans une société où le sexisme s'exerce à la fois dans les institutions et dans les comportements individuels et collectifs qui conduisent à des rapports de pouvoir inégaux entre les hommes et les femmes. D'où des résistances parfois très fortes.

Inversement, j'ai travaillé à des observations de classe avec les enseignants. Les enregistrements vidéo et audio réalisés dans leur classe leur révélaient les comportements verbaux et non verbaux avec les garçons et les filles. Ces visionnements suscitent des prises de conscience rapides, sans nécessairement entraîner d'ailleurs des changements dans les pratiques quotidiennes. Il est certain que les conférences de ce point de vue sont encore moins efficaces !

Finalement, les réactions par rapport à un discours scientifique vont de l'agressivité à l'accueil du discours théorique qui est à peu près partagé. Le discours scientifique est reconnu tel qu'il est énoncé, mais il y a une distance entre

ce discours et la pratique et c'est sans doute cette distance qu'il faut travailler.

Troisième question : « *Quels sont les outils pertinents pour ce type de recherche ?* »

Nicole Mosconi

En ce qui concerne les outils de recherche, ce qui me semble le plus efficace dans mon domaine de recherche sur le sexisme dans le domaine scolaire, est l'observation : enregistrement et analyse d'enregistrements vidéo et audio. L'enregistrement vidéo est particulièrement utile car le sexisme passe beaucoup par des comportements non verbaux. Prenons, par exemple, la distance entre l'enseignant et l'élève interrogé. On s'aperçoit que cette distance est inversement proportionnelle aux attentes que l'enseignant a envers cet élève. Un élève dont l'enseignant attend beaucoup est proche physiquement. Inversement, l'enseignant s'éloigne de celui dont il attend peu. C'est un phénomène que nous avons régulièrement observé. Mais c'est extrêmement difficile à saisir car c'est du non verbal. Au travers des observations sur le non verbal dans les séances de classes enregistrées, nous pouvons saisir des éléments sur les rapports des élèves au savoir enseigné.

D'autres outils de recueil de données peuvent être extrêmement intéressants. Ainsi, des taux de réponses anormalement bas à certains questionnaires sont à analyser. Des observations non armées peuvent être aussi très fructueuses. C'est toute une éducation de savoir regarder et travailler sur ce que je nomme la « socialisation informelle » des élèves ou des jeunes garçons / filles car c'est dans cette

« socialisation informelle » que se construit peu à peu une identité sexuée.

En ce qui concerne les outils de la formation, il faut du temps, si l'on veut sensibiliser les personnes à ces questions. Pour faire travailler les adultes, comme les jeunes, sur leurs représentations spontanées, on peut recourir à des dispositifs qui permettent des *brainstormings* rapides pour mettre en évidence les cognitions sociales implicites. Une première phase consiste à faire prendre conscience des représentations et des stéréotypes. Puis, nous utilisons, avec Cendrine Marro, des jeux de rôle pour faire jouer des scènes où l'on met en jeu des contradictions de rôle : rôle féminin, rôle masculin, puis de la discussion qui analyse le jeu, sort alors un matériau considérable. Les participants ne sont pas d'accord sur ce qui est féminin, sur ce qui est masculin. Ils réalisent que c'est très arbitraire et complexe et que dans les « conflits de rôles », les personnes peuvent transgresser les normes de sexe sans que l'identité profonde soit forcément remise en cause. Ces actions demandent de la patience et du temps, mais elles sont bien plus efficaces qu'un exposé théorique.

Françoise Lorcerie

J'ajouterai à ce qui vient d'être dit qu'il est nécessaire, dans les recherches bibliographiques, de tirer parti de ce qui s'est écrit dans les différentes langues sur ces questions sans céder au nationalisme épistémologique.

Nicole Mosconi

Tout à fait d'accord. Et dans mon domaine, l'essentiel de la littérature est anglophone.

CHAPITRE 3

UNE GEOGRAPHIE DES DIVERSITES : POLITIQUES PUBLIQUES ET DEBATS SCIENTIFIQUES DANS LES HUIT ETATS PARTENAIRES UN ETAT DES LIEUX

Coordination :
Marie-Anne Hugon

Que signifie le terme « diversité » dans les différents pays associés au projet EDE ? Parle-t-on de diversité culturelle, religieuse, sociale, ethnique, de diversité de sexe ? Quel usage est-il fait du terme dans le débat public et en particulier dans le monde éducatif ? Existe-t-il des politiques publiques en matière d'éducation à la diversité ? Comment les caractériser ? Existe-t-il une littérature scientifique et didactique sur ce thème en éducation et en formation ? Quels en sont les principaux résultats ?

Autant de questions auxquelles, dans cet état des lieux, les différentes équipes ont tenté de répondre. La conclusion essaie d'en faire une synthèse et permet de réaliser les enjeux du projet EDE à l'échelle européenne et les défis auxquels ce projet répond, dans un contexte où les politiques publiques sont pensées dans des cadres nationaux.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Bulgarie

Antoinette Tomova

La Bulgarie est marquée par sa situation géographique de carrefour entre l'Europe et l'Asie et a, pendant des siècles, accueilli des populations différentes (Grecs, Arméniens, Juifs, Chinois). Les cinq siècles de domination ottomane ont contribué également à modeler le paysage culturel du pays. Actuellement, dix pour cent des habitants sont d'origine turque. Le système éducatif bulgare reconnaît les diversités culturelles et ethniques et favorise l'éducation interculturelle, ce qui ne signifie pas une remise en cause de l'unité nationale. Cela dit, la Bulgarie n'est pas actuellement une terre d'immigration. Au contraire, la plupart des jeunes bulgares n'ont qu'un seul but : émigrer.

Le système éducatif bulgare connaît aujourd'hui deux défis majeurs. Le premier est celui de l'éducation et de la socialisation des Roms. Des mesures ont été prises : on forme à l'université des professeurs d'origine rom pour enseigner leur langue maternelle et le bulgare aux jeunes enfants roms, afin qu'ils soient mieux socialisés et plus motivés à l'école. Le Ministère de l'Éducation Nationale a également adopté un Programme d'intégration des minorités ethniques à l'éducation bulgare.

Le deuxième défi que doit affronter l'école bulgare est celui d'un égal accès à l'éducation pour tous, dans un contexte socio-économique où s'approfondissent les écarts entre les différents groupes sociaux. Il existe des écoles spécialisées pour développer les talents des enfants. Certaines d'entre elles sont privées mais elles proposent une quasi-gratuité de la scolarité. Le rôle de l'État est de réguler la coordination entre l'école officielle et ces écoles spécialisées.

Le secteur de l'éducation des enfants en situation de handicap psychique ou/et physique connaît des évolutions positives. L'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans les écoles bulgares s'appuie sur le principe énoncé par l'UNESCO : tous les enfants sont différents et ils ont le droit de vivre et d'étudier ensemble, car ils sont membres de la même société. C'est pourquoi les écoles spécialisées, où étaient concentrés ces élèves, ont été fermées. On a créé un centre de ressources consacré à l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux dans les écoles du cursus normal.

De nombreuses recherches s'intéressent aux diversités ethniques et sociales. En passant le seuil de l'école, les enfants apportent avec eux leurs diversités linguistiques, culturelles, sociales, ainsi que leur éducation familiale spécifique. Ils sont alors confrontés à des préjugés. Ces injustices sociales et scolaires sont connues et font l'objet de publications. Certaines d'entre elles analysent les bonnes pratiques dans ce domaine. On citera en particulier les

recherches conduites par des équipes pédagogiques : Dimitrova, Archenkova, Ilcheva et al. ainsi que Baeva. Leurs travaux portent sur l'intégration des jeunes qui ont des problèmes de communication et proposent des idées novatrices pour développer des pratiques pédagogiques inclusives dans la classe. L'inclusion demande aux enseignants de développer de nouvelles attitudes positives et humanistes et un langage valorisant les compétences et les performances de chaque enfant afin qu'il se sente estimé, heureux et confiant dans ses propres capacités intellectuelles. Sotirova a montré que la réussite de l'éducation des enfants à besoins éducatifs spéciaux repose sur le principe du respect de l'individualité de chacun. Chaque enfant est unique et a le droit d'être lui-même et de témoigner de son individualité à sa façon. Eneva et Prichkapova mettent l'accent sur l'intérêt de socialiser et d'inclure les enfants dits « difficiles » dans des équipes d'élèves. Leurs travaux décrivent de bonnes pratiques pour l'intégration d'enfants qui ont des problèmes de communication.

En ce qui concerne l'autre question majeure des Roms bulgares, les mesures des autorités relatives à cette minorité sont documentées. On citera les travaux d'Alipiéva et l'ouvrage collectif *Les diversités nous rassemblent*. Ces travaux étudient les bonnes pratiques existantes d'inclusion des enfants Roms dans les classes mixtes, pratiques qui permettent à ces enfants de conserver leur spécificité culturelle. Ces recherches analysent également des cas de racisme et d'intolérance mutuelle dans ces classes composées d'enfants Roms et d'enfants « ethniquement » bulgares.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Finlande

*Kirsi Tirri,
Kristina Holm
Eija Hanhimäki*

La Finlande a choisi de mettre au centre de son système éducatif, l'élève, l'objectif affiché étant « d'aider chaque élève à accéder au statut de personne humaine pleinement responsable, et capable de prendre part en toute conscience à la société, sans jamais cesser d'être soi-même ».²² Tout élève doit donc se sentir à l'école « comme chez lui » et le service public d'éducation finlandais est au service de ses usagers. Dans ce contexte, la question de la diversité est pensée dans un système scolaire où le redoublement ou l'abandon sont exceptionnels : l'école finlandaise tend à soutenir et à accompagner les élèves qui ont des besoins spécifiques.

Depuis les années 1990, le contexte social de l'école s'est transformé, en raison d'une part, de l'augmentation du nombre d'enfants issus de l'immigration et d'autre part, des transformations de la structure familiale avec l'apparition de familles monoparentales. L'école finlandaise a donc dû s'adapter pour garantir à tous l'égalité des chances. La diversité est présentée par les responsables de l'éducation comme une ressource et un atout éducatif et les problèmes que sa mise en œuvre suscite, sont identifiés et analysés. Plusieurs projets, financés par le Ministère de l'Éducation Nationale, concernent les transformations dans le fonctionnement des écoles et des jardins d'enfants qu'implique la prise en compte de la diversité.

²² Compte-rendu de voyage pédagogique en Finlande par Paul Robert, principal de collège, sur le site de Philippe Meirieu : "les secrets d'une étonnante réussite" <http://www.meirieu.com/ECHANGES/robertfinlande.pdf>

La question de la diversité est aujourd'hui largement abordée dans les milieux pédagogiques, scientifiques et politiques et dans la presse, à travers des débats qui portent sur les thèmes suivants : les différentes religions et cultures, les immigrante-s et les minorités, l'éducation multiculturelle et interculturelle à l'école, la formation des enseignants (l'éthique de l'enseignant/e et sa sensibilité à la diversité), les diversités de sexe (l'attention accordée par les enseignants/enseignantes aux filles et aux garçons, les stéréotypes de sexe à l'école, l'hétérosexualité comme norme cachée), l'éducation à la citoyenneté globale et à l'égalité. Les recherches sur les talents et les performances scolaires sont abordées à l'université sous de multiples approches disciplinaires dans des départements de théologie pratique, d'étude des religions, de pédagogie, de pédagogie appliquée, de sociologie, de sciences sociales, de communication, de psychologie, et d'anthropologie des cultures. A Helsinki, il faut citer les universités de Oulu, Joensuu et Jyväskylä. Il faut citer également des centres de recherche : Christina Institute for Women's Studies (Helsinki), The Institute for Human Rights (Turku), The Renvall Institutute (Helsinki), The Church Research Institute (Tampere), The Helsinki Collegium for Advanced Studies.

Concernant la question de l'immigration, les auteurs de référence sont : Karmela Liebkind, Inga Jasinskaja-Lahti, Erling Solheim. Concernant la formation des maîtres, l'éducation multiculturelle, l'éducation citoyenne, l'éducation éthique, on citera : Mirja-Tytti Talib, Rauni Räsänen, Liisa Salo-Lee, Kirsi Tirri, Jukka Husu, Eija Syrjäläinen, Klaus Helkama. La question de la relation entre diversités de sexe et école est portée par Elina Lahelma, Tuula Gordon, Liisa Huhta, Sari Näre. Pour la relation entre école et religions, mentionnons Kimmo Ketola, Tuula Sakaranaho.

Précisons que les recherches sur la diversité sont très actives comme l'ensemble de la recherche en éducation, en raison de

l'importance que la société finlandaise et les autorités accordent aux questions éducatives.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en France

*Véronique Bordes,
Sylvie Condette,
Marie-Anne Hugon,
Cendrine Marro*

En France, la création du collège unique en 1975 avait pour ambition d'offrir à tous les élèves le même « tronc commun » de formation générale secondaire jusqu'à l'issue de la scolarité obligatoire (16 ans), l'objectif étant d'élever le niveau général de formation et de diminuer les effets des conditions sociales sur les destins scolaires. Depuis 1981, s'est développée la politique d'éducation prioritaire qui proposait à ses débuts de corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif des moyens humains et financiers et la création des Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP), dans le cadre de la politique de la ville. Le discours évolue donc d'une nécessité d'intégration des enfants d'immigrés vers une prise en compte des inégalités sociales et culturelles face à l'urgence d'une situation qui tend à se dégrader dans les quartiers populaires. Différents dispositifs se succèdent (veille éducative, contrats locaux d'éducation, réussite éducative) pour promouvoir l'égalité des chances et favoriser la promotion d'une éducation fondée sur le respect mutuel. En revanche, les politiques d'intégration scolaire ne touchent plus que les primo-arrivants.

En ce qui concerne la question du handicap, elle reste encore insuffisamment traitée et les familles peinent à scolariser les enfants dits « différents ».

Aujourd'hui, les termes « quartier difficile », « école difficile », « public difficile », laissent émerger l'idée d'un handicap lié à l'origine ethnique. D'où la décision de développer des dispositifs d'aide aux enfants des quartiers populaires afin d'intégrer des filières et des grandes écoles qui leur étaient autrefois inaccessibles. Dans le même temps, l'État retire les aides pour l'accompagnement scolaire hors de l'école et tente de repositionner l'éducation au sein de l'école, mettant en danger l'existence d'une éducation informelle organisée. Malgré des textes et différents plans (notamment le volet éducatif du « plan espoir banlieue »), on peut s'interroger sur la place de la diversité dans l'éducation en France. Les politiques éducatives sont aujourd'hui remises en cause et subissent des réformes dont l'issue reste incertaine pour une véritable égalité des chances. Cela même alors que la diversité et l'égalité des chances font l'objet d'un vif débat aujourd'hui dans l'espace public, dans le monde académique et à l'école.

Selon Michel Wieviorka²³, le mot fédère deux types de préoccupations : « les unes liées à l'expression de différences dans l'espace public... les autres à l'existence de discriminations ». A cet égard, il faut souligner un changement d'approche ces dernières années. Longtemps, à l'école, la diversité a été abordée par les sociologues en termes d'inégalités, et plus spécifiquement d'inégalités sociales, les questions d'inégalités de sexe et de discriminations ethniques restant invisibles jusqu'aux travaux initiés dans les années 1990 par Marie Duru-Bellat, Georges Félouzis et Nicole Mosconi. Des recherches - en sociologie et en sciences de

²³ WIEVIORKA M., *La diversité*, Laffont, Paris, 2008, p.13.

l'éducation essentiellement - ont alors montré le lien entre ségrégations sociales, spatiales et scolaires (Agnès Van Zanten) et leurs effets en milieu scolaire, au point que Georges Félouzis décrit la situation dans les collèges en terme d'apartheid scolaire. A propos des banlieues où se sont déroulées en 2005 des émeutes, Robert Castel note que les populations qui y vivent subissent des phénomènes de discriminations négatives, notamment à l'école. Eric Debarbieux, quant à lui, a montré que la violence scolaire est souvent traitée comme un problème ethnique.

Quant aux inégalités de sexe, à peine pensées, elles ont été considérées, à tort, comme résolues par la mixité de sexe généralisée en milieu scolaire dans les années 1970, et censée garantir l'égalité des sexes (Nicole Mosconi, Geneviève Fraisse). Cette idée a été activement dénoncée par les études féministes ainsi que par les études sur le "genre" développées à partir des années 1990, qui ont lancé un débat sur la nécessité de repenser la mixité (Cendrine Marro, Françoise Vouillot). Concrètement, une Convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, dans le système éducatif, existe depuis 2000. Cette convention met l'accent sur la nécessité d'un apprentissage à l'égalité entre les sexes, fondé sur le respect de chaque sexe et comporte un volet sur la prévention des comportements et violences sexistes. Mais, faute de moyens et de formations suffisantes, l'application au quotidien de la convention n'a pas l'ampleur escomptée. Parallèlement, a vu le jour en 2006 l'Institut Émilie du Châtelet (IEC), à l'initiative du Conseil régional d'Île-de-France, pour promouvoir les recherches et les enseignements sur les femmes, le sexe et le genre.

En prenant appui sur les travaux américains et en particulier ceux de Kimberlé Crenshaw²⁴, les recherches actuelles conduisent à croiser la problématique de la différence de sexe avec celle des différences ethniques et culturelles ; ainsi se développent les analyses socio-politiques en termes d'intersection des rapports de domination et des catégories de perception impliquant race / classe / genre / ethnicité / religion / orientation sexuelle: on parle alors "d'intersectionnalité". Cette volonté d'étudier dans une approche multidimensionnelle la situation d'individus subissant simultanément plusieurs formes de domination, montre la nécessité de disposer de statistiques fiables pour opérer ces croisements.

C'est dans ce contexte que des démographes et des sociologues plaident pour l'institution de statistiques ethniques. Cette proposition, reprise par le Commissaire à la diversité et à l'inégalité des chances, nommé par les autorités politiques en janvier 2009, fait l'objet de polémiques dans l'espace public et dans le monde académique. Les statistiques ethniques comme les statistiques sexuées semblent contraires aux principes républicains. On ne dispose donc pas actuellement d'outils statistiques fiables pour aborder ces

24 CRENSHAW K., « Cartographie des marges : intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », in *Les cahiers du genre*, n°39, « Féminisme(s): penser la pluralité », pp. 51-82, 2005.

Cet article repère les points d'intersection du racisme et du patriarcat. La première partie traite de l'intersectionnalité structurelle — de la manière dont le positionnement des femmes de couleur, à l'intersection de la race et du genre, rend leur expérience concrète de la violence conjugale, du viol et des mesures pour y remédier qualitativement différente de celle des femmes blanches. La seconde porte sur l'intersectionnalité politique : notamment la marginalisation de la question de la violence contre les femmes de couleur induite par les politiques féministes et antiracistes. L'article conclut par l'examen des conséquences de l'approche intersectionnelle dans le champ plus large de la politique de l'identité contemporaine.

questions dans les espaces éducatifs. *De facto*, à l'école publique, laïque et mixte, les approches pédagogiques plurielles et multiculturelles qui mettent l'accent sur l'appartenance à un groupe et reconnaissent les différences ethniques, religieuses et de sexe sont minoritaires et contestées par les courants pédagogiques républicains au nom d'une idée de l'école universaliste et égalitaire. Pour autant, certain-e-s chercheur-e-s et pédagogues plaident pour une éducation à l'interculturel, comprise comme l'acquisition d'une compétence à la reconnaissance de l'altérité et au dialogue avec autrui (Martine Abdallah Pretceille, 2004).

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Grande Bretagne

Shirley Lawes

Comment caractériser la diversité dans le domaine de l'éducation en Angleterre ? Le cas de Londres n'est pas représentatif de tout le pays, sauf pour les agglomérations du nord, mais il figure de manière emblématique la diversité britannique. A Londres, on vit et on travaille dans la diversité. Dans les établissements scolaires, on parle 300 langues ; dans le secteur primaire, 21% des élèves sont originaires des minorités ethniques ; dans le second degré, le taux est de 17%. Selon le rapport *Ethnicity and Éducation : The Evidence on Minority Ethnic Pupils aged 5-16*, les enfants des ethnies minoritaires subissent généralement plus de privations et leurs acquis sont moindres. Cependant, certains groupes sont très performants et les élèves originaires d'Asie et d'Afrique ont les attitudes les plus positives.

Les politiques de la diversité s'appuient sur une orientation gouvernementale multiculturaliste. Aujourd'hui, ces politiques sont questionnées par plusieurs organismes parmi lesquels *The Commission for Racial Equality* qui exerce une

influence majeure. Pourquoi cette remise en cause des politiques multiculturalistes ? On est loin du *Race Relations Act* de 1976, loi passée à une époque où les agressions racistes étaient nombreuses, voire journalières, à une époque où les préjugés étaient plus marqués dans les services de l'immigration, de la police, de l'emploi, et du logement. Trente ans plus tard, grâce aux efforts des mouvements progressistes, l'intégration culturelle des groupes de minorités ethniques dans la société britannique est tangible. Et pourtant, jamais la société n'a été autant préoccupée par les questions de race et de racisme. Un sondage récent du *Home Office* constate que 48% des personnes interrogées croient que le racisme a empiré au cours des cinq dernières années, ces personnes étant pour la plupart d'origine britannique et non pas originaires des minorités ethniques.

Au cours des trente dernières années, à la suite de *The Race Relations Act* cité précédemment, se sont développées de multiples politiques et pratiques multiculturelles qui ont eu pour conséquence de « racialiser » les rapports humains. Le principe d'égalité selon lequel toute personne est traitée de la même façon, sans que l'on tienne compte de la couleur de sa peau ou de son origine ethnique, a cédé la place à une interprétation de la diversité qui a comme effet principal la séparation, voire la fragmentation sociale. On est ainsi passé d'une époque de luttes politiques qui ont la capacité d'unir les gens à une époque de luttes culturelles qui contribuent à la fragmentation de la société.

La question se pose donc : quelle conception de la diversité adopter pour ne pas augmenter les divisions et la marginalisation de certaines fractions de la population ? Cette question est reprise dans le monde académique. En effet, à la suite des tensions raciales des années soixante-dix, se sont développées des recherches sur le multiculturalisme et les minorités ethniques. Aujourd'hui, prenant acte des effets pervers sur le plan social de certaines politiques

multiculturelles, les recherches s'orientent plutôt sur le thème de l'inclusion. Ce concept de l'inclusion est bien compris et intégré dans le système scolaire britannique dans la politique éducative comme au niveau des pratiques à l'école. Dans ce contexte, il s'agit maintenant d'aborder la question de la langue. Comment assurer l'accès au curriculum national (*National Curriculum*) à des jeunes qui n'ont pas l'anglais comme langue maternelle, et promouvoir la culture et l'héritage langagier des jeunes issus d'ethnies minoritaires ? Deux thèmes de recherche sont à signaler: la promotion de l'anglais comme deuxième langue («*English as an Additional Language* » EAL) et le choix des langues à enseigner pour inclure les langues d'héritage de ces jeunes.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Hongrie

Agnès Buttner-Body

En Hongrie, la politique éducative est définie par la loi sur l'éducation de 1993. Ce texte stipule l'accès pour tous à l'éducation, la répartition des responsabilités entre État, Parlement et communes, l'autonomie des établissements et des personnels enseignants, la liberté de choisir un établissement scolaire, la gratuité de l'éducation, l'éducation facultative de la religion, l'existence d'établissements scolaires ouverts à tous en langue hongroise, et d'autres plus spécifiquement réservés à certaines minorités ethniques qui utilisent leur langue maternelle. Un système d'accueil spécifique est par ailleurs mis en place pour les élèves primo-arrivants. En revanche, aucune stratégie particulière d'accompagnement n'est prévue pour les minorités inscrites dans les établissements scolaires ouverts à tous.

Si des élèves présentent des difficultés importantes, le chef d'établissement et le conseil des enseignants sont tenus de leur trouver un établissement adapté à leurs besoins. S'il s'agit de difficultés passagères, les établissements organisent des formes de soutien en dehors des heures de cours ; s'il s'agit de difficultés spécifiques, les élèves sont suivis, en dehors des heures de cours, tout au long d'une année scolaire. Par ailleurs, les établissements consacrent une partie importante de leur budget à l'accompagnement des élèves surdoués.

S'agissant des populations roms, avec l'aide de l'Union Européenne et en particulier du programme PHARE, la scolarisation des enfants roms s'est améliorée de façon significative ces dernières années, même si des pratiques ségrégatives subsistent encore. C'est ainsi que l'orientation systématique des enfants roms vers des écoles spéciales pour enfants handicapés mentaux a été dénoncée. Le principe d'une éducation inclusive a été adopté et des programmes de formation à la culture rom ont été intégrés à la formation des enseignants.

En Hongrie, rares sont les auteurs qui traitent spécifiquement de la diversité. Les publications sur la diversité s'inscrivent dans les thématiques suivantes : éducation multiculturelle et interculturelle, égalité des chances, intégration des enfants en situation de handicap, éducation des minorités, tolérance à l'altérité. De fait, les publications qui traitent de l'éducation multiculturelle et de l'égalité des chances s'intéressent surtout à la prise en charge de la socialisation et de l'éducation des Roms. Il existe une littérature pédagogique et didactique qui contribue au renouvellement du travail de l'enseignant/e en classe. On dispose également de publications concernant les traditions et les droits des minorités nationales. Ces ouvrages portent sur l'enseignement de la langue maternelle et la place dans la

pédagogie à accorder aux traditions nationales (histoire, littérature, musique, danse).

La question du genre, quant à elle, n'apparaît pas comme un thème majeur.

Actuellement, en Hongrie, le débat politique est très clivé, l'administration est encore très dépendante des pouvoirs politiques et certaines questions ne peuvent faire l'objet d'un débat public, ni être traitées par les institutions. C'est ainsi qu'une enquête sur la violence en milieu Rom, publiée par un quotidien d'opposition, a fait l'objet récemment de censure.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Italie

*Antonio Brusa,
Ornella Quaranta*

Depuis une dizaine d'années, l'immigration est devenue une question structurelle qui influence la politique éducative en Italie. Certaines régions sont plus concernées que d'autres, notamment le Nord du pays et une partie du Centre. Différentes instances ont été mises en place pour gérer ces changements, dont un *Observatoire national de l'intégration des élèves étrangers et de l'éducation interculturelle*, créé sous le dernier gouvernement Prodi avec, pour mission, l'étude de la situation et la production de propositions visant à accompagner ces changements. Avec l'augmentation de la durée de la scolarité obligatoire pour tous (jusqu'à 15 ans) et les différentes réformes de ces dernières années, les orientations ont évolué vers une meilleure prise en charge des abandons en cours de scolarité et des besoins spécifiques liés à l'accueil des nouveaux arrivants.

La structure du système éducatif italien étant fondée sur l'autonomie scolaire, chaque établissement peut organiser des stratégies particulières pour faire face à des problèmes locaux. Les établissements peuvent utiliser les fonds qu'ils reçoivent de l'État et qui sont normalement calculés sur le nombre d'élèves et de travailleurs, pour privilégier certains projets créés directement à l'intérieur de chaque établissement et étroitement liés aux besoins et aux problèmes des usagers et du territoire. Les projets sont votés chaque année par le Conseil des Professeurs. Il s'agit d'actions de soutien individuel aux élèves ou de projets visant à éradiquer tous les facteurs de marginalisation ou d'entrave à l'égalité des chances. L'accueil des élèves étrangers est assumé par les enseignants au sein de leur établissement, l'apprentissage de la langue italienne s'appuyant sur les ressources propres de l'établissement (cours intensifs, *workshops* à la demande, exercices particuliers ou en petits groupes, équipes de soutien, assistants linguistiques).

Ces deux dernières années, les politiques éducatives en matière de diversité ont connu des évolutions importantes. Les nouvelles orientations de l'école par rapport à la diversité ethnique conduiraient à la création de classes dites d'intégration, composées seulement d'élèves étrangers. L'intégration inclusive des enfants en situation de handicap est, quant à elle, gravement menacée par la diminution du personnel pour des raisons budgétaires.

En Italie, les publications actuelles en psychologie, sociologie et pédagogie traitant de la diversité ont une orientation majoritairement inclusive. Milena Santerini, Graziella Giovannini et Gabriella Favaro sont les universitaires qui se sont distinguées dans ce domaine. Leonardo Piasere est l'auteur d'études importantes d'anthropologie de l'école sur les Roms. Il faut signaler les études de Canevaro sur l'intégration inclusive. L'Observatoire de l'éducation

interculturelle, actif sous les gouvernements de centre gauche, a produit un document de référence. Mais le modèle italien pour l'apprentissage interculturel et l'intégration des élèves étrangers n'est plus interpellé depuis les récents changements politiques. Le Centre de documentation des femmes de Bologne produit des études et des ressources en ce qui concerne les études de genre.

Aujourd'hui, si dans le domaine théorique, la diversité est dans l'ensemble traitée comme un atout, dans les faits, faute de moyens et de formations des équipes enseignantes, elle représente un problème à gérer pour les établissements.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité au Portugal

Milice Ribeiro dos Santos

« Les personnes et les groupes sociaux ont le droit d'être égaux quand la différence les infériorise et ils ont le droit d'être différents quand l'égalité les dé-caractérise. »

Boaventura Sousa Santos

Longtemps, au Portugal, l'école n'a pas été une école de la réussite de tous et de toutes. Les échecs et abandons scolaires étaient nombreux et la qualité des apprentissages souvent discutable. Les résultats des enquêtes PISA ont attiré l'attention sur la faiblesse des performances en mathématiques et en compréhension de l'écrit des jeunes portugais. L'alphabétisme fonctionnel perdure. Cependant, des progrès considérables ont été réalisés dans les trois dernières décennies. *La Constitution de la République* du 25 avril 1976 stipule que l'éducation doit contribuer à la

consolidation de la démocratie. Des expériences innovantes de grande qualité ont marqué le paysage éducatif portugais. Contre la discrimination sociale et l'échec scolaire, le Ministère de l'Éducation a créé récemment certains programmes. Retenons-en trois : l'école à plein temps pour le 1^{er} cycle qui prévoit la généralisation des activités dès 2006, l'enrichissement du curriculum et l'allongement de la durée de l'emploi du temps scolaire. Cette dernière mesure permet aux écoles, en partenariat avec les municipalités, les associations des parents et les organisations locales, de définir un plan d'activités à proposer aux élèves qui le souhaitent (anglais, soutien scolaire, musique et autres activités artistiques et sportives) et d'offrir des « unités curriculaires transversales » pour des activités personnalisées et des pédagogies prenant en compte la diversité des savoirs et des élèves.

En 2006, le programme des Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire (TEIP) a été relancé afin de promouvoir la réussite des élèves issus des milieux particulièrement défavorisés. Les écoles concernées doivent présenter un projet éducatif d'intervention à l'école et dans la communauté (contrat-programme à négocier) pour bénéficier de ressources humaines et financières élargies et d'une plus grande autonomie administrative et pédagogique.

Le Portugal a été longtemps un pays d'émigration et doit aujourd'hui s'organiser face au flux important d'immigrations récentes (cent vingt nationalités et quatre-vingts langues utilisées à l'école). Des mesures de soutien en matière éducative ont été mises en place pour accueillir les jeunes immigrants, notamment des cours de langue portugaise pour les élèves et étudiants étrangers. Cette diversité culturelle est un phénomène complexe et interactif qui peut engendrer dans l'école des dynamiques contradictoires : encore plus d'exclusion ou au contraire un enrichissement holistique de l'ensemble du système éducatif.

Des politiques spécifiques touchant à la multiculturalité ont été développées par les gouvernements successifs. Il existe aujourd'hui un Haut Commissaire pour l'immigration et les minorités ethniques comprenant des Centres nationaux de soutien aux immigrés (2004).

La loi de base du système éducatif fait référence à une éducation multiculturelle. Elle affirme le droit à la différence, le respect des personnes et des projets de vie individuels ainsi que la valorisation des différents savoirs et cultures. Les organisations internationales auxquelles le Portugal appartient, l'OCDE et l'UNESCO, recommandent des programmes d'éducation pour le multiculturalisme permettant de développer un curriculum selon une vision non ethnocentrique. Les mesures citées sont importantes mais leur mise en œuvre se heurte souvent à des conditions difficiles. Elles ne suffisent pas à faire de l'école un espace cosmopolite d'épanouissement, de bien-être, de droit, de convivialité solidaire et d'apprentissage significatif pour tous les enfants et les jeunes. Malgré les circulaires officielles demandant la reconnaissance et la prise en compte de la multiculturalité, la diversité reste en effet invisible dans une école de masse, toujours structurée selon le paradigme de l'homogénéisation. Dans la littérature scientifique, de nombreuses productions en sciences de l'éducation démontrent la nécessité d'une différenciation pédagogique et le rôle de l'école dans la promotion de la démocratie et de la citoyenneté.

Ces questions et plus généralement le thème de la diversité sont bien renseignées et donnent lieu à des publications scientifiques issues des départements des sciences de l'éducation, et de sociologie et sciences sociales (Antonio Firmino da Costa, Boaventura Sousa Santos, Luiza Cortesão, Stephen Stoer, Rosa Nunes, Luisa Lobão Moniz, entre autres). On attirera l'attention sur les recherches et projets liés au Centre d'Études Sociales de l'Université de Coimbra, à l'Institut Paulo Freire (Université de Porto), au Centre de

Recherche et de Formation pour une Culture de la Paix de la Fondation Mario Soares, au Centre de Recherche et d'Études Sociologiques de Lisbonne.

Pour la question du genre et de l'identité sexuée, thème très étudié au Portugal, il faut renvoyer à la revue *Ex aequo*. Il existe une Commission pour la Citoyenneté et l'Égalité des Genres du Conseil des Ministres. Un débat a lieu actuellement dans la sphère publique, dans la presse notamment, qui met en avant le travail militant d'intervention sociale des associations communautaires et des ONG. Une des problématiques travaillées dans la recherche est celle de l'étude du croisement et de la superposition complexe des différents niveaux de la domination et de l'inculcation.

Politiques éducatives et débats scientifiques sur la diversité en Roumanie

*Adriana Romedea,
Calin Rus,
Oana Nestian*

Depuis l'effondrement du communisme en 1990, des changements fondamentaux ont été initiés dans le système éducatif roumain. Parmi ceux-ci, on peut noter la suppression du marxisme comme fondement idéologique du contenu des programmes d'enseignement, l'introduction de l'enseignement facultatif de la religion, à tous les niveaux de la scolarité, et la mise en place de mesures permettant aux enfants des minorités nationales d'étudier dans leur langue. La loi de 1995 sur l'éducation a fait évoluer un système centralisé avec des programmes d'enseignement très lourds centrés sur la transmission de connaissances plutôt que sur une compréhension critique et sur le développement de

compétences. Si le ministère de l'Éducation contrôle toujours la majeure partie des programmes à travers le Curriculum National, les écoles ont désormais le droit d'utiliser environ 25 % du temps scolaire à des activités éducatives directement liées aux besoins locaux ; l'implication des familles dans le choix de ces contenus est attendue. De plus, un transfert de responsabilités est effectué du ministère vers les autorités locales ainsi que l'ouverture d'un système de formation continue des enseignants. Plus récemment, la priorité a été donnée à la « qualité de l'éducation », selon la nouvelle loi sur l'éducation adoptée en 2006, avec un train de mesures et de procédures spécifiques.

Dans ce contexte, se mettent en place progressivement des mesures visant les minorités nationales. Ces mesures s'appuient sur la tradition précédant la période du communisme nationaliste des années 1980. Leur adoption répond aux demandes des organisations non gouvernementales et à des pressions externes. Citons le Haut Commissaire de l'OSCE pour les minorités nationales et l'adoption dans le cadre du Conseil de l'Europe, de la Convention-cadre pour la protection des minorités nationales. Ainsi, le système roumain doit prendre en compte les besoins spécifiques des enfants appartenant aux minorités nationales mais, dans les faits, très peu d'informations sur ces minorités figurent dans les programmes de base adressés à tous les élèves. Il faut attendre juillet 2007 pour que, sur décision du Ministre de l'Éducation, soient inclus des éléments sur les minorités nationales ainsi qu'une perspective plus large sur la diversité culturelle dans les programmes scolaires, pour l'ensemble des élèves.

Les Roms sont dans une situation particulière relativement aux autres minorités. Ils ont également le statut de minorité nationale. Cependant, aux différences socio-économiques et culturelles, s'ajoute la persistance d'attitudes négatives et de

forts préjugés racistes de la part du reste de la population envers les Roms.

Trois types de politiques d'action affirmative ont été engagées pour améliorer l'accès à l'éducation pour les enfants Roms : des politiques sociales qui ne prennent pas en compte la dimension culturelle ; des politiques focalisées sur la promotion et le développement de l'identité culturelle spécifique rom ; des politiques centrées sur la dimension interculturelle et visant la promotion d'une éducation interculturelle, la formation des enseignants pour mieux travailler avec des classes mixtes incluant des enfants Roms et non-Roms et l'amélioration des relations entre l'école et les familles et les communautés Roms.

Le concept d'« école inclusive » est nouveau dans le système éducatif roumain. Il est au centre des projets initiés par le ministère de l'Éducation depuis l'année scolaire 2002-2003, cofinancés par le ministère et par la Commission européenne dans le cadre du Programme PHARE. L'élaboration de ces projets s'inscrit dans l'ensemble des mesures visant la mise en œuvre d'une stratégie nationale pour l'amélioration de la situation des Roms, adoptée par le Gouvernement roumain en 2001. Deux écueils doivent être mentionnés : les risques d'un étiquetage ethnique associé aux politiques adressées aux minorités nationales et, à l'inverse, la non prise en compte des références ethniques ou culturelles dans des politiques inclusives. Autre risque : celui de la confusion dans certains cas entre les besoins liés à des désavantages d'ordre socio-économique et les besoins spécifiques liés à des différences culturelles.

Il existe des travaux portant sur les inégalités sociales, leur transposition en termes d'inégalités scolaires et les mesures visant explicitement à les atténuer. Les mesures visant les minorités nationales sont également étudiées et plus spécifiquement celles concernant les Roms qui subissent conjointement des difficultés socio-économiques et

culturelles et les phénomènes de rejet raciste de la part du reste de la population. Une organisation non gouvernementale comme l'Institut Interculturel de Timisoara, avec le soutien du Conseil de l'Europe, participe à des projets visant à l'amélioration de la scolarisation des enfants roms, et diffuse des ressources accessibles aux différents acteurs du système éducatif.

Conclusion

La comparaison des politiques telles qu'elles ont été rapportées par les participants au projet, montre une grande hétérogénéité de choix d'actions mais les approches de la diversité comme différence et problème à résoudre semblent prégnantes chez la plupart des responsables de l'éducation.

Ainsi en Bulgarie, Hongrie, Roumanie, on parle de diversités à propos de minorités pour lesquelles se pose la question de leur place dans la société globale : c'est le cas des populations roms qui vivent dans ces pays. A cet égard, le processus d'intégration à l'Union Européenne a poussé les gouvernements à engager des politiques éducatives de lutte contre certaines des formes de discriminations scolaires subies par les enfants roms, dont la scolarisation a longtemps été traitée dans le cadre de l'enfance inadaptée. Le programme PHARE a été le principal canal par lequel a transité l'aide de l'Union Européenne aux populations roms dans ces trois pays. Comme le souligne la contribution roumaine, les politiques adressées aux enfants roms hésitent entre deux approches : la reconnaissance des spécificités culturelles au risque d'une stigmatisation et du renforcement de situations ségrégatives ou bien une inclusion méconnaissant les spécificités de ces populations. On

retrouve là en partie le dilemme entre la diversité vue comme différence et la diversité vue comme multiplicité.

L'exemple anglais montre les résultats d'une approche différentialiste de la diversité et leurs effets en termes de segmentation de la société globale et de racialisation des rapports interindividuels.

Dans tous les pays, la question de la diversité est associée avec la question de l'éducation interculturelle et multiculturelle. C'est ainsi que dans les pays d'Europe Centrale, elle renvoie à la problématique historique des minorités nationales. Elle est également mise en relation avec les courants migratoires actuels, comme le montrent les contributions portugaises et finlandaises. Il apparaît aussi que la reconnaissance et la prise en compte de la diversité recoupe, en partie, la question de la reconnaissance des inégalités sociales et scolaires. Ainsi, en France et au Portugal, on parle de diversité à propos de populations en situation de relégation scolaire, spatiale et économique.

En revanche, il est remarquable que la prise en compte de la diversité de sexe et de la question du genre qui en découle ne soit mentionnée que dans les contributions finlandaise, française et portugaise. Le peu d'attention à la diversité de sexe tient peut-être au fait que, paradoxalement, cette problématique concerne tous les individus, des groupes minoritaires ou pas. Cependant, au regard des objectifs que se donne l'Union Européenne, l'enjeu est important afin de réduire les inégalités et de favoriser la promotion éducationnelle des deux sexes.

On voit également que la problématique de l'éducation par la diversité, entendue comme multiplicité, semble absente des politiques publiques comme si elle n'avait pas encore été pensée ainsi.

Il apparaît enfin que ces politiques sont portées par des urgences liées à l'évolution des sociétés et aux évolutions politiques des vingt dernières années en Europe. L'exemple

italien montre ainsi que les choix en matière d'éducation à la diversité sont politiques et fortement dépendants des politiques et discours idéologiques du moment.

Les travaux sur l'éducation par la diversité sont inégalement développés selon les pays et sont aussi fortement marqués par les contextes socio-politiques : en témoignent les vifs débats en France sur le principe de statistiques ethniques.

Au Portugal et en France, on attire l'attention sur de nouvelles approches dans la recherche qui tentent de croiser les différentes formes de domination.

On observe également un décalage important entre la recherche, le débat public et les pratiques. Dans les travaux scientifiques, on discute le plus souvent à partir d'une approche positive de la diversité. L'approche de la diversité comme multiplicité n'est pas ignorée. Mais dans les faits, nombreux sont les obstacles pour faire vivre cette approche : qu'il s'agisse du contexte politique évoqué par l'exemple italien ou de la structure du système scolaire, comme le signale l'équipe portugaise. A cet égard, l'exemple français est aussi parlant : faute d'un accompagnement formatif consistant des équipes éducatives, le principe d'égalité des sexes est davantage prôné qu'appliqué à l'école.

C'est donc une voie difficile et peu explorée par les pédagogues et les formateurs et formatrices qu'ont empruntée les participant-e-s au projet EDE, en choisissant de mettre en œuvre et d'analyser une diversité éducative pensée en terme de multiplicité et non seulement de différence, en termes de réalité quotidienne, de richesse à intégrer aux pratiques pédagogiques et non de problème à résorber.

Des actions de sensibilisation sont à mener pour que les responsables politiques et administratifs s'approprient une approche de la diversité / multiplicité comme ressource éducative. C'est la vocation du projet EDE de susciter de telles prises de conscience auprès des responsables de l'éducation.

PARTIE II

Pour une approche de la diversité par la multiplicité : quatre études transversales

La diversité interculturelle et la diversité de sexe en termes éducatifs sont le cœur de la recherche EDE.

Les approches coopératives et les dynamiques professionnelles qu'elles suscitent, se révèlent pertinentes pour aborder ces diversités sous l'angle de la multiplicité.

CHAPITRE 4

LA DIVERSITE INTERCULTURELLE

*Shirley Lawes
Cendrine Marro
Milice Ribeiro dos Santos*

La notion de diversité interculturelle soulève de nombreux débats en lien avec l'Histoire des sociétés, la culture restant au centre des enjeux. Si le terme « culture » remonte au XI^{ème} siècle, la notion d'interculturalité est plus contemporaine, se rapprochant des processus de socialisation, présentant des phénomènes d'emprunt, d'échange, d'interdépendance, d'adaptation.²⁵ La notion d'interculturalité connaît des phénomènes d'opposition et de résistance plus ou moins développés selon l'époque, la société et l'état du monde. Dans le projet « Éduquer par la diversité en Europe », l'interculturalité s'organise essentiellement selon deux modèles : le modèle anglo-saxon multiculturel et l'orientation interculturelle d'inspiration française.²⁶

Le multiculturalisme

En Amérique du Nord et au Royaume-Uni, le relativisme culturel constitue le fondement du multiculturalisme. En rendant possible l'appartenance à une communauté autre que celle de l'État Nation, il contribue à donner la priorité au groupe d'appartenance. Dans cette logique, le multiculturalisme émerge au Canada en 1971 sous la forme d'une politique spécifique. En Europe, la Grande-Bretagne s'empare du concept en intégrant les immigrés grâce à un traitement non discriminatoire en matière de sécurité sociale et de droit de vote. Cette volonté d'accorder rapidement aux immigrés des droits économiques, sociaux et politiques génère cependant deux effets pervers. D'une part, se crée un amalgame entre conservatisme culturel et liberté culturelle ; d'autre part, la religion est souvent considérée comme le seul

²⁵ DEMORGON J., *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos, Paris, 2000.

²⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Paris, 1999.

critère identitaire des individus, la culture se résumant alors à la religion.

Aujourd'hui, des politiques de discrimination positive se développent en Europe, même si on tend à considérer que la responsabilité de l'intégration incombe de manière prioritaire aux individus eux-mêmes.

L'interculturalité

Un second modèle de gestion de la diversité culturelle prend appui sur une tradition différente : la philosophie des Lumières et le principe d'universalité d'une part, et une tradition juridique qui ne reconnaît pas l'existence des minorités, d'autre part. Ce modèle n'a pas, de ce fait, donné lieu à des prises de position codifiées par une juridiction spécifique. Ce n'est qu'en 1975 que le terme « interculturel » apparaît pour la première fois dans le contexte éducatif français, avant de s'étendre progressivement au domaine de l'action sociale. Dans le contexte français, l'interculturel fait avant tout référence à l'immigration. Plusieurs facteurs favorisent la critique de l'orientation interculturelle : une terminologie qui manque de précision, une méfiance envers les discours traitant de la différence, mais aussi envers ceux qui s'appuient sur le déterminisme culturel comme facteur explicatif de problèmes sociaux.²⁷

Dans le cadre de la construction de l'Europe, des programmes européens en matière d'éducation (Erasmus, Comenius et des projets tels que EDE), d'internationalisation du quotidien et de mondialisation, donnent au concept d'interculturalité une place de plus en plus importante.

²⁷ ABDALLAH-PRETCEILLE M., 1999 (Cité page précédente).

Dès 1950, le Conseil de l'Europe²⁸ met la question de la diversité culturelle et de l'interculturalité au cœur de ses préoccupations. Il est à noter que les textes adoptés passent progressivement d'un objectif d'ouverture à une véritable éducation liée à des valeurs d'humanisme et de citoyenneté.

Cependant, dans les textes européens, le dialogue interculturel ne renvoie pas uniquement à des valeurs, mais également à une fonction : il devient l'outil d'une éducation aux valeurs sociales et européennes fondatrices et le garant d'une continuité. Dans cette perspective, la gestion de la diversité culturelle est conçue comme une source d'enrichissement mutuel, qui doit favoriser non seulement le dialogue interculturel, mais également le dialogue politique et interreligieux, grâce à des actions de coopération ciblées. Le concept d'interculturalité étant indissociable d'actions concrètes, il convient de planifier ces actions avec soin et d'accompagner leur mise en œuvre.

Quelles que soient les définitions proposées pour cerner le concept d'interculturalité, qu'il s'agisse du « mieux vivre ensemble », de simples valeurs d'ouverture, de la transmission de valeurs citoyennes et démocratiques, de l'apprentissage de l'altérité ou de l'aptitude à adopter le rôle de médiateur/négociateur interculturel, toutes renvoient à un savoir-agir dans des contextes, par définition, culturellement marqués. Or, l'action met en jeu des comportements qui traduisent des compétences²⁹.

²⁸ Conseil de l'Europe. 1954. Convention culturelle européenne.
<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/148.htm>

²⁹ BYRAM M., "On Being "Bicultural" and "Intercultural".", in BYRAM M., FLEMING M., ALRED G., (eds.), *Intercultural Experience and Education : Multilingual Matters*, 50-66 , Clevedon, 2002.

L'interculturel au sein du projet « Éduquer par la diversité en Europe »

D'une façon directe ou indirecte, dans un projet de recherche sur la diversité, l'interculturel est omniprésent et chaque intervention nationale a, d'une manière ou d'une autre, abordé cet aspect de la diversité.

Dans le projet italien de Trento/Ferrera/Bari, les élèves ont été invités, à travers un jeu de simulation *Ultimatum à la Terre*, à développer une réflexion sur le concept d'identité. Le mécanisme du jeu utilise certains stéréotypes (tels que l'identité comme racine, patrimoine, héritage, etc.) pour démontrer que la recherche et la construction de l'identité, à partir de ces préjugés, se terminent dans une impasse. A la fin, ce jeu permet une réflexion sur les rapports interculturels grâce au partage de cultures différentes et, par la suite, sur la construction d'une culture communautaire.

Dans le projet italien de Pavie, le thème de l'interculturalité émerge de façon spontanée lors d'une « *Classe voyageante* ». Deux élèves, d'origine différente de celle du groupe classe et récemment arrivés en Italie, étaient assez peu à l'aise avec leur groupe de pairs. Mais le contexte créé par *La Classe voyageante* favorise l'intégration de ces deux élèves dans la classe. Vivre ensemble et développer des expériences communes inédites améliore les rapports entre individus et la compréhension interculturelle. L'une de ces jeunes filles fait ainsi observer « qu'il n'y a plus d'étranger dans le groupe, du moment qu'on est tous des étrangers à Paris et qu'on ne maîtrise pas la langue ».

Dans le projet anglais, à Londres, *D'où nous avons fui*, qui consiste à développer l'écriture autobiographique, on demande aux élèves de se concentrer sur un lieu auquel ils tiennent particulièrement. Au cœur de ce travail de réflexion, réside l'idée que « les endroits font de nous ce que nous

sommes ». Ce thème a été choisi dans le but de permettre l'exploration de l'identité en s'intéressant de près au milieu, à la culture, à l'histoire, à la poésie, à l'art, etc. Les élèves sont encouragés à apporter en classe des photographies, des objets, des poèmes, des contes et des histoires et à utiliser différents médias pour réaliser des productions individuelles sur le thème. Finalement, le travail va bien au-delà d'un simple apprentissage linguistique et permet, au travers d'expériences vécues, de connaître l'autre et de se connaître soi-même.

En Hongrie, le projet de Budapest propose des courts-métrages « *Autre Regard* », créés par des jeunes cinéastes hongrois. Ces films, qui sont suivis de débats, sont des outils pédagogiques pour explorer des perspectives et des points de vue différents pour une meilleure compréhension de l'autre. De même, un groupe d'étudiant-e-s a visionné *Persepolis* de Marjane Satrapi. Ces jeunes ont été confrontés à des similitudes et à des différences historiques et culturelles. Si l'oppression politique était un thème familier, le fondamentalisme est un élément nouveau. La discussion a été approfondie par le point de vue de deux étudiants Erasmus venus de Turquie. Ils ont réagi au film et ont raconté leurs propres expériences concernant ce thème.

Un autre projet visait la rencontre de jeunes hongrois avec leurs correspondants allemands et suisses francophones dans le cadre des échanges scolaires. En dehors des programmes traditionnels de visites d'autres établissements, ont été organisés des échanges culinaires. Les jeunes hongrois ont initié leurs correspondants à la fabrication du goulasch. Quelques semaines plus tard, les élèves ont mangé une fondue suisse et une spécialité allemande. Ces actions ont été accueillies avec un vif intérêt et un succès indéniable.

En France, dans une école Freinet accueillant des élèves issus de nombreux pays, notamment d'Afrique du Nord et d'Afrique sub-saharienne, l'organisation pédagogique fondée

sur le multi-âge a permis aux enseignant-e-s de composer des groupes d'apprentissage rassemblant des enfants d'origines très variées. Le thème de l'interculturalité est par ailleurs présent de façon transversale dans l'établissement scolaire. Il a semblé qu'en organisant la classe de telle sorte que les enfants différents par l'âge, le sexe, les origines, soient amenés à travailler ensemble et en coopération, la question de la diversité, y compris de la diversité culturelle, serait *de facto* traitée.

Les dispositifs de *médiation par les pairs* mis en œuvre dans un collège de l'académie de Rouen sont apparus également comme des moyens de traiter la question de l'intercompréhension entre enfants d'origines culturelles variées. En effet, ce système de prise en charge par les élèves de la gestion des petits conflits est un moyen puissant de prévenir les insultes et les bagarres, déclenchées souvent par la peur et l'agressivité que suscite la méconnaissance de l'autre.

En Finlande, plusieurs actions ont été mises en œuvre. Dans l'école primaire Meri-Rastila, il faut citer « *La semaine multiculturelle* » organisée pour faire connaître et valoriser les différentes cultures d'origine. Chaque matin, au cours des réunions de début de journée, sont présentées les spécificités des pays (l'Estonie, la Turquie, la Somalie) dont sont originaires plusieurs élèves. Dans une grande salle, une piste d'aventures dont le thème était l'Afrique a été aménagée. Dans chaque classe, on étudie les particularités d'un pays choisi par l'enseignant. Les histoires, les drames, les chansons, les objets, les odeurs et les goûts (dégustations) sont utilisés comme outils de découverte. Les élèves se familiarisent ainsi avec la diversité des cultures.

A l'école secondaire de Huhtaharju, les élèves visionnent un film qui raconte l'exil d'un jeune garçon « *Zozo* ». Les élèves abordent les thèmes du déplacement, de l'exil, de la fuite, et les problèmes auxquels sont confrontés les réfugiés. A la suite

de la projection, une fille écrit : « En regardant le film, j'ai pensé aux difficultés des immigrants : leur arrivée dans un nouveau pays et l'adaptation à une nouvelle culture et de nouvelles manières. Les gens sont différents et leurs façons de voir sont différentes ».

En Roumanie, dans une école de Timisoara, scolarisant un nombre important d'élèves roms, la recherche s'appuie sur des actions de formation à l'éducation interculturelle destinées aux enseignantes de l'école. Elles sont initiées à la problématique de la diversité en éducation, en relation avec les spécificités du contexte roumain. La formation vise également à faire prendre conscience des préjugés des enseignantes. Des scénarii pour une éducation interculturelle, issus d'expériences concrètes, sont présentés et discutés. Toutes les actions de formation proposées visent à développer des changements d'attitudes par rapport à la diversité et particulièrement par rapport aux Roms, afin que les adultes puissent aborder une approche interculturelle dans leur manière d'enseigner et mettre en place des activités interculturelles dans la classe.

Au Portugal, dans une école de Porto, la question de la diversité culturelle a été abordée en s'inspirant de la méthode de conscientisation de Paulo Freire par des pédagogies collectives qui favorisent des prises de conscience critiques. C'est à travers des activités, des pratiques de groupe, des débats et des réalisations concrètes que la diversité culturelle a été travaillée. C'est ainsi qu'un groupe de jeunes a réalisé un CD : « *Si j'étais étranger* ».

C'est aussi par la réalisation de projets concrets (mise en scène d'une pièce de théâtre) qu'en Bulgarie, des élèves ont développé des actions permettant une meilleure compréhension entre élèves de cultures différentes.

Conclusion

Ces actions nationales montrent qu'il est important de donner la parole aux élèves, qu'il faut les écouter et leur laisser la liberté de chercher par eux-mêmes des solutions aux problèmes rencontrés. Pourtant, la parole n'est pas possible si on ne maîtrise pas suffisamment la langue du pays où l'on se trouve. Si on ne peut pas communiquer, la compréhension interculturelle est compliquée, voire impossible, ce qui pose un défi, à la fois politique et pédagogique, aux décideurs et aux professionnels de l'éducation. EDE montre également la nécessité de rendre visible l'interculturalité, par des actions concrètes.

Se posent également des questions sur les positionnements des enseignant-e-s à propos de la compréhension interculturelle. Jusqu'à quel point les enseignants doivent-ils et peuvent-ils connaître leurs élèves ? Est-il légitime ou pas de s'occuper des origines ethniques et sociales des élèves ? Peut-on utiliser ces informations dans les cours pour promouvoir les rapports positifs entre eux ? N'y a-t-il pas des risques d'étiquetage et d'assignation à un groupe d'appartenance ?

A ces questions, les éducateurs apportent des réponses différentes dans les pays partenaires d'EDE, en raison des héritages de l'histoire, des lois, des normes locales et des orientations politiques. Pourtant, ce projet montre bien, au travers d'expérimentations concrètes, l'intérêt de considérer la diversité comme une ressource pour l'éducation.

Chaque projet national s'est déroulé dans un contexte spécifique avec ses propres complexités. Pourtant, les participants à EDE ont créé des supports pédagogiques susceptibles d'être mis en œuvre, avec les adaptations nécessaires, dans d'autres contextes que ceux de leur expérimentation.

Ces supports peuvent aider les enseignant-e-s et les éducateurs/trices européens et européennes à s'inscrire, de façon positive, dans la diversité interculturelle.

CHAPITRE 5

PENSER LA DIVERSITÉ DE SEXE EN TERMES ÉDUCATIFS

Cendrine Marro

Si le terme de diversité a pu poser quelques problèmes de définitions dans le cadre du projet « Éduquer par la diversité en Europe », l'associer à celui de sexe en pose bien plus encore. En effet, à plus d'un titre, il apparaît que quand on parle de « diversité de sexe », le sens de ces mots est loin d'être une évidence pour le plus grand nombre.

En témoigne le fonctionnement de la mixité de sexe à l'école et ailleurs, mixité censée fonctionner d'elle-même et par conséquent « non pensée » comme n'a cessé de le dénoncer dans ses écrits Nicole Mosconi³⁰, suivie par bien d'autres dont nous-mêmes³¹. En témoigne également la perplexité du plus grand nombre face à l'expression de « diversité de sexe ». Comment peut-on parler de diversité face à une simple bi-catégorisation ? Diversité culturelle, oui, diversité sociale, soit, mais diversité de sexe ? Dans l'imaginaire collectif, il y a des filles qui, à quelques détails près, sont censées être « toutes les mêmes » et différentes des garçons, de tous les garçons puisqu'eux aussi sont censés être « tous les mêmes ». La cause est simple et entendue : point de diversité dans l'histoire, si ce n'est suivant une acception minimaliste du terme diversité, le deux étant plus divers que le un sans pour autant constituer de la multiplicité. Relevons également la faible propension des équipes engagées dans ce projet EDE à faire de la diversité de sexe, l'objet central du projet.

30 MOSCONI N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris, 1989.

31 DURU-BELLAT M., *L'école des filles*, L'Harmattan, Paris, 1990.

MARRO, C., VOUILLOT F., « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, n°17, 2004, pp. 3-21.

VOUILLOT F., BLANCHARD S., MARRO C., STEINBRUCKNER M.-L., « La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. », *Psychologie du travail et des organisations*, n°10, 2004, pp. 277-291.

Ceci étant posé, que peut-on dire de cette diversité ?
Comment la concevoir et, ce faisant, l'appréhender ?

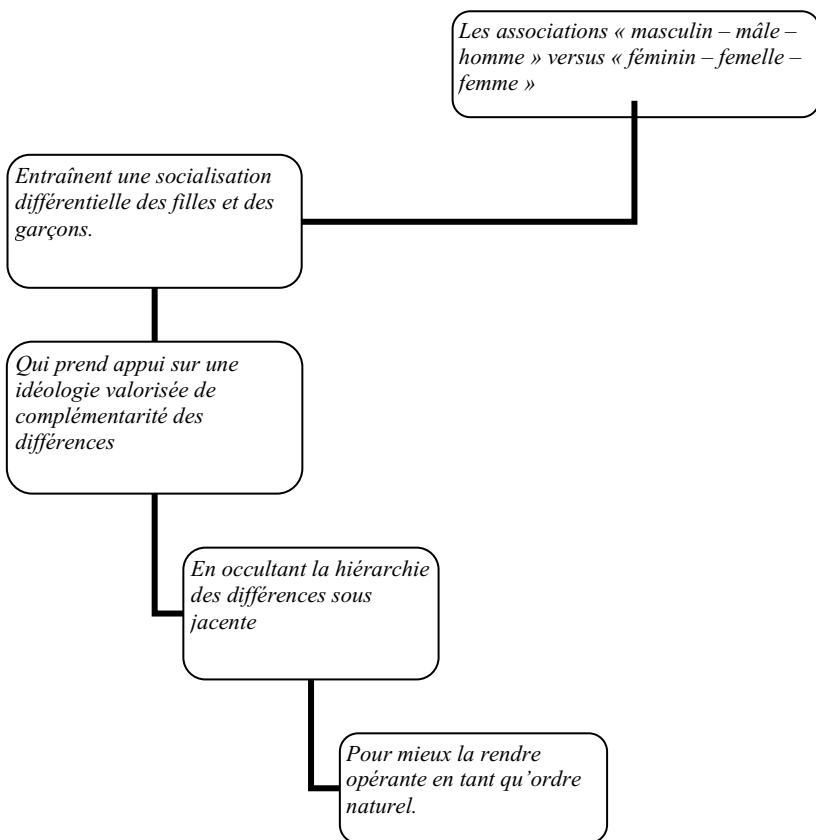
Sexe, genre et diversité

A une période où les études dites de « genre » (*gender's studies*) se développent en France, et où le terme de genre, devenu à la mode, doit faire face à des usages quelque peu abusifs, il faut préciser que nous parlons bien de diversité de sexe et non de diversité de genre. En effet, partant de l'acception socio-politique du concept qui en fait toute sa richesse et son intérêt, il faut souligner qu'il serait illogique de parler de diversité de genre car le genre c'est la non diversité par excellence.

Dire que le genre c'est la non diversité, c'est souligner que le genre est un modèle, il forme un tout. C'est un système de normes clivant et hiérarchisant qui articule dans une relation d'interdépendance : « le » féminin et « le » masculin (l'un ne va pas sans l'autre ; sans le féminin, le masculin n'a pas de sens et vice versa). Ce système pose le masculin et le féminin comme différents et pose le masculin comme supérieur au féminin. Le genre est donc un système de normes structuré par ce que l'on appelle la domination masculine, au fondement du patriarcat, qui, dans bien des contextes, se traduit par une domination des hommes sur les femmes. Cette domination masculine, toujours opérante de nos jours, se perpétue grâce à l'idéologie de la différence-complémentarité qui la rend invisible.

En effet, nos sociétés, pour légitimer et faire accepter l'assignation de rôles différents et surtout socialement hiérarchisés, à l'un et l'autre sexe, s'efforcent continuellement d'entretenir en la valorisant une culture de la différence/complémentarité entre filles et garçons, femmes et hommes, qui fait écran à la différence/domination. En ce sens

le genre légitime les inégalités de sexe, et cela passe par les associations « masculin-mâle-homme » versus « féminin-femelle-femme » qui structurent notre socialisation dès notre plus jeune âge.



Ces précisions étant données, revenons à la diversité de sexe telle que nous l'avons envisagée dans le cadre du projet EDE.

Vivre le deux dans le quotidien du groupe

Diversité de sexe et mixité de sexe : comment se vit le deux dans le quotidien de la classe, de séjours de vacances ou de voyages en groupe ?

Dans le cadre du projet EDE, cette question de la diversité de sexe a été abordée suivant trois méthodologies :

1- La passation d'un questionnaire auprès des élèves avant et après le lancement des actions EDE (dits PRE et POST questionnaires) ; deux items permettaient d'obtenir des indications sur le vécu des relations entre filles et garçons : l'item quatre via lequel on demandait aux élèves d'indiquer comment ils/elles trouvaient les relations entre filles et garçons en classe, et l'item six via lequel, il leur était demandé d'indiquer dans quelle mesure chaque descripteur d'une liste qui en comportait vingt-sept (tels : égoïste, sensible, énergique...) caractérisait prioritairement, selon eux/elles, l'un ou l'autre sexe, les deux pareillement ou encore aucun des deux. Chacun des descripteurs constituant cet item six peut être qualifié en référence aux normes de sexe, de « féminin » ou « masculin » ou « neutre » (cf. tableau 1 ci-dessous). Par exemple, « sensible » est classiquement considéré comme une caractéristique « féminine » car dans l'idéologie sociale, c'est une caractéristique censée être propre à la femme³².

³² De nombreuses études conduites dans différents pays ont montré que ces modèles existaient bien et étaient partagés par le plus grand nombre. Parmi les différents outils utilisés pour évaluer dans quelle mesure chacun et chacune d'entre nous adhère à ces modèles, l'un des plus fréquents est le BSRI de Sandra BEM, dont il existe plusieurs adaptations ; l'ouvrage d'HURTIG M.-C. et PICHEVIN M.-F., *La différence des sexes : questions de psychologie*, 1986, comporte un article de Sandra BEM présentant l'outil et son mode de construction. Pour constituer cet item 6, nous avons plus particulièrement pris appui sur une adaptation de ce BSRI (MARRO C., « Evaluation de la Féminité,

Tableau 1 : Catégorisation préalable des descripteurs en féminins, masculins ou neutres.

Qualificatifs "Féminins" (n: 10)	Qualificatifs "Masculins" (n:10)	Qualificatifs "Neutres" (n: 7)
Calme-s: qui ne s'énervé pas, ne s'agite pas, demeure serein, tranquille.	Agité-e-s: qui ne tient pas en place, bouge dans tous les sens.	Aimable-s: qui cherche à être agréable à autrui.
Discret-e-s: qui ne se fait pas remarquer, ne fait pas de bruit.	Excité-e-s: Qui est très vif/vive et s'emballe pour un rien, se laisse emporter facilement de manière irréfléchie.	Joyeux-ses: qui manifeste facilement sa joie.
Imaginatif-ve-s: Qui a beaucoup d'imagination pour tout.	Désordonné-e-s: qui ne range rien, manque d'ordre, et ne s'en soucie pas.	Energiques: qui a de l'énergie, de la volonté.
Sensible-s: perçoit et ressent facilement des sentiments et des états affectifs de plaisir ou de douleur.	Égoïste-s: qui veut toujours tout garder pour elle/lui et est très "personnel/le".	Actif-ve-s: qui se meut facilement, s'engage avec force dans l'action.
Confiant-e-s: qui ne se méfie pas, fait confiance aux autres, est "ouvert-e" aux autres.	Agressif-ve-s: qui attaque facilement autrui, que ce soit physiquement ou verbalement.	Courageux-ses: qui privilégie l'action ignorant la peur et les dangers.
Naïf-ve-s: qui croit facilement ce qu'on lui dit parce qu'il/elle ne sait pas grand-chose.	Dominateurs -trices: qui aime avoir le pouvoir sur les autres.	Rusé-e-s: qui trompe facilement, se comporte avec ruse, utilisant des moyens détournés pour parvenir à ses fins.

de la Masculinité, et auto-attribution des caractéristiques "féminin" et "masculin", Quelle relation ? », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 4, pp. 545-563, 2002.) ainsi que l'ouvrage de Georges FELOUZIS, *Le collège au quotidien*, PUF, Paris, 1994, comportant les résultats d'une étude traitant des caractéristiques que filles et garçons au collège s'attribuent, et de leurs comportements en classe.

Peureux-se-s: Qui a facilement peur.	Fier-Fièr-e-s: qui est animé/e de forts sentiments de dignité "d'amour propre" mais aussi de suffisance.	Exubérant-e-s: qui déborde de vie, exprimant vivement ce qu'il/elle ressent.
Douillet-te-s: très sensible physiquement.	Décidé-e-s: qui n'hésite pas, "va de l'avant" avec détermination.	
Faible-s : qui manque de force morale et psychologique, qui ne sait pas résister.	Indépendant-e-s: qui tient beaucoup à sa liberté, aime faire les choses seul/e.	
Comédiens-ne-s: qui joue facilement la comédie, simule aisément ses ressentis.	Franc-Franche-s: qui parle et agit "ouvertement", directement, sans rien cacher.	

2- L'observation en situation : voyage d'étude pour une des équipes italiennes³³, en centre de vacances pour une équipe française³⁴.

3- Une animation *Le Rempart des idées reçues* : quand les filles et les garçons parlent des filles et des garçons³⁵. Cette animation, mise en place par une des équipes françaises, a ensuite été testée dans d'autres sites du projet EDE : en France, en Finlande et en Italie, lors d'un séjour du groupe de pilotage EDE à Pavie. A cette occasion, l'ensemble du groupe a participé à l'animation, certain-e-s étant en situation d'animation, d'autres en situation d'observation.

La grande diversité des données recueillies, en termes de lieux, de temporalité, de constitution des échantillons, de ratio filles/garçons, fait que l'on dégager des impressions

³³ Chapitre 11 : « La Classe voyageante ».

³⁴ Chapitre 16 : « Des expérimentations-actions en centre de vacances ».

³⁵ Chapitre 17 : « Détruire le Rempart des idées reçues ».

partant du vécu de ces situations plutôt que des faits avérés « scientifiquement ».

Concernant les données recueillies par questionnaire, les relations entre filles et garçons sont globalement jugées plutôt bonnes voire bonnes ; peu de descripteurs sont attribués massivement et spécifiquement aux filles et plus encore aux garçons ; entre le pré-questionnaire et le post-questionnaire, on observe un glissement des réponses sur la modalité « filles comme garçons ».

Concernant *La Classe voyageante*, il n'y a pas d'espace spécifique dans lequel est travaillée la diversité de sexe et nous n'avons pas remarqué de changement particulier dans les relations entre filles et garçons. En fait, nous avons constaté des changements globaux d'acquisition d'un esprit de groupe. Dès lors, il semble intéressant d'envisager de mettre au point un voyage en collaboration avec la France qui intégrerait une action ciblée sur la question de la diversité de sexe. En effet, comme il en va de l'égalité des sexes, la mise en place d'actions spécifiques est nécessaire si l'on souhaite contribuer à des changements d'état d'esprit concernant la thématique, d'autant que ce type d'activité (*La Classe voyageante*) implique que les jeunes se côtoient toute la journée durant dix jours. Concernant *Le Rempart des idées reçues*, cette animation est transférable d'un pays à l'autre et donne des résultats assez similaires en termes de préjugés émergents et de dynamisme des échanges. L'animation est appréciée des jeunes. Ils se prêtent bien au jeu, y entrent très rapidement et s'y impliquent, qu'ils soient garçons ou filles.

Comment peut-on « éduquer par la diversité de sexe » ?

Partant de cet ensemble d'échanges et de nos partages d'expériences, il semble que l'on puisse aujourd'hui définir,

concrètement et de manière constructive, ce que l'on peut entendre par éduquer par la diversité de sexe. Nous proposons d'abord d'éduquer une diversité présente chez l'un comme chez l'autre sexe et qu'il faut donner à voir. Dans cette perspective, éduquer à la diversité consisterait à rencontrer l'autre dans son individualité, sa singularité, son altérité au-delà de « son » appartenance de sexe. Comme nous pouvons aisément l'observer en classe, c'est ce que nous, adultes, nous ne parvenons pas à faire avec les adolescents et adolescentes : « rencontrer l'autre dans son individualité » (quelle qu'en soit la raison) alors même qu'ils/elles sont bien souvent animé-e-s par une forte revendication de reconnaissance de leur singularité.

Si nous précisons cette proposition en nous centrant sur le concept d'altérité, nous pouvons alors la décliner de la manière suivante :

- Rencontrer l'autre dans son altérité, c'est faire preuve de reconnaissance et de compréhension à l'égard d'autrui comme autre, concernant les particularités de chacun et chacune ;
- Rencontrer l'autre dans son altérité c'est aussi tenir compte du droit fondamental d'être soi-même et différent-e ;
- Rencontrer l'autre dans son altérité ce n'est pas faire preuve de tolérance mais d'attention à l'autre dans ses différences, hors de toute référence aux normes, notamment de sexe et aux hiérarchies qu'elles induisent.

En définitive, notre proposition consiste alors à poser que dans le contexte de diversité de sexe (mais peut-être est-ce également le cas pour d'autres diversités), la diversité (comme multiplicité et richesse) renvoie à la reconnaissance de l'altérité.

Éduquer par la diversité de sexe en terme d'altérité, reviendrait ainsi à accompagner au dépassement de cette pensée bi-catégorielle des sexes, avec laquelle nous sommes

socialisé-e-s et qui nous incite à penser, à fonctionner par stéréotypes et préjugés de manière automatique, par prétérition, comme dirait Françoise Héritier. Dépasser cette pensée bi-catégorielle, c'est parvenir à ne plus considérer que tout individu perçu comme fille, fonctionne suivant un même modèle qui s'opposerait à celui de tout individu perçu comme garçon, lui-même modèle ; c'est accepter l'idée qu'il y a de multiples façons d'être fille ou garçon et de multiples façons d'être autre.

Face à cette multitude, la hiérarchie n'a plus de sens et ce faisant, l'idée même d'inégalité : c'est pourquoi notre société quoi qu'elle en dise, s'efforce de se maintenir dans le bi-catégoriel. C'est une question de pouvoir qui explique qu'il n'y ait pas de volonté politique aussi forte qu'on le souhaiterait à ce sujet.

Dépasser cette pensée bi-catégorielle, c'est parvenir à voir les limites du deux, c'est voir la diversité à l'intérieur du deux, c'est dépasser le deux pour penser le multiple et alors seulement pouvoir penser l'autre au-delà du sexe : penser l'autre dans son altérité. Cet état d'esprit se construit, se met en place lentement, c'est un processus qui doit mûrir individuellement tout en étant accompagné collectivement.

Dans l'éducation formelle et dans l'éducation non formelle, il est donc nécessaire de créer des espaces d'échanges et de co-actions entre jeunes, des espaces structurés et structurants, dont ils/elles sont les principaux acteurs et actrices (et ils en ont clairement le sentiment). *Le Rempart des idées reçues* expérimenté dans le cadre du projet EDE est un outil œuvrant dans ce sens.

CHAPITRE 6

LA COOPERATION : UN OUTIL POUR L'EDUCATION PAR LA DIVERSITE

*Ornella Quaranta
Véronique Bordes
Marie-Anne Hugon*

La plupart des actions d'éducation du projet EDE s'appuient sur des approches coopératives, plus ou moins explicites, des apprentissages en milieu formel et en milieu non formel. En effet, il est reconnu que l'organisation de contextes de travail et d'activités, incitant les enfants et les jeunes à coopérer entre eux, semble le moyen privilégié pour les amener à reconnaître et à valoriser leurs diversités. Encore faut-il préciser au préalable à quelle vision de la coopération se rattache EDE.

Questions de définitions

Dans le champ éducatif, les concepts de collaboration et de coopération sont bien connus et font l'objet de nombreuses recherches en éducation et en psychologie de l'éducation. La tradition anglo-saxonne, à la suite de John Dewey, souligne la dimension morale et politique de la coopération et le lien entre coopération et démocratie. Mais certaines nouvelles approches montrent comment des apprentissages coopératifs peuvent conduire à mettre des groupes en compétition (Slavin, Johnson & Johnson³⁶). Aux États-Unis et au Canada, les recherches en psychologie opèrent des distinctions très nettes entre la collaboration et la coopération³⁷. Elles posent le principe que la « collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe alors que la coopération propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche complète ».

³⁶ ORLICH et al, in "Small Group Discussions and Cooperative Learning", *Teaching strategies*, 5/e, Houghton Mifflin Co., 1998.

³⁷ HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, Montréal, 2001.

En d'autres termes, le travail coopératif donne à chacun sa partie du tout, le travail collaboratif permet le tout pour tous.

Dans l'Europe francophone, la coopération s'inscrit dans la tradition de l'éducation nouvelle (O. Decroly, R. Cousinet, C. Freinet), mais aussi dans des perspectives psychologiques qui mettent l'accent sur le potentiel pour le développement des relations symétriques de coopération (approche néopiagétienne) et sur le rôle des interactions sociales comme condition de l'apprentissage (approche vygotskienne)³⁸. Aussi, les nuances proposées par les travaux anglo-saxons restent peu prises en compte dans le monde éducatif français du moins, et entraînent un usage souvent indifférencié des deux termes, l'idée principale étant l'organisation du travail collectif. On admet généralement la définition selon laquelle coopérer signifie opérer conjointement dans des activités partagées en produisant un effort personnel³⁹. Cette relation d'inter-échange et d'interaction⁴⁰ permet de structurer un groupe en équipe opérationnelle dans laquelle les individus ont des rôles et des tâches définies, le groupe n'effaçant pas l'individu, mais plutôt l'individualisme. Cet esprit d'équipe qui résulte de l'entraînement à la coopération se fonde sur le développement de l'estime de soi et le respect de chacun avec ses spécificités.

C'est le développement de l'usage des nouvelles technologies dans l'éducation et de l'enseignement à distance qui conduit aujourd'hui à faire adopter par certains les distinctions venues d'Amérique du Nord.

³⁸ Pour une synthèse des différents courants coopératifs, on renverra à ROUILLER Y. et LEHRAUS K., *Vers des apprentissages en coopération, rencontres et perspectives*, Ed. Peter Lang, Berne, 2008.

³⁹ REY A. (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Le Robert, Paris, 2000.

⁴⁰ GOFFMAN E., *Les rites d'interaction*, Minuit, Paris, 1974.

Culturellement, les membres du projet EDE connaissent l'éducation nouvelle et les participants de l'Europe centrale sont très familiers des perspectives vygotskiennes.

La coopération dans la recherche-action

« Éduquer par la Diversité en Europe »

Dans les différents projets qui ont composé la recherche EDE, la coopération a occupé une grande place et a été utilisée de façon différente en fonction des préoccupations de chacun.

Nous avons pu observer des coopérations entre adultes, entre adultes et jeunes, entre jeunes. Ces différentes formes de collaborations se sont, souvent, développées successivement au sein des expérimentations.

Dans l'exemple de *La Classe voyageante*⁴¹, la coopération commence entre adultes, puis entre adultes et jeunes, ce qui entraîne une collaboration entre jeunes. Dans l'exemple de la classe de Bobigny⁴², la classe a été organisée en coopération par l'enseignante ce qui a permis le développement de collaborations entre pairs.

En éducation, la coopération entre élèves ou entre jeunes n'est pas spontanée : c'est un processus qui résulte d'une construction, d'une organisation pensée et mise au point par les adultes. Les éducateurs et les enseignants créent des contextes et proposent des situations qui rendent possibles et stimulent des collaborations entre élèves et entre jeunes.

Dans tous les terrains de la recherche, les adultes ont construit des dispositifs permettant que se constituent, selon

⁴¹ Chapitre 11 : « La Classe voyageante » (Italie) et monographie n°10, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁴² Chapitre 18 : « En classe, travailler par groupes d'apprentissage multi-âges » (France) et monographie n°3, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

des modalités variées, des groupes qui interagissaient, modéraient, géraient, développaient et créaient ensemble, déconstruisant ainsi les préjugés, tout en valorisant la multiplicité et les différences. C'est à travers ces travaux conduits en collectif que des postures empathiques ont pu être construites.

L'analyse des projets développés montre le rôle essentiel des adultes dans le fonctionnement de ces travaux en coopération. Ainsi, les forums-débats, lors des expérimentations-actions en séjours de vacances⁴³, ont été des lieux de co-construction d'idées nouvelles où chacun a pu prendre la parole et s'enrichir des idées des autres.

Il est également apparu, dans l'analyse des activités proposées, que les rôles étaient définis mais non figés et pouvaient évoluer avec l'activité. Ainsi, dans le projet portugais *Caleidoscópico*⁴⁴, les activités ont été organisées par tout le groupe (animateur/trice et jeune). Une évaluation régulière des sessions a permis une programmation et une reformulation constante.

Pour faciliter l'analyse des projets et les réajustements éventuels, adultes et enfants ont produit des traces individuelles et collectives de leur engagement. Cela a permis une libération de la parole à travers la production de textes écrits, de débats observés, de dessins, de films et tout autre support rendant compte de ces collaborations. Ainsi, dans le projet d'écriture autobiographique⁴⁵ mené par Dina Mehmedbegovic à l'école primaire Hampden Guney au centre de Londres, un des principes clés était la présence d'un

⁴³ Chapitre 16 : « Des expérimentations actions en centre de vacances » (France) et monographie n°5, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁴⁴ Chapitre 9 : « Le projet Caleidoscopio » (Portugal) et monographie n°12, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁴⁵ Chapitre 14 : « Les endroits font de nous ce que nous sommes : le projet D'où nous avons fui ? » (GB) et monographie n°7 in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

vrai public. Ce principe a permis d'engager le projet dans une démarche d'« alphabétisation critique ». Les élèves ont eu la possibilité de relier le programme scolaire à leurs expériences individuelles et collectives. Ils ont également ouvert leur esprit aux problèmes liés à leurs vies. Ce principe encourage les élèves à discuter les manières avec lesquelles les réalités sociales peuvent éventuellement être transformées en de nombreuses formes de participation démocratique et d'actions sociales. Durant ce genre de séance, des élèves d'origines très diverses peuvent parler de la façon dont les conflits affectent leur existence. Les activités en coopération développées dans ce projet avaient du sens pour les enfants et renvoyaient à des préoccupations réelles.

Le temps est une dimension essentielle dans la coopération puisqu'elle se construit peu à peu. La rencontre et le partage apportent ouverture et communication entre pairs, et entre jeunes et adultes, mais faute de temps suffisant, ces séances ne font que laisser entrevoir l'amorce du travail de réflexion. Dans le cadre des séjours de vacances⁴⁶, on constate qu'il faudrait prolonger les actions par un travail quotidien tout au long de l'année. Dans le cadre du travail en terrain formel, le temps d'une année est plus appréciable, mais pas encore suffisant. D'ailleurs, dans la classe Freinet⁴⁷, la coopération est un postulat de départ, elle est travaillée tout au long de la scolarité de l'élève et à tous les moments de la vie de l'école. Dans le dispositif « *médiation par les pairs* » de l'équipe de Lille-Rouen⁴⁸, la préparation des séances, la mise en place et le suivi des médiations nécessitent du temps et une implication forte des différents acteurs. Malheureusement,

⁴⁶ Chapitre 16 : « Des expérimentations actions en centre de vacances » (France) et monographie n°5, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁴⁷ Chapitre 18 : « En classe, travailler par groupes d'apprentissage multi-âges » (France) et monographie n°3, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁴⁸ Chapitre 15 : « La médiation par les pairs » (France) et monographie n°6, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

souvent, le travail coopératif souffre des changements réguliers des équipes pédagogiques et d'un manque de connaissance des techniques coopératives chez les adultes.

Pourtant, ce type d'approche a une dimension éducative qui concerne tous les espaces de socialisation et d'éducation des enfants. Agir en coopération permet de chercher et de maintenir le contact, de savoir discuter, d'expliquer sa propre vision et d'accepter celle des autres sans faire peser de jugements de valeurs. Ainsi, les jeux de situations tels que *Le Rempart des idées reçues*⁴⁹, *Ultimatum à la Terre*⁵⁰ ou les séances de *Pédagogie dramatique*⁵¹ facilitent ces prises de conscience grâce à la mise en scène d'activités coopératives.

Les activités de coopération permettent d'obtenir un travail commun de réflexion. Les différences peuvent alors être partagées et reconnues comme une richesse pour le groupe. L'exemple des réponses de l'école finlandaise, recueillies par les POST questionnaires après la semaine multiculturelle, est une bonne illustration des effets de la coopération. La plupart des élèves, sauf une fille, expriment leur changement d'attitude vis-à-vis des jeunes venant de pays différents à partir d'une réflexion en coopération.

Dans un monde qui se caractérise par des exclusions variées, les activités coopératives, quelle que soit leur réussite, facilitent les interactions, permettent la confrontation, la prise en compte et l'appropriation des visions d'autrui⁵².

Partout, il s'agit de dépasser les représentations sociales, chez les enfants de l'école primaire ou bien chez les jeunes au

⁴⁹ Chapitre 17 : « Détruire le Rempart des idées reçues » (France) et monographie n°4, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁵⁰ Chapitre 10 : « Le projet Ultimatum à la terre » (Italie) et monographie n°11, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁵¹ Chapitre 12 : « La Pédagogie dramatique, un outil pour déconstruire les idées reçues » (Hongrie) et monographie n°8, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, 2009.

⁵² COHEN E., « La construction sociale de l'équité dans les classes », in Ouellet F. et al, *L'éducation à la citoyenneté*, Sherbrooke, CRP, 2001.

collège, au lycée ou dans le cadre de centres de vacances, et de permettre une perception positive de la différence. Toutes les monographies témoignent de cette volonté. Si quelqu'un est, ou se sent mis à l'écart, ses possibilités de réussite et son estime de soi s'en trouvent fortement entravés, l'isolement risquant d'être son seul recours. Pour changer ces situations inacceptables, des activités coopératives sont un outil privilégié.

Les projets développés ont dans l'ensemble bien fonctionné même dans les terrains où nous avons observé des difficultés dans l'implication de certains acteurs.

Pour pouvoir atteindre les buts communs avec les préoccupations de chaque recherche, il a fallu concevoir des outils dans lesquels la coopération est apparue comme un moyen privilégié d'accompagner les acteurs.

Dans les terrains où des activités collectives ont été conduites (*La Classe voyageante* par exemple), les jeunes ont pris conscience que l'échange et l'écoute permettaient une meilleure coopération. Ils ont saisi l'importance de la mise en commun de leurs savoirs et de leurs savoir-faire, chacun pouvant apporter aux autres et développant ainsi son sentiment d'appartenance au groupe. La coopération et la communication sont ainsi étroitement liées. Finalement, les travaux développés dans les expérimentations ont permis le croisement des appartenances catégorielles⁵³. Chacun a pris conscience et a assumé le fait de se situer à l'intersection de multiples appartenances.

En guise de conclusion, nous voudrions souligner que dans la classe, la coopération, organisée avec du travail de groupe, permet de substituer à une relation duelle maître-élève, une organisation où le savoir circule, détenu par tous, sous des

⁵³ MOSCOVICI S. (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984.

formes différentes. Les savoirs échangés créent des interactions multiples qui permettent, par la rencontre et l'échange, l'émergence de nouveaux savoirs. En expérimentant entre pairs, encouragés par l'enseignant, les élèves co-construisent idées et réalisations et prennent ainsi conscience de ce que chacun peut apporter à l'autre. Ces formes d'organisation du travail dans la classe semblent un outil privilégié pour que vivent, travaillent ensemble, et s'enseignent mutuellement de façon harmonieuse, des élèves si divers soient-ils.

Dans le cadre de séjours hors de l'école, les activités coopératives incitent chacun à interroger sa place, non plus par rapport à des rôles prédéfinis par l'institution, mais plutôt à partir de savoir-faire utiles à la tâche à réaliser. On observe la naissance d'une réflexion où la coopération est comprise comme la possibilité d'une meilleure efficacité. Ces constats amènent tout naturellement les jeunes et les adultes à s'interroger sur l'utilisation positive de la diversité au quotidien. Ces activités permettent aux jeunes et aux adultes de construire une réflexion autour de la diversité, quelle qu'elle soit, comme outil éducatif.

Ainsi la coopération semble-t-elle l'outil privilégié d'une éducation par la diversité. Mais la coopération entre enfants demande également la coopération entre adultes, ce qui implique une évolution des pratiques professionnelles.

CHAPITRE 7

ÉDUIQUER PAR LA DIVERSITE ET ENGAGER DE NOUVELLES DYNAMIQUES PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES

*Véronique Bordes
Paola Colacicchi
Vittorio Caratozzolo
Ornella Quaranta
Geneviève Pezeu*

Transformer les comportements et attitudes des élèves et des jeunes, comme le propose EDE, a des incidences sur les comportements et attitudes des adultes éducateurs/trices et enseignant-e-s, qui font vivre le projet. Comme en témoigne l'analyse des expérimentations menées dans les différents pays, le développement des actions EDE suscite ou renforce de nouvelles dynamiques personnelles et professionnelles, individuelles et collectives, chez les enseignant-e-s et les éducateurs/trices participant à EDE.

En effet, pour travailler aux changements d'attitude des jeunes, les partenaires du projet se sont retrouvés dans la nécessité de questionner leurs propres représentations de la diversité. Par ailleurs, il s'est avéré que la réalisation des actions EDE impliquait une organisation de la classe ou du groupe, avec des relations entre adultes et enfants respectueuses des personnes, quels que soient les âges et les statuts, un engagement collectif des adultes et un fonctionnement d'équipe et d'établissement convivial et solidaire.

Dans tous les terrains où la réflexion pédagogique et institutionnelle était peu développée, EDE a donc généré des prises de conscience de préjugés et de stéréotypes vis-à-vis des élèves et des jeunes. EDE a été un levier pour une transformation des pratiques professionnelles, du rapport au métier, aux collègues et aux enfants. Ce sont ces évolutions dont on rend compte dans ce chapitre en prenant appui sur des apports de la psychologie sociale en matière de dynamique de changement et de réflexion sur la notion de préjugé et de stéréotype.

Quelques points de théorie...

Les changements d'attitude

On sait, par les recherches en psychologie sociale⁵⁴, combien les dynamiques de changement chez des individus dépendent de leur perception des messages émis par les promoteurs des projets de changement et aussi de la qualité des interactions entre les récepteurs et les individus qui sont à la source des messages de changement. Selon French et Raven⁵⁵, la stabilité des changements après communication dépend de la perception qu'ont les récepteurs de l'individu source du message. S'il est perçu uniquement comme le fait un expert, le changement sera durable mais limité aux problèmes en lien avec cette expertise. Dans le cas d'EDE, les récepteurs (en l'occurrence des enfants) intègrent le point de vue des adultes qui détiennent un pouvoir de référence, pouvoir qui facilite l'intériorisation des changements provoqués par l'action EDE. D'où l'obligation d'une réflexion éthique sur les positionnements, le changement étant souvent accompagné par une identification affective, qui donne à l'adulte, source du message de changement, un pouvoir qui doit être reconnu et régulé.

Quels que soient les contextes et les aspects de la diversité privilégiés dans les projets, dans tous les terrains, les équipes locales se sont attachées à observer les dynamiques entre professionnels, jeunes, élèves, familles et autres partenaires pour comprendre comment le message de l'éducation par la diversité était perçu et approprié par les différents acteurs. Les observations qui sont relatées dans ce chapitre pourraient

⁵⁴ DE MONTMOLLIN G, « Le changement d'attitude », in Moscovici S. (dir.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984.

⁵⁵ FRENCH JRP Jr, RAVEN B, "The base of social power", in ARBOR A., *Studies in social power*, University of Michigan Press, 1959.

inspirer des actions de formation s'appuyant sur les outils et les procédures employées dans certaines recherches-actions.

Préjugés et stéréotypes : poids et conséquences

Comment fonctionnent préjugés et idées reçues? Cette interrogation est au cœur du projet EDE : les travaux de Véréna Aebischer⁵⁶ permettent d'en comprendre le processus de construction, de repérer l'articulation entre préjugés et stéréotypes, et leur lien avec différentes formes de discrimination.

Véréna Aebischer montre que, placés devant la diversité des personnes qui composent l'humanité, nous avons tendance à user de critères pour distinguer des classes ou catégories d'individus puis à nommer ces classes ou catégories. C'est ainsi, dit-elle, que « nous utilisons des critères qui nous sont familiers et qui semblent avoir de l'importance pour nous. Toutes les sociétés accordent de l'importance au critère sexe. Sur la base de ce critère, on coupe le monde en deux catégories : une catégorie composée de femmes et une autre catégorie composée d'hommes. ». Cette catégorisation est rassurante car, selon la psychologue, « elle nous permet d'introduire un peu d'ordre dans cette diversité. Elle nous donne l'impression de mieux savoir de quoi est fait ce monde avec lequel nous avons à faire. ».

⁵⁶ Véréna AEBISCHER, psychologue et maîtresse de conférences à l'université Paris-Ouest Nanterre-La Défense, a prononcé, au cours du colloque 2008 du projet EDE, une conférence sur les préjugés et stéréotypes en prenant exemple sur les phénomènes de sexisme. Les quelques lignes qui suivent renvoient à cette conférence.

La catégorisation sociale conduit alors, à deux processus psychologiques :

1. Le processus de différenciation entre catégories :

- Comparaison et hiérarchisation des catégories ;
- Formation de préjugés : attitudes positives ou négatives envers les membres d'un groupe extérieur, considérés comme différents des membres du groupe d'appartenance.

2. Le processus de surestimation de la ressemblance à l'intérieur de chaque catégorie :

- Reconnaissance d'un air de famille de ses membres.
- Formation de stéréotypes : perception des membres à l'intérieur d'un groupe ou d'une catégorie comme semblables.

Véréna Aebischer souligne que « Le fait de se focaliser sur des critères comme le sexe n'est pas sans conséquences. Quand on coupe le monde en deux, trois ou plusieurs catégories sociales, on va activer des processus de différenciation entre catégories, d'une part, et de surestimation de la ressemblance des gens à l'intérieur des catégories, d'autre part. Raisonner en termes de catégories sociales signifie que l'on assigne à chaque catégorie des caractéristiques ou traits censés qualifier ses membres. Ces caractéristiques ou traits permettent de les différencier des membres assignés aux autres catégories. »⁵⁷

Le processus de différenciation peut se manifester à travers des attitudes positives ou négatives envers les membres catégorisés comme différents, mais aussi à travers des comportements qui consistent à les mettre à distance, voire à les exclure. Dans le premier cas, on parle de préjugés, dans le deuxième, de discrimination.

⁵⁷ Colloque EDE, décembre 2008, in *Annexes du Rapport final EDE-Foéven*, Paris, 2009.

Le processus de surestimation de la ressemblance des gens à l'intérieur des catégories est à la base de la formation des stéréotypes. Ce sont ces images et généralisations qui viennent spontanément à l'esprit à l'évocation du nom de catégories comme « les femmes », « les Américains », « les jeunes des banlieues ». Ce processus conduit à voir et même à « toucher du doigt » les traits et dimensions censés caractériser les catégories ainsi identifiées.

Les stéréotypes servent souvent à expliquer et à justifier des préjugés et comportements sociaux. Ils peuvent se traduire dans des comportements.

Par ses actions, EDE a pour vocation de déconstruire, chez les enfants comme chez les éducateurs/trices, préjugés et stéréotypes, que ceux ci concernent l'origine, la catégorie sociale ou le sexe.

1^{er} constat : Les enseignant-e-s et les éducateurs/trices ont des préjugés.

Dans tous les pays partenaires de la recherche, la question de la diversité n'est pas ignorée mais elle n'est pas toujours perçue de façon positive. Ainsi, comme le souligne Antoinette Tomova, les acteurs de l'école, partenaires du projet bulgare⁵⁸, la conçoivent comme une barrière, une frontière à franchir. Un des premiers résultats de l'action EDE, dans ce cas, a été de transformer la perception de la notion de diversité auprès des professionnels et des jeunes, afin de la percevoir comme une richesse.

En Hongrie, le projet développé à Budapest⁵⁹ a conduit au constat de l'existence de préjugés d'adultes envers des élèves. Les débats menés au cours de la recherche ont permis d'explicitier puis de surmonter ces préjugés. L'outil choisi par l'équipe - la projection de courts-métrages - a donné aux

⁵⁸ Chapitre 20 : « Intégrer en classe des enfants à besoins éducatifs spéciaux ».

⁵⁹ Chapitre 13 : « Des courts métrages pour un *Regard différent* » (Hongrie).

enseignant-e-s et aux élèves les moyens de s'exprimer sur le contexte et les expériences vécues. En effet, ces courts-métrages ont été choisis car ils présentent la diversité telle qu'on la rencontre au quotidien. La projection des films a mis en lumière l'existence des préjugés auxquels personne n'échappe et facilité l'animation des ateliers de débats sur ces problématiques.

Dans le second terrain hongrois, de la ville de Nagyatad, l'équipe EDE a proposé aux enseignant-e-s de l'école une action de formation centrée sur deux thèmes : l'apprentissage coopératif et les changements individuels à l'adolescence.

Ces changements ont été ensuite travaillés avec les élèves au moyen de la méthode Gordon⁶⁰ et de la *Pédagogie dramatique* dans certaines classes. Avec ces « jeux de drames »⁶¹, les préjugés qui imprègnent la société hongroise se révèlent facilement tant chez les adultes que chez les adolescent-e-s. La *Pédagogie dramatique* propose d'arrêter le mouvement, la parole, la marche, les gestes. Le ralentissement imposé permet aux jeunes ou adultes de réfléchir sur leur posture. L'effet artistique et thérapeutique que les œuvres littéraires, utilisées comme base dans ce cadre, exercent sur ce jeune public, est à souligner.

En France, l'action EDE menée dans un collège parisien,⁶² centrée sur la diversité de sexe, a permis aux enseignant-e-s impliqués dans le projet EDE, de porter un autre regard sur leurs élèves.

⁶⁰ La méthode Gordon, du nom de son fondateur, le psychologue Thomas Gordon, propose une méthode de résolution des problèmes et des conflits dans la classe et avec la classe, sans perdant. Cf. Thomas Gordon, *Enseignants efficaces*, éd. Actualisation, Québec, 1981.

⁶¹ Expression utilisée par les Hongrois eux-mêmes pour traduire les séances proches du jeu de rôle. Chapitre 12 : « La Pédagogie dramatique, un outil pour déconstruire les idées reçues » (Hongrie).

⁶² Chapitre 17 : « Détruire le Rempart des idées reçues » (France).

Invités à dire ce qu'ils pensaient des filles et des garçons, donc à échanger sur un sujet les impliquant directement au quotidien, les élèves ont montré des dimensions de leur personnalité, généralement peu, voire pas du tout, activées lors des cours avec les enseignants présents (le professeur de mathématiques et le professeur d'éducation physique). L'animation a aussi mis en évidence combien certaines relations entre élèves étaient empreintes d'animosité. Elle a également fait apparaître la dimension sexuée de certains comportements de retrait ou au contraire de mise en avant perpétuel. Les enseignants n'avaient pas repéré ces phénomènes et n'en avaient donc jamais discuté avec leurs élèves.

Dans cet exemple, comme dans les exemples précédents, on voit que la participation au projet EDE a suscité chez les adultes des prises de conscience de leurs propres préjugés.

2^{ème} constat : l'éducation par la diversité ne se décrète pas. Elle est réfléchie par les professionnels en collectif.

L'éducation par la diversité ne peut être imposée aux enseignant-e-s et aux éducateurs/trices qui sont en relation directe avec les jeunes. Les professionnels doivent se l'approprier pour la mettre en œuvre. D'où la nécessité de formations spécifiques.

En France, parallèlement à la recherche-action, une expérimentation-réflexion a été menée par les Aroéven⁶³ avec l'aide d'une universitaire. Dans un premier temps, une formation a été proposée aux chefs de projets du mouvement pédagogique ; cette formation les a initiés aux outils de recueil des données de recherche avec l'intention que ces données soient récoltées sur les terrains de leur travail

⁶³ Chapitre 16 : « Des expérimentations-actions en centre de vacances » (France).

quotidien : lors de séjours de vacances l'été et lors d'interventions dans des établissements durant l'année scolaire. Le groupe de pilotage du projet Aroéven a donc conçu une démarche d'expérimentation que des animateurs et des directeurs de séjour non formés à la recherche, pourraient, semble-t-il, mettre en œuvre durant les séjours de vacances.

Or, lors du premier été de la recherche, il est apparu que les professionnels n'avaient pas intégré les expérimentations dans la préparation de leur programme éducatif. De ce fait, sa mise en œuvre a entraîné des charges de travail supplémentaires et des problèmes d'organisation. Dans ce contexte, l'expérimentation n'a été que partiellement réalisée.

Ce résultat démontre, qu'en préalable à toute action d'éducation par la diversité, il est nécessaire de sensibiliser les équipes de terrain en leur donnant la possibilité d'interroger leurs propres représentations avant de pouvoir s'inscrire dans des pratiques qui en tiennent compte. A cette condition, les équipes pourront envisager l'expérimentation non comme un surcroît de travail mais comme la possibilité de faire évoluer le travail et le public.

Prenant acte de ces constats, l'année suivante, le groupe de pilotage a proposé une journée de formation adressée à l'ensemble des professionnels. Mais tous les acteurs concernés n'ont pas pu se libérer pour participer à la formation et les informations sont passées par l'intermédiaire de responsables régionaux et de responsables de séjours. D'où des questionnements sur le sens et la lisibilité de la démarche même si celle-ci avait été simplifiée. Les résultats obtenus lors du deuxième été de la recherche montrent donc que certains acteurs se sont appropriés la démarche de façon variable.

Travailler la question de la diversité, c'est travailler sur le collectif des adultes. Le projet Aroéven montre la nécessité d'accompagner de façon étroite le changement d'habitudes dans le travail de l'ensemble des professionnels et en collectif.

Dans plusieurs recherches, les équipes EDE se positionnent comme des équipes de formateurs/trices. C'est le cas de la recherche portant sur la médiation par les pairs dans un collège de l'académie de Rouen⁶⁴ : l'équipe forme les enfants à exercer cette nouvelle fonction mais elle forme aussi les adultes, tant l'idée de la médiation entraîne des modifications dans le fonctionnement des relations entre enfants mais aussi entre enfants et adultes et entre adultes. C'est aussi le cas également dans la recherche roumaine⁶⁵ qui a concerné des actions en vue de favoriser l'intégration d'élèves roms dans une école d'un quartier populaire de Timisoara. L'équipe EDE a conçu une formation sur le terrain, adressée à l'équipe éducative de l'école partenaire du projet, formation qui s'est déroulée avant le lancement des actions puis pendant celles-ci. La formation a ainsi été réalisée en plusieurs sessions réparties sur l'année scolaire.

D'emblée, les enseignant-e-s de l'école ont été initié-e-s aux concepts clé de la problématique de la diversité en éducation. Ils/elles ont été mis-e-s en contact avec les questions de l'interculturel, de l'égalité des chances et de la pédagogie constructiviste. Ce qui les a conduit à envisager ensemble et avec les formateurs/trices, des actions éducatives à mettre en œuvre dans leurs activités quotidiennes. Les formateurs/trices sont donc impliqué-e-s dans les projets menés par les enseignant-e-s ; mais dans le même temps, les projets sont

⁶⁴ Chapitre 15: « La médiation par les pairs » (France).

⁶⁵ Chapitre 8: « Former des enseignants pour mieux accueillir les élèves roms » (Roumanie).

imaginés et pensés par les enseignant-e-s qui en sont les maîtres d'œuvre. Les résultats de la recherche ont montré que si certains stéréotypes subsistent, néanmoins, on constate des évolutions positives dans les représentations des élèves ainsi qu'une amélioration des relations enfants-adultes.

Ces évolutions encourageantes sont peut-être à mettre en relation avec les changements consistants dans les pratiques professionnelles.

Les actions menées dans le cadre du projet EDE à Porto⁶⁶ allaient dans le même sens. Au Portugal, la situation de diversité culturelle dans les classes est récente : les enseignants ne sont guère préparés ni à la gérer ni à en tirer parti. Mais les résultats des actions menées ont montré que certaines stratégies éducatives interactives (pédagogie dramatique, dynamiques de groupe, travail de groupe, travail de projet) sont de puissants outils pour construire, à l'école, les conditions pour le plein exercice de la citoyenneté. Ces stratégies ont été expérimentées dans le cadre du projet EDE avec l'aide des chercheurs. Il reste à les faire perdurer et à les approfondir dans le quotidien des classes, une fois le projet de recherche achevé. Des résultats semblent prometteurs : en effet, des projets nouveaux d'éducation par la diversité sont en cours de réalisation, qui touchent des classes non impliquées précédemment. Eduquer par la diversité devient dans cette école un projet global qui implique progressivement un nombre croissant de participants dans l'école et autour de l'école.

En Angleterre⁶⁷, on parle également de l'approche « *whole school* » (école entière). Force est de constater la faiblesse des formations spécifiques pour enseigner avec efficacité dans des quartiers difficiles où la diversité ethnique est

⁶⁶ Chapitre 9 : « Le projet Caleidoscopio » (Portugal).

⁶⁷ Chapitre 14: « Les endroits font de nous ce que nous sommes : le projet D'où nous avons fui ? » (GB).

importante. Toutefois, certaines traditions comme les *assemblées* dans l'enseignement secondaire, favorisent la reconnaissance et la prise en compte des diversités. Durant ces assemblées où élèves, professeurs, directeur, se réunissent tous ensemble, un thème est choisi par les élèves ; or, ce qui les intéresse est bien souvent lié à la notion de diversité. Les jeunes lisent des poèmes et jouent des musiques du monde. Les enseignant-e-s peuvent se saisir de ces occasions pour aborder la diversité avec naturel et prolonger la réflexion jusque dans les cours ou dans des discussions informelles. Aborder la question de la diversité fait partie des habitudes professionnelles des enseignant-e-s anglais.

3^{ème} constat : éduquer par la diversité, c'est travailler au sein d'un collectif d'adultes.

Dans tous les projets, le travail d'équipe apparaît primordial dans la préparation des programmes, des supports, des matériaux destinés à promouvoir la diversité, tout comme dans la conduite des actions. On n'éduque pas à la diversité par la diversité, en solitaire.

Dans le cas de *La Classe voyageante*⁶⁸ de Pavie, le projet est initié, développé et animé en cohérence par une équipe d'enseignants ; ceux-ci, par ailleurs, pouvant avoir leurs objectifs spécifiques. Et les objectifs éducatifs de *La Classe voyageante* sont établis au sein du Conseil de classe après l'avoir été au sein du Conseil des professeurs et partagés par tous les enseignant-e-s de l'établissement.

A Sofia, l'intervention de l'équipe bulgare se déroule à deux niveaux : dans l'école et hors de l'école. Elle porte sur la mise en place d'un travail d'équipe en plusieurs phases. Des réunions préalables avec les enseignant-e-s sont organisées

⁶⁸ Chapitre 11 : « La Classe voyageante » (Italie).

pour analyser la situation initiale et individualiser les stratégies d'action. Puis la mise en place d'un partenariat entre l'équipe des adultes de la classe et des ressources externes (une psychologue et un professeur appartenant à un centre de ressources spécialisé) permet d'enrichir et de renouveler les méthodes de prise en charge des enfants en difficulté spécifique. Enfin, l'équipe éducative entreprend de rédiger un Code adressé à tous les enseignant-e-s qui travaillent dans l'école avec des enfants à besoins éducatifs spéciaux, cela afin d'améliorer la qualité de l'action éducative auprès de ces enfants. Cet exemple montre que l'équipe enseignante impliquée dans EDE en vient à multiplier collaborations et échanges au-delà de sa seule sphère d'intervention, ces rencontres enrichissant en retour ses moyens d'intervention.

Dans tous les terrains, on observe cette ouverture des équipes à des échanges et partenariats multiples, comme si l'ambition d'éduquer par la diversité avait pour corollaire et nécessité l'ouverture vers des horizons plus larges que le cadre initial de l'exercice professionnel. Les situations varient, bien entendu, selon les réseaux.

Dans certains cas, les équipes font appel à des collaborations d'experts. C'est ainsi qu'à Budapest, l'équipe enseignante collabore pour la création d'un DVD, avec le Docteur Baglya Sandor, spécialiste en filmologie (Université hongroise Sapientia, Cluj-Napoca, Roumanie).

Les réseaux activés peuvent être aussi des réseaux locaux. C'est le cas de l'expérience portugaise où les animateurs du projet EDE ont senti le besoin de mobiliser l'ensemble des acteurs/trices autour de l'école, et en particulier le quartier et les familles, pour faire vivre le projet. En effet, même si EDE était inscrit dans le projet d'établissement, le fait est que l'éducation par la diversité n'impliquait initialement qu'un nombre limité d'enseignant-e-s particulièrement dynamiques. C'est pourquoi il a paru nécessaire de mobiliser les élèves, les

professeur-e-s, le personnel non enseignant, les familles⁶⁹, de façon à ce que la diversité prenne une dimension institutionnelle et en réseau. Cette mobilisation de tous, dans l'école et autour de l'école, a permis de faire vivre le projet EDE et de l'ancrer solidement dans l'établissement.

4^{ème} constat : des changements dans les relations entre adultes et jeunes ; le développement d'une « convivialité solidaire ».

Dans plusieurs terrains, les équipes ont mis en place des dispositifs qui ont permis aux jeunes d'exprimer leur vision de la diversité et d'échanger entre pairs et avec les adultes sur ce thème.

Les forums-débats organisés dans les centres de vacances des Aroéven apparaissent ainsi comme des lieux et des moments de construction d'une réflexion enrichie par le collectif, avec toutes ses diversités. A travers ces dispositifs, s'ouvrent aux jeunes de nouveaux horizons. Les effets sont visibles dans l'instant mais on peut s'interroger sur les effets à long terme. C'est pourquoi après ces premières actions de sensibilisation, il faudra travailler à intégrer la diversité comme ressource dans l'exercice du quotidien.

En Hongrie, l'équipe enseignante du Lycée Ady Endre de Nagyatad⁷⁰ a eu recours à des jeux de rôle basés sur l'échange argumenté entre des protagonistes qui doivent présenter et justifier des choix. Ce type d'activité développe tant chez les jeunes que chez les enseignant-e-s une qualité de relation prenant en compte une diversité jusque là peu interrogée.

La Classe voyageante de l'équipe de Pavie est aussi l'occasion d'une transformation profonde des relations

⁶⁹ On peut envisager la participation en réseau avec d'autres établissements scolaires, associations communautaires et personnes significatives.

⁷⁰ Chapitre 12 : « La Pédagogie dramatique, un outil pour déconstruire les idées reçues » (Hongrie).

adultes / élèves. Lors de ce voyage d'étude à l'étranger, les uns et les autres vivent ensemble dix jours durant une expérience intense, dépayssante, difficile et passionnante.

Pour l'équipe portugaise, il a paru essentiel de mobiliser l'école et les acteurs/trices de l'école dans le but de construire une convivialité solidaire entre garçons et filles, entre élèves d'origines socioculturelles et de pays différents, entre tous les membres de la communauté éducative. Toutefois, l'équipe portugaise attire l'attention sur des dérives éventuelles : les adultes ne prennent-ils pas le risque de contribuer à creuser les fossés entre les jeunes ? A les emprisonner dans des catégories et à les assigner à des groupes d'appartenance ? Ce sont les questions que pose également une institutrice de l'école primaire Hampden Gurney à Londres dont la population est très diverse. Pour cette enseignante, on peut développer de nombreuses activités en rapport avec la diversité : lecture de textes qui présentent différentes cultures, participation des parents d'ethnies diverses qui viennent en classe lire des contes dans leurs propres langues, organisation de journées internationales... Mais dans le même temps, le risque dans cette école est de créer ainsi des tensions, en particulier des tensions religieuses.

En conclusion

La confrontation des expériences menées par les équipes partenaires d'EDE confirme que ce type de projet contribue au développement professionnel des enseignant-e-s et des éducateurs/trices. La participation à EDE stimule leur créativité individuelle et collective, favorise le travail d'équipe, les amène à jouer un rôle important dans l'animation de leur institution et à activer différents réseaux. Bien plus, et c'est peut-être là l'essentiel : animer des actions par la diversité modifie de façon positive et en profondeur,

semble-t-il, les relations avec les jeunes dont ils/elles ont la charge.

Des conditions minimales sont néanmoins nécessaires : la première étant que les acteurs/trices s'approprient réellement le projet EDE et qu'ils/elles n'y participent pas à contre cœur, sous l'effet de la pression de quelque hiérarchie. D'où la nécessité de monter des formations et des accompagnements grâce auxquels les acteurs/trices puissent travailler à l'élucidation de leurs propres représentations et trouver des aides à la conception et à la mise en œuvre de projets d'éducation par la diversité.

PARTIE III

Quelques expérimentations

Cette partie présente les synthèses des monographies écrites par les différents partenaires de la recherche. Les monographies complètes sont consultables sur le site Internet de la DG EAC.

CHAPITRE 8

FORMER DES ENSEIGNANT-E-S POUR MIEUX ACCUEILLIR LES ELEVES ROMS (ROUMANIE - TIMISOARA)

*Oana Nestian
Calin Rus*

La recherche-action a été réalisée en Roumanie dans une école de Timisoara située dans un quartier où vivent un grand nombre d'enfants Roms. Elle s'est déroulée en deux étapes : une formation des enseignantes de l'école en plusieurs sessions pour les sensibiliser aux questions de l'interculturalité, de l'égalité des chances et de la pédagogie constructiviste. Ces enseignantes ont ensuite mis en œuvre leurs nouvelles connaissances dans les activités quotidiennes dans la classe pendant plusieurs mois.

Les résultats obtenus au questionnaire EDE montrent la reproduction des stéréotypes de sexe, ainsi que des réponses positives, soupçonnées d'être socialement désirables, à propos des relations dans le cadre de l'école. Ces résultats ont permis d'envisager l'utilisation, avec le même groupe, d'un deuxième questionnaire portant sur les orientations d'acculturation et de prévoir, dans les activités éducatives, de travailler tant sur les relations filles - garçons que sur les relations interculturelles.

Le contexte de l'école n°15

L'école n°15 où s'est déroulée la recherche est située dans le quartier Fratelia, un quartier périphérique défavorisé de Timisoara. Comme dans l'ensemble de la ville, des familles d'origines ethniques différentes (des Roumains, des Hongrois, des Roms, des Serbes, des Allemands, etc.) vivent dans ce quartier mais la proportion des Roms est supérieure à la moyenne. Il y a deux groupes distincts de Roms entre lesquels il y a peu de contacts.

Lors d'une activité antérieure, les enseignant-e-s ont signalé de grandes difficultés scolaires pour des enfants Roms et des problèmes de communication avec les parents Roms. Un médiateur scolaire, d'origine Rom, a récemment été recruté auprès de l'école pour faciliter la communication et la

collaboration entre l'école et les familles, particulièrement dans le cas des familles des élèves Roms. Les parents ont la possibilité (pas l'obligation) de déclarer l'appartenance ethnique des enfants. Ils peuvent également demander l'étude de la langue maternelle comme matière supplémentaire. Souvent, les parents Roms choisissent de ne pas déclarer l'appartenance ethnique de leurs enfants ou de les déclarer « roumains ».

Des études sociologiques récentes montrent la persistance d'attitudes fortement négatives par rapport aux Roms dans l'ensemble de la société roumaine et, de façon plus générale, au niveau européen.

Lors de la passation des questionnaires EDE, les réponses ont semblé être influencées par une tendance à la désirabilité sociale. Les choix des caractéristiques attribuées aux filles et aux garçons montrent une reproduction des stéréotypes (les garçons sont plus dominateurs, plus agressifs, plus agités, plus rusés, plus confiants et plus décidés, tandis que les filles sont plus calmes et plus douillettes). Certaines caractéristiques sont attribuées de façon similaire aux filles comme aux garçons (comédiens-ne-s, joyeux-ses, excité-e-s). Il y a de petites différences entre les perceptions des jeunes Roms et Roumains (par exemple les Roms perçoivent les filles comme plus aimables que les Roumains). Dans le choix des camarades de travail, nous observons que, tant les filles que les garçons, tendent à préférer travailler avec des camarades du même sexe et évitent de travailler avec des camarades de l'autre sexe. A la différence des Roms, certains jeunes roumains (filles et garçons) considèrent que l'appartenance ethnique est aussi un critère important.

Nous avons aussi fait passer un questionnaire sur les orientations d'acculturation. Il s'agit de « l'Echelle

d'acculturation de la communauté d'accueil » réalisée par Bourhis et Barrette, traduite et adaptée en roumain.

L'acculturation est un processus de changement bidirectionnel qui se produit lorsque deux groupes ethnoculturels se trouvent en contact soutenu l'un avec l'autre (Berry 1997; Graves, 1967; Liebkind, 2001). L'acculturation se produit rarement entre groupes ethnoculturels de pouvoir et statut égaux. Les contacts intergroupes ont plus souvent lieu entre les groupes majoritaires dominants et les minorités dominées de moindre statut (ex. minorités nationales, immigrants). L'acculturation conduit à des changements culturels, linguistiques, religieux et psychologiques chez les immigrants/les minoritaires et les membres de la majorité d'accueil.

On distingue cinq orientations d'acculturation des membres de communautés d'accueil :

Les *intégrationnistes* désirent que les immigrants/les minoritaires adoptent la culture de la majorité d'accueil tout en soutenant le maintien des cultures immigrantes.

Les *individualistes* se définissent et définissent les autres selon leurs caractéristiques personnelles et leurs mérites individuels plutôt qu'en fonction de leur appartenance groupale, qu'elle soit religieuse, ethnique, linguistique ou culturelle.

Les *partisans de l'exclusion* ne tolèrent pas le maintien des cultures immigrantes/minoritaires et considèrent que certains groupes d'immigrants/minoritaires ne pourront jamais s'assimiler culturellement ou religieusement au sein de la communauté d'accueil.

Les *partisans de l'acculturation* estiment que les immigrants/les minoritaires doivent renoncer à leur langue et

culture d'origine au profit de l'adoption de la langue et culture de la majorité d'accueil.

Les *ségrégationnistes* tolèrent que les immigrants conservent leur culture d'origine mais estiment que ces derniers doivent demeurer dans des quartiers ou régions spécifiques (par exemple des ghettos). Les ségrégationnistes évitent les contacts avec les immigrants/les minoritaires car ils ressentent que ces contacts risquent de diluer ou d'affaiblir l'intégrité et l'authenticité de la culture majoritaire d'accueil.

Les orientations d'acculturation ont été traitées dans cinq domaines : la langue, les coutumes, les amis, le logement, le travail.

Les résultats de ce questionnaire montrent que l'orientation dominante des élèves, dans tous les domaines, est l'individualisme. Les élèves considèrent que l'appartenance culturelle n'est pas un aspect important des relations interpersonnelles. Le pourcentage élevé des orientations ségrégationnistes et assimilationnistes signifie que les élèves acceptent la présence des représentants d'autres cultures dans leur communauté/dans leur classe à la condition de ne pas mélanger les cultures ou de réaliser un « nettoyage » ethnique : la minorité, selon eux, doit adopter la culture de la majorité.

L'orientation intégrationniste a les scores les plus bas dans tous les domaines sauf dans celui des coutumes. Cela peut être attribué au fait qu'à certaines occasions, les Roumains célèbrent différentes traditions de la culture Rom, comme la musique, la danse. Mais ces graphiques relèvent aussi le fait que ces activités ont seulement des effets superficiels...

Des activités planifiées

Les activités planifiées par l'Institut Interculturel de Timisoara dans le cadre du projet *Éduquer par la Diversité en Europe* se sont situées sur deux plans : celui des enseignants et celui des élèves.

Les sessions de formation ont inclus l'introduction des concepts clés concernant la problématique de la diversité en éducation, leur mise en contexte par rapport à la Roumanie, à Timisoara et à la communauté scolaire de l'École n°15, des aspects méthodologiques, ainsi que des thèmes sur l'élaboration d'un plan de développement scolaire visant l'intégration d'une perspective interculturelle, ouverte à la diversité dans les différents aspects de la vie de l'école. Les sessions de formation ont également compris des activités visant au changement des attitudes des enseignants par rapport à la diversité et particulièrement par rapport aux Roms. Deux de ces activités ont consisté en un visionnage de films et à des débats partant des impressions que ces films ont suscitées. Le premier film visionné a été « *Une classe divisée* » présentant les expérimentations de Jane Elliott sur les préjugés et la discrimination. Le deuxième a été le film « *Freedom Writers* ». Les enseignantes ont été très émues par ces films qui leur ont permis de prendre conscience de la nécessité d'interroger leurs pratiques, leur posture et les conséquences pour les élèves. Elles ont aussi constaté que des situations similaires existaient ailleurs et pouvaient même être plus graves que ce qu'elles vivaient.

Les enseignantes ont choisi alors d'agir à trois niveaux. D'une part, elles ont décidé d'intégrer une perspective interculturelle dans toutes leurs leçons, de mettre en relation les contenus enseignés avec les différents contextes culturels,

de transmettre aux élèves les valeurs du respect de la diversité afin de développer leur capacité à vivre dans une société pluraliste. D'autre part, elles ont décidé de changer l'environnement de l'école en affichant des éléments caractéristiques des différents groupes ethniques de la communauté. Enfin, elles ont développé des activités transdisciplinaires et extrascolaires pour aider les élèves à réaliser une brochure sur la ville de Timisoara, du point de vue historique et socioculturel. Les élèves mènent des entretiens d'histoire orale avec les habitants de Timisoara, de différents âges, origines ethniques et genres ; ils produisent textes, dessins et photos pour ces enquêtes.

Au terme de la recherche, on observe une augmentation du nombre d'élèves ayant des orientations intégrationnistes et assimilationnistes tandis que les orientations individualistes et ségrégationnistes ont diminué ainsi que le nombre des partisans de l'exclusion. Les élèves accepteraient plus la présence des représentants d'autres cultures dans leur communauté, dans leur classe.

Les réponses individualistes sont aussi moins nombreuses. Cela signifierait que la culture d'appartenance est plus considérée comme un élément important pour les relations interpersonnelles, après la mise en œuvre des actions EDE.

Les résultats montrent donc que les orientations des élèves ont en partie évolué, même si sur certains points, les stéréotypes demeurent très vivaces. Cependant, ces résultats sont très encourageants si on considère la difficulté de faire changer les habitudes éducatives et pédagogiques et de faire évoluer des représentations sociales dans une société où le multiculturalisme est subi par la population.

CHAPITRE 9

LE PROJET CALEIDOSCÓPIO (PORTUGAL - PORTO)

*Milice Ribeiro dos Santos
Eric Many
Sandra Gaspar*

« Le destin de l'humanité, c'est la diversité »

Jorge Luis Borges

Le projet « Éduquer par la Diversité en Europe », mis en place au Portugal, a eu pour cadre le collège d'un groupe scolaire public situé dans le centre de Porto : Escola 2º/3º Ciclo do Ensino Básico Augusto Gil. Ce collège accueille six cent trente-huit élèves entre dix et quinze ans. Parmi ceux-ci, une quarantaine sont de nationalité non portugaise, hors Union Européenne, ce qui est considérable dans un pays qui a longtemps été un pays d'émigration.

Le projet EDE, qui est inscrit dans le projet de l'établissement, a été porté par trois chercheurs du Centre d'Intervention Psychopédagogique de L'École Supérieure d'Éducation de Porto, trois enseignantes et la directrice du collège. Le projet a été développé dans une perspective systémique et constructionniste⁷¹, qui appréhende de façon globale la problématique de la diversité dans ses contextes d'interactions institutionnelles et communautaires. C'est pourquoi il a paru important, au départ de l'action, de créer un noyau de professeurs actifs qui pourraient porter la thématique de la diversité au sein de l'école. Les chercheurs sont également intervenus dans les différents réseaux institutionnels auprès des élèves, des personnels enseignants et non enseignants de l'établissement et des familles⁷².

La recherche-action a été focalisée sur la thématique de la diversité socioculturelle. La diversité sexuelle a été aussi abordée.

⁷¹ Le Constructionnisme Social affirme que chacun construit la réalité sociale dans un processus individualisé. Mais cette construction, bien que personnelle, se fait au travers des interactions sociales où les discours ont une importance particulière.

⁷² On aurait pu aussi envisager une participation en réseau avec d'autres établissements scolaires, associations communautaires et personnes significatives.

Au Portugal, les recherches sur les questions de la diversité et de l'interculturalité sont particulièrement opportunes du fait des récents changements au sein de la population scolaire. La diversité socioculturelle et le multiculturalisme en milieu scolaire sont des phénomènes nouveaux, à l'origine de difficultés chez les professeurs portugais, ces derniers ne sachant ni les gérer, ni en tirer parti dans leur classe.

Le projet EDE s'est appuyé sur trois pôles : un travail de projet dans une classe (2007) ; un Club *Caleidoscópico* (2007-2008) ; des activités dans le cadre de la bibliothèque de l'école (2007-2008).

Le principal objectif visé a été de sensibiliser et d'informer sur la thématique de la diversité en promouvant des stratégies éducatives permettant la reconnaissance de l'équité comme droit structurant. La réalisation de cet objectif a demandé la création de foyers dynamiques multiculturels de débats et de réflexion sur le thème de la diversité.

Le club *Caleidoscópico*

Les élèves sont libérés de leurs cours trois après-midi par semaine. Dans ces tranches horaires, des clubs sont mis en place et proposés aux élèves par le collège. L'un de ces clubs *Caleidoscópico* a été animé pendant une année scolaire par deux chercheurs du projet EDE. L'action a concerné onze élèves de treize ans. Des activités de sensibilisation à la diversité reposant sur des pédagogies qui facilitent des prises de conscience critique (« conscientisation » selon les termes de Paolo Freire), comme la pédagogie dramatique, les incidents-critiques etc., ont été proposées par les animateurs tout au long de l'année ; elles ont abouti à une création sonore sur le thème de la diversité, présentée par les élèves à la fête de fin d'année. Le texte élaboré par les jeunes a été traduit en six langues, enregistré en CD et édité. Le club a été

co-géré de façon démocratique avec les élèves qui se sont fortement investis dans son fonctionnement et dans les activités proposées. Lors des diverses évaluations, les jeunes ont produit des discours de désirabilité sociale (« Il ne faut pas être raciste... », « Garçons et filles ont les mêmes droits... »), alors que l'observation en continu des conduites au fil de l'année montre la persistance des préjugés et stéréotypes dans les relations entre élèves (blagues racistes, surnoms...). Mais on a observé des prises de conscience à travers les actions-réflexions menées en groupe et les jeunes ont fait de nombreuses propositions pour améliorer le fonctionnement de l'école, plus équitable et plus démocratique.

Les autres supports d'EDE

Différents essais d'éducation par la diversité ont été engagés dans l'établissement. Un professeur « d'aire de projet »⁷³ a développé avec le soutien des chercheurs, un projet « le pays idéal » avec des élèves de 7^{ème} année. Le professeur responsable de la bibliothèque de l'établissement a monté des actions autour de la découverte des différentes cultures et pays d'origine des élèves étrangers et a organisé un concours sur le thème « Te connaître ; connaître l'autre ». Ce projet a été soutenu par l'ensemble des professeurs principaux et a rencontré l'adhésion enthousiaste des élèves, ce qui a levé les réserves de certains membres de l'équipe éducative qui craignaient un étiquetage des élèves désignés comme venant d'un autre pays et une folklorisation des relations, susceptible de produire des effets indésirables.

⁷³ "L'aire de projet" est une des aires non curriculaires correspondant à 20 % du temps scolaire. Cette aire est consacrée au développement de projets trans- ou inter-disciplinaires.

Parallèlement aux activités didactiques et pédagogiques, tout au long de l'année 2007-2008, les membres du projet EDE ont animé des réunions avec les enseignants et les autres professionnels travaillant dans le collège ainsi qu'avec les familles pour les sensibiliser à la thématique de la diversité. Même limité, le projet a eu un impact puisque, en 2008-2009, les écoles primaires, rattachées au groupe scolaire, ont, à leur tour, décidé de travailler sur le thème de la diversité culturelle dans le cadre de l'aire de projet. Le CD produit par les élèves est utilisé au collège dans les cours d'éducation civique. Quant aux résultats aux questionnaires EDE et aux diverses évaluations, ils sont affichés, sous forme de poster, dans l'entrée de l'établissement.

Quelques questions et réflexions conclusives

Quel est le rôle de l'école dans la promotion des droits civiques, de l'équité et de l'égalité des chances entre garçons et filles, entre élèves de différents milieux socioculturels et de différentes origines nationales et ethniques ? Quelles pédagogies, quelles stratégies éducatives peuvent améliorer les relations entre les jeunes et faire de la diversité une ressource éducative ?

La recherche en sociologie de l'éducation a montré que l'école, face aux hétérogénéités socioculturelles des élèves, répondait par une homogénéisation pédagogique, traitait la différence de la même façon que l'identique, accentuant ainsi drastiquement l'inégalité des chances. La recherche EDE confirme que le thème de la diversité est encore peu valorisé à l'école et que la diversité des pays d'origine des élèves fréquentant l'école n'est pas envisagée comme une ressource par la plupart des membres de la communauté éducative.

Les projets menés dans le cadre d'EDE ont cependant démontré l'intérêt de construire des dispositifs et des

stratégies éducatives qui, au delà des discours, créent de nouvelles habitudes entre élèves. Les activités de dynamique de groupe proposées ont permis de vivre et de réfléchir sur les problématiques des diversités dans toute leur complexité. La réalité n'est pas linéaire, il faut introduire des stratégies qui prennent en compte la complexité multiculturelle existante. Les projets EDE ont été une réussite pour ceux qui y ont participé mais des objectifs qui touchent aux attitudes et aux comportements de cette envergure doivent être le levier d'un mouvement profond et dynamique impliquant l'ensemble des agents sociaux. Dans l'éducation formelle et/ou informelle, la culture de droits doit se matérialiser dans la culture même de l'ensemble de l'école, par le biais de stratégies éducatives interactives qui créent des habitudes d'empathie et de convivialité solidaire.

Il faut construire des conditions pour le plein exercice de la citoyenneté : le droit à l'inclusion, le droit à la différence ne peuvent pas devenir le droit à l'indifférence (Boaventura Sousa Santos, 1997).

L'adolescence est une période où la nécessité d'identification et la création de modèles et de références sont spécialement importantes. L'école a un rôle important à jouer pour faciliter cette transition identitaire.

Le projet EDE soulève néanmoins des questions. Quelles sont les limites de l'acceptation de la diversité ? Ces initiatives ne courent-elles pas le risque, et ceci malgré la bonne volonté des acteurs, d'élargir encore plus le fossé qui sépare les jeunes de différentes origines (culturelles, économiques...) ? Dans la dernière phrase de la création collective des élèves, il est dit : *« Plutôt que d'être vu comme un étranger, je préférerais qu'on me voie comme une personne. »*.

Une vision dichotomique des groupes (garçon/fille, riche/pauvre, étranger/non-étranger) comporte le risque de cimenter les idées reçues concernant ces groupes. Les

différences individuelles par rapport au groupe peuvent alors être vues comme des transgressions (un garçon qui aime jouer à la poupée par exemple).

D'autres perspectives sont peut-être à privilégier : celle notamment de l'individualité qui permet de voir plus facilement la complexité et la diversité de chacun comme une composante et une richesse de l'être humain. Certaines méthodologies, dispositions et stratégies, peuvent faciliter ce genre d'approche et favoriser l'acquisition de ces valeurs chez les jeunes.

Il faut changer de paradigme quand on pense à la multiculturalité dans une Europe humaniste, cosmopolite et plurielle. L'éducation doit contribuer activement à la construction d'une Europe des droits sociaux, à un processus européen de transformation des valeurs, des idées et des pratiques sociales parce que la véritable éthique de la citoyenneté est construite dans la diversité des rapports interpersonnels.

CHAPITRE 10

LE JEU DIDACTIQUE ULTIMATUM A LA TERRE (ITALIE – FERRARE - TRENTO)

*Paola Colacicchi
Vittorio Caratozzolo
Antonio Brusa*

Le projet conduit par Antonio Brusa a été mené par Paola Colacicchi au lycée Ludovico Ariosto de Ferrare et par Vittorio Caratozzolo au collège Giacomo Bresadola de Trento. Deux villes du nord de l'Italie. Une population d'environ cent vingt mille habitants pour Trento et de cent trente-cinq mille habitants pour Ferrare : l'immigration est une réalité sensible à Trento mais pas encore à Ferrare. Le collège Giacomo Bresadola se trouve dans le centre historique de Trento. Il se compose de dix-huit classes, pour un total de quatre cent quarante élèves (de onze à quatorze ans) et dix pour cent environ des élèves sont étrangers (latino-américains, maghrébins, pakistanais, chinois, roumains, moldaves). Le lycée Ludovico Ariosto de Ferrare avec ses mille six cent soixante-seize élèves répartis dans soixante-treize classes, est l'un des établissements les plus grands et prestigieux d'Italie. Il est installé au cœur du centre historique de la ville, à côté du Palazzo Diamanti. Le pourcentage d'élèves étrangers y est encore plus faible (environ 4%) et les différences entre élèves sont plutôt au niveau socio-économique.

Un jeu didactique

Ces deux terrains ont expérimenté un jeu didactique qui a pour objectif de faire prendre conscience aux jeunes de l'existence des conflits déterminés par des diversités. Il montre aussi que les rapports interculturels, grâce à l'exercice partagé des valeurs procédant de cultures différentes, peuvent permettre de construire une culture commune, en utilisant des mécanismes de participation démocratique et communautaire.

Ce jeu ici n'a pas pour but de mesurer des changements ; il est plutôt un moyen de déclencher des réactions sur lesquelles travailler pour aboutir à de nouvelles perspectives.

La première étape de la recherche fut la conception et la préparation du jeu didactique *Ultimatum à la Terre*. La deuxième phase fut l'expérimentation du jeu dans les deux terrains italiens. Une troisième phase fut consacrée à une réflexion critique, sur le jeu, après les premières expérimentations. Parallèlement, le jeu fut traduit en français et testé devant les membres du groupe de pilotage de la recherche EDE au lycée français de Sofia.

Le scénario d'ouverture du jeu simule une situation catastrophique : la planète est déserte, l'humanité a presque entièrement disparu. N'ont survécu que des groupes de gens qui ont hiberné durant des centaines d'années. Au moment du réveil, ils ont perdu la mémoire, ils ne se rappellent plus qui ils sont, ni d'où ils viennent ; pourtant, ils ne sont pas seuls : un étranger, à l'air autoritaire et omniscient (un extra-terrestre), les accuse d'avoir été la cause de la destruction de la Planète. Les caractéristiques de l'extra-terrestre, ses préceptes, son attitude ressemblent à la figure d'un dictateur. Ce scénario d'ouverture est un expédient pour que les joueurs prennent conscience des mécanismes de participation démocratique et communautaire, ayant pour objet d'aboutir ensemble à une construction d'une identité collective.

Les participants au jeu sont, par définition, divers. Ils représentent des cultures différentes, à la recherche d'une identité perdue que chaque groupe cherchera à reconstruire à partir des documents qui les concernent.

En même temps, les groupes se trouvent dans une condition d'infériorité par rapport au maître du jeu : ils sont accusés d'avoir détruit la Terre et ils doivent se défendre car ils sont jugés par quelqu'un qui n'est pas des leur (l'Inspecteur Intergalactique).

Sujets concernés : L'équipe pédagogique (« le conseil de classe ») et les élèves de la classe.

Pourquoi proposer un jeu de réflexion à la classe ? Dans la perspective de valoriser les diversités socio-culturelles,

Ultimatum à la Terre cherche à favoriser la prise de conscience des préjugés qui concernent le concept d'identité.

Mécanisme du jeu : *Ultimatum à la Terre* se propose d'amener les jeunes à une réflexion sur le concept d'identité. Le mécanisme du jeu utilise certains stéréotypes (tels que l'identité comme racine, patrimoine, héritage, etc.) pour démontrer que la recherche et la construction de l'identité à partir de ces préjugés débouchent sur une impasse. Devant l'impossibilité de conclure le jeu, les participants devront réfléchir sur les préjugés à partir des préjugés mêmes.

Conditions préliminaires pour la réalisation du jeu : L'équipe pédagogique doit partager le projet. Tous les professeurs de la classe envisagent la diversité comme un thème à travailler avec les élèves et par conséquent, ils identifient des objectifs communs. Dans cette perspective, le jeu est un moyen pour déclencher une réflexion sur les diversités. Le débat qui suit produit un répertoire didactique d'attitudes et de connaissances dont l'équipe pédagogique toute entière peut tirer parti. Ensuite, il est nécessaire de préparer le terrain : plusieurs actions peuvent être projetées par l'équipe pédagogique (par exemple, la passation d'un questionnaire sur les préjugés culturels, les préjugés de genre, afin de s'informer de l'état d'esprit de la classe quant à sa perception première des diversités). Enfin, il est souhaitable qu'un/une professeur-e (d'histoire, de droit, de langue, etc.) se propose pour coordonner l'équipe et les acteurs/trices du jeu (maître et élèves), en jouant le rôle d'observateur/trice « neutre ».

Le forum-débat à la suite du jeu : Une fois le jeu terminé, personne ne gagne ni ne perd ; l'impasse du jeu est aussi celle des constructions identitaires fondés sur les préjugés. Voilà pourquoi un débat est nécessaire pour poser des questions et permettre à chacun-e de donner sa réponse ; on pourra ainsi créer un répertoire auquel chaque professeur travaillant avec la classe pourra faire référence dans sa matière pour renforcer les réflexions sur le thème des diversités.

Le forum-débat, à la suite du jeu, permettra de mettre en lumière les idées suivantes :

- a) Il n'existe pas de culture unique, pure, chaque culture étant un mixte de cultures.
- b) On peut questionner la vision d'une culture reposant seulement sur l'héritage du passé ou des traditions.
- c) Le passé offre des principes pour l'action et des cognitions, mais il ne détermine pas nécessairement les choix présents d'une communauté.
- d) l'identité collective est une construction qui se négocie jour après jour, avec un consentement sur des programmes copartagés.

Après le forum-débat, l'observateur neutre rédige une synthèse des conduites des élèves pendant le jeu et le débriefing. Il relate ses observations à l'équipe pédagogique. À partir de ce dossier, les enseignants peuvent envisager des actions ayant comme objectif de traduire les réflexions du jeu à mettre en pratique dans la vie quotidienne des élèves.

Un questionnaire est proposé aux élèves, en vue de vérifier comment les participants au jeu réagissent face à des situations où la diversité pourrait être perçue comme un problème : se souviennent-ils du débat ? Ont-ils intériorisé les différents points de vue pour en acquérir des nouveaux ? Opèrent-ils des transferts à des situations analogues ?

Analyse de l'expérimentation

A Trento comme à Ferrare, la première partie du jeu a très bien fonctionné : les élèves ont participé au jeu en s'amusant. En revanche, dans la phase du forum-débat, les deux groupes ont eu des attitudes passives : les élèves écoutaient avec intérêt les propositions et les réflexions du maître du jeu et du

professeur, mais ils ne prenaient pas la parole de leur propre initiative et ne se lançaient pas dans le débat. Il faut donc imaginer de nouvelles stratégies pour stimuler la participation active des élèves, telles que l'emploi des questionnaires sur le jeu. Sur plusieurs points, certains mécanismes du jeu doivent être perfectionnés mais on peut déjà envisager sa diffusion auprès des formateurs.

Dans le forum débat à la suite du jeu, on remarquera les aspects suivants :

- 1) La diversité des rôles (celui-celle qui juge/ceux-celles qui sont jugés ; celui-celle qui domine/ceux-celles qui sont dominés ; la négociation entre les groupes et à l'intérieur de chaque groupe).
- 2) Les dynamiques internes aux groupes : la fonction du contrôleur, le porte-parole, les initiatives personnelles, la répartition des tâches.
- 3) La progression de la communication : les rapports se modifiant ou non, au fur et à mesure de l'avancement du jeu.
- 4) La formation des coalitions entre les différents groupes pour chercher à résoudre une situation d'urgence (la menace de destruction par l'Extra-terrestre) : à quelles conditions le travail coopératif est-il une ressource ?
- 5) L'attitude de chacun-e par rapport à l'Inspecteur Intergalactique : à quelles conditions faut-il faire confiance ou se méfier de l'autorité de quelqu'un ?
- 6) Le défi de la diversité comme mobile de la transformation et de la recherche de l'approbation démocratique.

En conclusion, la situation d'urgence en début du jeu, représentée par la menace de destruction, favorise la formation de coalitions entre les différents groupes et la constitution d'objectifs stratégiques communs. Pour cela, les joueurs doivent réfléchir sur des constantes humaines telles que l'aspiration à survivre, la paix, la coopération

constructive, le respect réciproque, la valorisation des différences comme une richesse par la communauté et la valorisation des contributions individuelles pour l'intérêt collectif.

Quelques exemples de sujets de réflexion pour le forum-débat

Si personne ne l'a déjà fait pendant le jeu, on commencera par faire remarquer aux participants que l'identité et l'autorité de l'Inspecteur n'ont jamais été remises en question.

→ Débat sur la soumission à l'autorité

Des propositions idéologiques peuvent conduire à des conséquences négatives.

→ Débat sur le déterminisme biologique, historique et culturel

La liberté des individus.

→ Débat sur la relation avec le passé et la nécessité de construire le futur

Le passé a posé des principes et des cognitions qui ne déterminent pas nécessairement les choix d'une communauté ou collectivité dans son présent.

→ Débat sur la notion d'identité collective

CHAPITRE 11

LA CLASSE VOYAGEANTE

(ITALIE - PAVIE)

Ornella Quaranta

Le lycée A. Cairoli est situé à Pavie, à trente-cinq kilomètres de Milan. L'établissement scolarise mille quatre cent jeunes, en majorité des filles. Le corps enseignant est également majoritairement féminin.

La recherche EDE a été pilotée dans cet établissement par un professeur de langue française, Ornella Quaranta, qui a travaillé sur une population de quatre-vingt dix-neuf lycéens de quinze à dix-huit ans : quinze garçons et quatre-vingt-quatre filles dont six étrangers (un garçon et cinq filles). Ces élèves sont répartis dans trois classes. Les classes ont des micro-climats assez différents. L'une d'entre elles est marquée par le fait qu'il s'agit d'un univers entièrement féminin. Dans la deuxième classe, il y a des conflits ouverts entre un certain nombre de filles et des garçons. La troisième classe se caractérise par le fait que le groupe ignore un nouvel élève, venu d'ailleurs.

Ces classes font des séjours à l'étranger en période scolaire. Ce ne sont pas des vacances : il s'agit de voyages avec des objectifs éducatifs reconnus comme activités scolaires hors les murs par le Conseil de classe. Ces activités ne visent pas spécialement la langue cible du pays de destination mais plutôt les objectifs de formation communs aux Conseils de classe : ouverture à la tolérance et constitution d'équipes de jeunes, capables de travailler ensemble, de surmonter et résoudre les situations de conflit de façon correcte et productive.

Parmi les différents projets, on s'attachera ici à décrire *La Classe voyageante* à Paris, étudiée dans le cadre du projet EDE.

Objectifs de *La Classe voyageante*

Le PRE-questionnaire EDE a été proposé en français, pendant les cours de langues à quatre-vingt dix-neuf élèves,

dont cinquante-neuf (âgés de quinze à dix-sept ans) de la filière de « Langues » et deux classes de la filière « Sociale » équivalant à quarante élèves (âgés de seize à dix-huit ans). Certaines expressions ont été traduites à l'oral, lors de la passation, afin que les consignes soient comprises. Le post-questionnaire EDE a été administré en fin d'année scolaire, à une date trop tardive, certains élèves ayant déjà quitté l'établissement avant la fin officielle de l'année scolaire. En outre, un questionnaire spécifique, relatif aux activités développées, a été proposé.

En quoi consiste une *Classe voyageante* ? C'est le départ d'un groupe de vingt-cinq élèves environ, avec trois adultes accompagnateurs. L'idée émane de deux professeures de français, Daria Tentoni et Ornella Quaranta. La destination choisie est Paris, ville mythique, attrayante, qui offre de nombreuses occasions de découvertes en raison de ses dimensions tentaculaires. *La Classe voyageante* déplace l'action didactique à l'étranger. Les élèves reçoivent des enseignements en dehors des salles de classes, sans s'en rendre compte, au contact d'une réalité quotidienne autre, sur un rythme soutenu, avec des tâches à accomplir, tout en regardant autour de soi. Ces classes sont des activités scolaires mais elles apportent une valeur ajoutée, humaine, culturelle, disciplinaire, en tout cas transversale.

Les objectifs éducatifs de *La Classe voyageante* ont été établis par le Conseil de classe après avoir été validés par le Conseil des professeurs et partagés avec tous les enseignants de l'établissement. Deux objectifs sont visés : la naissance d'un esprit d'équipe et une remise en cause des représentations, face à une réalité inédite, dans laquelle tous sont en situation de difficulté, les bons et les mauvais élèves, en raison de la plongée dans un milieu non familier et de l'obligation d'utiliser une langue étrangère. Toutefois, les élèves pensent seulement partir en stage pour travailler sur la

langue et faire des visites culturelles. Les adultes accompagnateurs peuvent avoir d'autres objectifs éducatifs complémentaires, mais il importe que les relations entre adultes accompagnateurs soient équilibrées et cohérentes ; c'est essentiel puisqu'il s'agit de vivre ensemble pendant une dizaine de jours, face à un groupe de jeunes.

Vivre pendant ces quelques jours en groupe, en interaction plus ou moins contrainte avec les autres, est l'occasion d'acquérir, au niveau individuel, une plus grande conscience de soi par rapport au monde et aux autres, d'apprendre à collaborer avec ses pairs, à s'exposer à la difficulté face aux autres et au contexte, et à se mesurer à autrui, sans jugement de valeur. On attend aussi que les élèves réutilisent leurs acquis et les appliquent dans d'autres domaines et dans d'autres occasions. On attend enfin qu'ils acquièrent une attitude mentale de communication et de compréhension dans la confrontation avec des réalités différentes et qu'ils soient disponibles pour coopérer positivement quand ils sont impliqués dans des activités de recherche, d'organisation et d'interprétation.

Le déroulement de *La Classe voyageante*

Ces objectifs du groupe sont travaillés dans le cadre d'un programme d'activités à remplir. Les temps libres sont assez limités afin que les jeunes n'aient justement pas le temps de transgresser les règles fixées. Ils suivent vingt heures de cours de français, destinés à entraîner à la compréhension et à la production orales, le matin pendant cinq jours. L'après-midi et le soir après dîner, ils font des visites culturelles variées, organisées et guidées par l'équipe pédagogique qui les encadre.

Les élèves sont hébergés à l'hôtel : cela permet de travailler ensemble toute la journée, et même la soirée, une fois rentrés à l'hôtel : ce ne serait pas possible s'ils étaient hébergés en famille. A l'hôtel, les jeunes doivent aussi apprendre à organiser leur vie collective par chambrée, à respecter le collectif et les horaires.

Les visites consistent en une alternance de visites de musées et de promenades dans les quartiers. Chacun aura sa visite préférée, qui répondra le mieux à ses intérêts, mais tous pourront être confrontés à quelque chose qu'ils ne choisiraient pas de leur propre chef ou qu'ils ne feraient pas d'ordinaire. Les promenades visent aussi à éveiller la curiosité et la perception des autres et de l'environnement. Elles sont accompagnées de commentaires historiques et artistiques sur les styles, l'architecture, les affichages, la mode : on incite les élèves à associer leurs observations, leur mémoire et leur expérience vécue. Les jeunes font des découvertes sur l'histoire mais aussi sur la vie quotidienne dans la grande ville.

Les élèves ont de nombreuses tâches à remplir et dans leur temps libre, ils régulent les actions individuelles par rapport au groupe et travaillent aussi sur les règles et sur l'organisation. Ces règles sont fermes sans être strictes ; elles sont respectées par les adultes accompagnateurs aussi. Elles ont été expliquées et justifiées avant le départ. Les tâches demandées s'appuient sur des contenus officiels.

Les groupes sont composés d'élèves de la même classe et donc du même âge ; d'autres groupes sont formés de jeunes de différentes classes, et donc d'âges un peu différents. Les sous-groupes correspondent aux chambrées. Les chambrées sont évidemment non mixtes, d'où des sous-groupes non mixtes. Ces groupes fonctionnent pendant des journées entières pendant une dizaine de jours. C'est une durée suffisante pour que le groupe vive et puisse se réguler, pour

qu'il y ait des ajustements des goûts et des rythmes aux tâches communes ainsi que les discussions nécessaires pour apprendre à travailler ensemble, sur d'autres tâches et par groupes plus petits (trois à quatre jeunes).

Que signifie coopérer ou collaborer dans ce projet ? C'est ne pas oublier que l'on n'est pas seul, qu'à nos actions répondent d'autres actions, comportements et jugements. Les adultes observent les conduites des élèves mais les jeunes observent celles des adultes envers les jeunes et entre eux. Les comportements des uns et des autres peuvent susciter des interrogations. D'où des séances de débriefing, si nécessaire, au cours desquelles les points de vue et les analyses des uns et des autres sont confrontés. Dans ces réunions, les jeunes sont invités à un débat démocratique qui aboutit à des prises de décisions auxquelles tous doivent se conformer.

Ils ont appris à vivre et travailler ensemble...

Les observations montrent que les activités ont en général atteint leurs buts éducatifs. Les relations entre les jeunes évoluent vers plus de tolérance par rapport aux idées d'autrui, par rapport à des caractères différents. Les élèves sont plus disposés à écouter l'autre, à discuter de façon ordonnée, à accepter des règles communes, à ne pas se considérer comme le centre du monde.

Dans les questionnaires internes passés après *La Classe voyageante*, les jeunes déclarent avoir noué de nouvelles amitiés, avoir l'impression que les relations avec les camarades de classe se sont améliorées et avoir été motivés par l'effort de comprendre et de s'exprimer en langue étrangère sans l'aide constante des adultes. Leur estime d'eux-mêmes a augmenté : ils ont plus de confiance en eux, ils ont su se servir de certaines stratégies pour se faire comprendre. Ils disent avoir acquis une certaine capacité à

s'orienter, à gérer leurs déplacements et leur agenda. Ils déclarent qu'ils ont été capables de s'adapter à des situations nouvelles.

Les activités des *Classes voyageantes* sont un exemple de bonnes pratiques en raison des effets qu'elles produisent et sur l'individu et sur le groupe.

La participation des jeunes aux activités conduisent à des changements d'attitude : sans même s'en apercevoir, les jeunes apprennent à faire des choix partagés sur des tâches communes, à accepter peu à peu des diversités qui pouvaient agacer. Ils étudient de façon intense sans pour autant avoir le sentiment de travailler. Dans ce contexte d'apprentissage hors les murs, ils se révèlent plus ouverts aux apprentissages tout en ayant l'impression de faire autre chose.

CHAPITRE 12

LA PEDAGOGIE DRAMATIQUE, UN OUTIL POUR DECONSTRUIRE LES IDEES REÇUES

(HONGRIE - NAGYATAD)

*Agnès Buttner-Body
Laslo Vanceslas*

Le lycée Ady Endre où s'est déroulé un des deux projets hongrois, sous l'impulsion de son chef d'établissement Agnès Buttner-Body, est un établissement de taille moyenne (cinq cents élèves), situé dans la petite ville de Nagyatad à deux cents kilomètres de Budapest. Jusqu'à présent, le lycée ne connaissait pas de problème particulier mais l'augmentation actuelle des problèmes sociaux a des retentissements sur les comportements des élèves et sur leurs performances. L'atmosphère de l'établissement est néanmoins paisible comme l'ont montré les résultats du questionnaire EDE passé dans une classe de 11^{ème} accueillant des élèves de dix-sept ans. L'analyse des réponses a révélé en effet que ces élèves apprécient l'ambiance de l'établissement. Ils disent se sentir bien au lycée et dans leur classe et donnent une image positive des relations entre les filles et les garçons. Ils disent aussi que les performances scolaires ne pèsent pas sur la qualité des relations entre élèves. En revanche, les résultats d'un autre questionnaire sur la tolérance⁷⁴, passé dans la même classe, ont montré que ces jeunes produisaient des discours négatifs sur les personnes âgées, sans ressources.

Les jeunes et la marginalité

Après avoir traité les réponses, nous avons constaté que les élèves avaient beaucoup de difficultés à tolérer la génération du troisième âge.

L'indifférence ou/et l'hostilité des jeunes envers des individus faibles, âgés, marginaux, est un phénomène qui a déjà été étudié. Aux Etats-Unis, C. Thomas Stockwell, thérapeute et professeur de littérature dans une *High School* de Seattle, a analysé les réactions de jeunes de 17-18 ans vis-à-vis des personnes âgées, vivant en marge de la société. Le nombre

⁷⁴ Ce questionnaire hors recherche EDE a été élaboré par des collègues de la faculté des lettres de l'université de Pecs.

très élevé d'étudiants qui déclarent répugnante la vue d'un SDF, l'a poussé à développer un programme dont nous nous sommes inspirés.

Éduquer les jeunes à voir sous un autre jour des individus laissés « sur le bord de la route » entre dans les objectifs du projet EDE de déconstruction des préjugés et d'éducation par la diversité. L'équipe EDE du lycée Ady Endre a donc décidé de travailler cette thématique avec les élèves de la 11^{ème} classe, en s'appuyant sur les techniques de la pédagogie dramatique.

La *Pédagogie dramatique* est issue des jeux de drame utilisés en psychothérapie et en pédagogie. Dans un cadre éducatif, l'intérêt de cette technique est qu'elle s'adresse à l'enfant ou jeune au sein d'un collectif. A Nagyatad, elle a été expérimentée par Mária Pauska, enseignante documentaliste et thérapeute.

Une séance de *Pédagogie dramatique*

La séance, animée en 2007 par Mária Pauska, s'est déroulée de la façon suivante :

Dans un premier temps, un extrait d'une nouvelle d'Anthony de Miello est lu aux élèves. Le récit évoque une vieille femme en haillons qui ramasse quelque chose sur le sable au bord de la mer. Après audition, les adolescents jouent cette petite scène en se répartissant les rôles. « *Une vieille femme et des familles se reposent sur la plage. Quand la vieille femme passe devant les familles, ce n'est pas seulement de l'indifférence, mais de la répugnance qui s'affiche sur les visages. Et quand elle sourit aux familles, son sourire reste sans réponse. On perçoit le dégoût des personnes* ».

Maria Pauska fait jouer les élèves avec lenteur. Elle ménage des pauses dans sa lecture. Plus tard dans la séance, elle lira le dernier paragraphe qui révèle que la vieille femme

ramassait les débris de verre dans le sable pour éviter que les enfants ne se blessent les pieds.

Lorsque les élèves découvrent la chute du récit, ils comprennent alors que le personnage de la vieille dame est un personnage positif et ils rejouent alors la scène autrement : la vieille femme reçoit des manifestations de tendresse et d'affection et les familles lui donnent différents cadeaux. Ce jeu dramatique révèle la présence de préjugés dans le monde des adolescents, mais aussi la possibilité de les faire évoluer.

Une autre nouvelle de Tennessee Williams traite du même thème avec un héros qui, cette fois, est un vieil alcoolique sans abri. Cette nouvelle peut aussi être utilisée pour ce type d'activité. Elle a le mérite de la simplicité et elle est très compréhensible. Aussi faut-il mettre les jeunes en contact avec des œuvres de qualité, ambitieuses et en même temps accessibles, pour provoquer leur réflexion et un changement d'attitude éventuel.

Dans ces nouvelles, on se trouve transporté dans des atmosphères particulières où la nature est très présente, on y parle d'« une grande tranquillité... », d'une histoire « au bord de la mer... ». D'après les thérapeutes, la présence de la nature dans les jeux a des effets positifs et adoucissants. Les élèves ont d'ailleurs le sentiment qu'on leur lit un conte. La création de cette atmosphère apaisante est essentielle. Prononcer des phrases sentencieuses et moralisatrices serait, au contraire, tout à fait inefficace.

La lenteur est une dimension essentielle de la pédagogie dramatique. Dans le jeu, tout se passe au ralenti : on freine la parole, la marche, les gestes. Pour Stockwell, la première condition pour se représenter un problème que l'on rencontre et cherche à résoudre, est de ralentir : parler plus lentement, bouger plus lentement, vivre notre vie plus lentement, prendre le temps de se comprendre.

Nous n'attendons pas non plus des effets immédiats du jeu. Peut-être ces effets se manifesteront-ils sur le coup ? Peut-être plus tard, dans une autre situation, très différente ? On ne dit pas aux élèves comment résoudre tel ou tel problème, on leur donne seulement des schémas pour qu'ils s'en servent et qu'ils puissent affronter ou résoudre leurs propres problèmes à l'aide de ceux-ci.

Une séance de pédagogie dramatique se compose de quelques étapes:

- Mise en condition physique des cinq sens, concentration, création de groupes ;
- Proposition du sujet, décision du contexte ;
- Découverte de la situation fictive de plusieurs points de vue ;
- Confrontation avec de nouveaux éléments et changements de points de vue grâce à l'élargissement de la fiction ;
- Bilan des étapes de la séance et échanges conclusifs sur la notion de préjugé : origine, construction, possibilité d'évolution.

CHAPITRE 13

DES COURTS METRAGES POUR UN REGARD DIFFERENT

(HONGRIE- BUDAPEST)

*Edit Farkas
Klara Felmery
Andras Lazar
Gabriella Palfy*

Le projet EDE à Budapest a associé trois institutions éducatives : deux lycées et un département de l'université de la ville. Les bonnes pratiques présentées dans cette étude ont donc été testées dans les trois établissements dont le travail en commun a été facilité par la proximité géographique.

Bref aperçu des trois terrains de la recherche

Les deux lycées impliqués sont le Lycée Ferenc Deak⁷⁵ et le lycée Sandor Petöfi. Le premier établissement, situé dans la banlieue de la ville, scolarise quatre cents élèves dont cinquante-quatre élèves venus de province. Les filles sont majoritaires : elles sont au nombre de deux cent soixante. L'établissement accueille des élèves d'origine hongroise venant d'au-delà des frontières (Transylvanie, Subcarpathie) et des élèves d'autres nationalités (un élève venant du Nigeria, deux de Mongolie, un élève de Syrie) ainsi que des minorités (trois élèves Roms). Cinquante élèves sont en situation très défavorisée économiquement et on estime à vingt le nombre d'élèves à risques. Soixante élèves ont participé à la recherche (quarante-cinq filles et quinze garçons).

Le lycée Sandor Petöfi est le second terrain de la recherche EDE ; il est situé au pied du château royal de Buda, dans le quartier le plus aisé de la capitale. Il accueille deux cent trente-sept élèves de la ville même (dont trois élèves chinois) et cent vingt-neuf élèves de province. Les filles sont aussi majoritaires : elles sont au nombre de deux cent quatre. Précisons qu'il n'y a pas de carte scolaire en Hongrie : les élèves passent un examen d'entrée avant l'inscription ; par conséquent, la situation sociale des élèves ne correspond pas forcément à celle très privilégiée des habitants du quartier.

⁷⁵ Responsable de l'enquête EDE : Klara Felmerly.

Un élève sur quatre vit dans une famille demandeuse d'aide sociale. Seize élèves sont des jeunes à risque.

Enfin, le troisième terrain d'expérimentation⁷⁶ est le département de Langue et littérature française de l'université Loránd Eötvös de Budapest (ELTE). C'est la première université de Hongrie (20% de garçons pour 80% de filles) : elle accueille des publics socialement mixtes⁷⁷. Vingt étudiants (cinq garçons et quinze filles) ont participé au projet.

Visées et caractéristiques du projet EDE à Budapest

Le projet EDE, dans les trois terrains décrits précédemment, a consisté à mener différentes actions de sensibilisation à la diversité, en prenant appui sur différents supports, en particulier la projection de courts métrages suivie d'animations.

Partant du constat que les jeunes privilégient l'expression visuelle plutôt que le texte écrit, l'équipe EDE a utilisé le support audio-visuel pour faire réfléchir les jeunes sur des phénomènes inconnus, masqués ou non-avoués. L'objectif du projet est d'aider les jeunes à accepter les diversités pour aboutir au respect et à la valorisation de la diversité des réalités de chaque individu. En travaillant à la réalisation de cet objectif, au moyen du guidage pédagogique décrit plus loin, les éducateurs/trices ont pour ambition de rendre les jeunes plus tolérants, plus communicatifs et de contribuer à un monde plus paisible et plus équilibré.

⁷⁶ Responsable de l'enquête EDE : Dr Gabrielle Pálffy.

⁷⁷ Cinq mille quatre cents étudiants ont une bourse d'État. Deux mille six cents financent leurs études. Mille deux cents bénéficient d'une aide sociale. Cent vingt étudiants étrangers fréquentent la faculté dont trente-cinq *via* des échanges ERASMUS.

Le projet s'appuie sur les théories de l'intégration décrites par Vygotsky dans son traité, *Psychologie de l'art*⁷⁸ dans lequel le psychologue intègre des variables socioculturelles (les signes esthétiques de l'art en tant que tel) et psychologiques (les sentiments éprouvés personnellement devant des œuvres d'art).

Le projet s'appuie aussi sur une collaboration avec le Dr. Sándor Buglya, spécialiste en filmologie (Université hongroise Sapientia, Kolozsvár - Roumanie). Précisons que les actions EDE se sont aussi inspirées des éléments d'enseignement aux arts visuels, discipline introduite dans l'éducation nationale hongroise depuis 1989.

L'idée de travailler à partir de courts métrages trouve son origine dans une expérience de huit ans d'animation du ciné-club du lycée Sandor Petöfi. Dans cette activité libre, l'ambition des animateurs est d'aider les élèves à acquérir une culture de l'image et de l'analyse cinématographique, ainsi que les outils intellectuels leur permettant de ne pas être submergés par le déferlement des images, venues en particulier des media commerciaux. Il s'agit aussi d'aider au développement d'une pensée analytique et critique, permettant aux jeunes d'aller au-delà des réactions, parfois très sommaires, de spectateur non averti.

Le genre du court-métrage, par son caractère très concentré, semble être un excellent outil pour déclencher une réflexion et une analyse lors des débats qui suivent les séances. Dans le choix de films, tout en gardant les films courts traditionnels et les films d'animation, nous avons proposé aussi des œuvres relevant de genres moins connus des jeunes : des documentaires et des histoires courtes plus abstraites, pour suggérer une conduite plus nuancée, plus ouverte et plus tolérante dans les relations interpersonnelles.

⁷⁸ VYGOTSKY L., *Psychologie de l'art*, 1925, Ed. La Dispute, Paris, 2005.

La conduite du projet EDE

La première étape du projet dans le cadre formel, s'est déroulée en classe avec la passation du pré-questionnaire EDE. Le projet a suscité un vif intérêt et de la curiosité chez les élèves. Malgré l'ouverture d'esprit dont ils font preuve, ils ont des opinions très influencées par les grands media.

La deuxième étape s'est organisée autour de projections de courts métrages et de diverses activités : visites d'une exposition internationale au musée ethnographique qui aborde les différentes interprétations de l'ethnocentrisme, et réalisations de travaux individuels et collectifs. Les élèves ont réalisé un court métrage, produit des photos, des textes et participé à des rencontres. Parallèlement, à chaque étape, les résultats obtenus sont présentés au sein des établissements et auprès des familles, en vue de mobiliser l'ensemble des adultes. Des rencontres personnelles entre lycéens et étudiants impliqués dans le projet sont organisées. Après passation du post-questionnaire, le projet se termine par une évaluation d'ensemble au moyen d'une consultation au cours d'une réunion d'ensemble des élèves et des étudiants dans une salle de cinéma connue.

Pour une éducation du regard

Les données des questionnaires ont mis en évidence la profondeur des préjugés.

Contrairement à la consommation passive et immédiate de clips ou de feuilletons, le visionnage des courts métrages proposés a demandé concentration et réflexion et a engagé une éducation du regard.

Chaque film, parmi les huit proposés⁷⁹, a ciblé un aspect différent de la problématique. La projection a été suivie d'un questionnaire ayant comme but de faire ressortir les associations, les impressions nées pendant le visionnement. L'analyse de ces données fait apparaître les préférences thématiques et les représentations dominantes chez les jeunes.

Les actions développées après les projections ont tablé toutes, d'un point de vue pédagogique, sur la liberté et la créativité des élèves. Les programmes lancés ont en commun d'avoir été pensés pour être intégrables dans la vie quotidienne de l'établissement et la gestion des classes.

En conclusion de ces expérimentations, il ressort d'une part, que les préjugés sur les diversités pèsent lourdement dans les relations interpersonnelles, d'autre part, qu'il y a des moyens pour agir sur ces questions en collectivité. L'art visuel et l'éducation à l'image apparaissent comme des outils précieux pour l'éducation à la citoyenneté et permettent d'accompagner les jeunes dans leur réflexion et leur découverte du monde. Le langage cinématographique est un moyen très riche, facilement accepté par toutes les générations. Il mériterait d'être plus souvent utilisé dans l'éducation.

⁷⁹ Un DVD « Regard différent », avec les huit courts-métrages, est édité par la Foéven, grâce à la générosité de tous les réalisateurs qui ont cédé leurs droits pour cette diffusion.

CHAPITRE 14

**« LES ENDROITS FONT DE NOUS
CE QUE NOUS SOMMES... »**

LE PROJET

D'OU AVONS-NOUS FUI ?

**(GRANDE-BRETAGNE -
LONDRES)**

*Shirley Lawes
Dina Mehmedbegovic
Verna Brandford*

L'équipe anglaise a travaillé sur les diversités culturelles et ethniques. La recherche a été menée dans une école primaire du centre de Londres (Hampden Gurney) et dans un collège/lycée (Highams Park) qui se situe dans le nord de Londres. Les deux établissements ont une population scolaire défavorisée et présentent une diversité ethnique importante. Les principaux résultats du pré-questionnaire ainsi que des entretiens ont guidé la recherche vers une approche de la diversité qui permettrait aux élèves de mettre en valeur leurs origines ethniques et de les partager avec leurs camarades de classe. L'idée d'une approche multimédia de l'écriture autobiographique a été adoptée. Cette recherche-action qualitative a cherché à donner des aperçus, plutôt qu'une conclusion, d'une démarche sur la diversité.

Les objectifs du projet

Les objectifs du projet étaient de :

- Fournir des opportunités structurées permettant une utilisation créative des expériences des élèves, de leurs milieux culturels et de leurs parcours linguistiques ;
- Travailler sur différents médias dans le but de développer une expression écrite plus riche ;
- Redonner confiance et remotiver les élèves en estimant leur travail à sa juste valeur ;
- S'engager avec la communauté au sens large, au travers de publications et d'expositions ;
- Développer la connaissance des langues en termes de bilinguisme et de multilinguisme à l'échelle scolaire et communautaire.

Les actions se sont appuyées sur le thème : *D'où avons-nous fui ?*, avec un projet d'écriture autobiographique. Il a été demandé aux élèves de se focaliser sur un lieu auquel chacun

tenait particulièrement - parce qu'il y est né, parce qu'il y a vécu, ou parce qu'il y a passé une journée spéciale. Au cœur de ce thème, réside l'idée que « les endroits font de nous ce que nous sommes ». Ce thème a été choisi dans le but de permettre l'exploration de l'identité en s'intéressant de près au milieu, à la culture, à l'histoire, à la poésie, à l'art du lieu choisi par le jeune. Les élèves ont été encouragés à apporter lors des séances des objets, des photographies, des poésies, des histoires, et à utiliser différents médias pour enrichir leur expression écrite. Le produit final de ce projet devait être une affiche qui comprenait un texte dans les deux langues (si les enfants étaient bilingues et à l'aise avec les mots dans les deux langues), des photographies, des cartes, des poésies, des dessins...

L'exploration de l'identité et le travail avec des élèves en anglais seconde langue, repose sur le principe de « l'Investissement Maximum sur l'Identité », promu par Jim Cummins⁸⁰. Un tel projet s'inscrit dans la catégorie de l'autobiographie critique. L'activité de pratique de la langue met clairement en avant l'exploration de l'identité, en lien avec le développement des capacités grammaticales et l'écriture d'une autobiographie critique, dans laquelle des élèves culturellement et linguistiquement différents, écrivent sur leurs propres expériences et sur des événements survenus au cours de leur vie (Benesh 1993 ; Brisk⁸¹ 1998). M.E. Brisk indique que lorsque les élèves écrivent une autobiographie critique, ils doivent examiner et parler de leur vie sous différents angles : linguistique, culturel, économique, sociologique et psychologique, et essayer de voir la raison pour laquelle les choses sont ainsi.

⁸⁰ CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters*, Clevedon, p. 279, 2000.

⁸¹ BRISK M. E., HARRINGTON M., *Literacy and bilingualism: A handbook for ALL teachers*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum. 2000.

Les principes suivants tirent leurs origines du Module d'Écriture Non-Fictionnelle, *Key Stage III National Strategy*⁸². Ils ont été mis en relation avec le travail de Jim Cummins sur le développement du langage académique et de la négociation de l'identité au travers d'une « pédagogie qui transforme ». Définir un contexte engageant assure que les écrivains ont quelque chose à dire.

En s'intéressant au thème *D'où avons-nous fui?*, le groupe se focalise sur une expérience personnelle partagée, à laquelle chacun peut s'identifier. De plus, le fait que la condition soit d'écrire dans sa langue maternelle et en anglais contribue grandement à la mise en place d'un contexte favorisant l'engagement des élèves.

Mieux se connaître et mieux se comprendre

Le questionnaire EDE a permis de donner un aperçu des représentations que se font les élèves concernant le genre et les autres diversités dans deux classes d'établissements scolaires londoniens. Les attitudes de ces jeunes sont plutôt positives, mais les entretiens avec les groupes témoins ont mis en lumière des lacunes dans les programmes scolaires. Par exemple, selon eux, de nombreux cours sont consacrés de manière répétitive à Hitler et à la seconde guerre mondiale et trop peu de cours sur l'histoire d'autres pays ou continents, notamment l'Afrique. Ils voudraient en connaître plus sur l'héritage des immigrés en Grande-Bretagne. Les deux groupes ont exprimé un vif intérêt aussi bien pour les événements mondiaux que pour ce que l'on nomme « l'autre », c'est-à-dire pour l'interculturel. Notre projet sur l'écriture autobiographique a donné la possibilité aux élèves de travailler sur différents médias afin de présenter leur milieu culturel, leur héritage linguistique et culturel pour

⁸² En anglais dans le texte.

mieux se connaître et mieux se comprendre. Les expositions des élèves dans les deux écoles ont confirmé une richesse d'expériences et une fierté des origines culturelles qu'ils ont pu partager avec leurs camarades de classe. Les réponses qualitatives des élèves dans le post-questionnaire au collège de Highams Park indiquent une évolution dans les rapports dans la classe et une meilleure ambiance de groupe depuis le PRE- questionnaire.

Il n'est évidemment pas possible d'imputer cette amélioration au projet sur la diversité qui a été mené, mais cette expérience semble avoir eu un effet motivant et positif sur les élèves et on peut spéculer que le projet a contribué à l'évolution de l'esprit de groupe dans cette classe. Les enseignants ayant participé à la recherche sont des professionnels qui ont des attitudes très positives envers la diversité. Dans leur travail quotidien, ils profitent de toutes les occasions pour mettre en valeur les origines culturelles et linguistiques de leurs élèves. Ces démarches semblent impératives et nécessaires, mais elles ne suffisent pas. Il faut aussi fournir des opportunités structurées dans la classe et élaborer une politique au niveau de l'établissement scolaire, tout comme le montre l'exemple des initiatives dans l'école primaire Hampden Gurney. Les deux études de cas ont fourni des données extrêmement intéressantes sur les attitudes et les pratiques qui, espérons-le, seront reprises dans un nouveau projet.

CHAPITRE 15

LA MEDIATION PAR LES PAIRS

(FRANCE – LILLE - ROUEN)

Sylvie Condette
Lydia Blaszczyk
Corinne Nonin

La recherche menée par une équipe du laboratoire Profeor-Cirel⁸³ de l'université Lille III, partenaire du projet EDE, concerne l'implantation d'un dispositif de résolution des conflits entre élèves via la *médiation par les pairs*, au collège Croix Maître Renault dans la ville de Beaumont le Roger, située dans l'académie de Rouen.

Ce dispositif qui s'inscrit dans l'esprit de la résolution A/RES/53/25 des Nations-Unies, proclamant les années 2001-2010 « Décennie internationale pour la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix »⁸⁴, apparaît comme un outil efficace pour éduquer les élèves à vivre ensemble dans la reconnaissance et le respect des personnes.

Principes et objectifs de la *médiation par les pairs*

Les dispositifs de *médiation par les pairs* visent plusieurs objectifs :

- former les élèves à porter sur les situations et les personnes un regard dénué de jugements de valeur et de stéréotypes ;
- développer l'intercompréhension et le respect d'autrui par l'apprentissage de nouveaux modes de régulation, par l'élaboration collective des règles inhérentes à la vie de groupe et par le respect du règlement intérieur de l'établissement ;

⁸³ L'équipe est composée de Sylvie Condette, maîtresse de conférences, Profeor-Cirel, Lille 3, Lydia Blaszczyk, Aroéven Lille, Corinne Nonin, Aroéven Rouen, avec la collaboration de Marie-Christine Cantin, principal, Elizabeth Wintzler, CPE, et des élèves médiateurs du collège Croix Maître Renault (académie de Rouen).

CONDETTE-CASTELAIN S., (2004) « La participation lycéenne et le rapport des élèves à la loi ». *Spirale*, n° 34, octobre, 75-91, 2004.

⁸⁴ Voir le site Internet du collège : <http://colleges.ac-rouen.fr/beaumont>

- combattre l'exclusion en rapprochant les individus dans un double souci de mise en commun des qualités de chacun et de mutualisation des compétences.

Dans la *médiation par les pairs* en établissement scolaire, ce sont des élèves, formés à cet effet, qui interviennent auprès de leurs pairs dans la résolution de petits conflits entre élèves. En quoi consiste la médiation ? On peut la définir « comme un processus de communication éthique reposant sur la responsabilité et l'autonomie des participants, dans lequel un tiers – impartial, indépendant, neutre, sans pouvoir décisionnel ou consultatif, avec la seule autorité que lui reconnaissent les médiateurs – favorise, par des entretiens confidentiels, l'établissement, le rétablissement du lien social, la prévention ou le règlement de la situation en cause ». (Guillaume-Hofnung⁸⁵). La médiation est donc un outil au service d'une meilleure intercompréhension des parties en litige et de leur rapprochement. C'est un moyen pacifique pour chercher une solution à un conflit, en rendant les participant-e-s à la médiation, acteurs/trices dans les échanges, les explications et dans la prise de décisions. Le médiateur est neutre. Cette attitude ne résulte pas d'une improvisation de circonstance. Elle demande une formation des médiateurs et une explicitation de leur rôle auprès des plaignants afin d'éviter, comme l'indique Jean-Pierre Bonafé-Schmitt, que leur rôle ne soit « confondu avec celui de l'arbitre » (2000b, p. 96).⁸⁶

Le tiers extérieur, neutre et participant à la résolution du conflit, n'est donc pas un adulte, mais un-e élève, formé-e à cette fonction. Une des originalités de ce dispositif est que les élèves médiateurs de l'année scolaire en cours ont la

⁸⁵ Guillaume-Hofnung M. *La médiation*, Presses Universitaires de France, Paris, 2007, p. 71.

⁸⁶ Bonafé-Schmitt J.-P., *La médiation scolaire par les élèves*, ESF, Paris, 2000.

possibilité de participer à leur tour à la formation de nouveaux médiateurs. Les effets attendus de la médiation sont l'amélioration du climat de l'établissement en raison de l'existence d'espaces de dialogue, institutionnellement reconnus, et de la réflexion menée par les parties concernées et les médiateurs sur la compréhension de la règle. Des effets sont également attendus sur le rapport à soi et à l'institution des individus, puisque la médiation permet d'engager un travail réflexif sur soi, en coopération avec autrui.

EDE et la *médiation par les pairs* au collège Croix Maître Renault de Beaumont le Roger

Dans l'établissement où s'est déroulé le projet EDE, un travail sur la *médiation par les pairs* a été engagé sous l'impulsion de son chef d'établissement, elle-même très intéressée par les pratiques de régulation des conflits.

L'équipe EDE s'est implantée dans ce collège avec le soutien de la direction de l'établissement et après validation par le conseil de l'établissement. Une équipe pluri-catégorielle associant des professionnels, des parents et des élèves, a été impliquée dans le projet, l'adhésion des élèves à EDE ayant été sollicitée sur la base du volontariat. Il était hors de question que la participation à la recherche soit imposée aux élèves par les adultes de l'établissement.

Plusieurs méthodes ont été utilisées pour le recueil des données : passation des questionnaires communs à l'ensemble des partenaires du projet EDE, observation participante, entretiens ciblés. La démarche de recherche s'est inscrite dans la perspective de la théorie fondée sur les faits (*grounded theory*) telle que la décrivent B. Glaser et A. Strauss. A partir de quelques idées ou hypothèses de départ, s'opère un va-et-vient entre les pratiques observées et les supports théoriques, avec des réajustements successifs. Mais

l'action ne se réduit pas à une simple transformation extérieure, elle s'accompagne d'un processus complexe de transformation de soi.

Il faut préciser que dans l'établissement, l'équipe EDE s'est située dans un double positionnement, fréquent dans une approche de type recherche-action : acteur/trice et chercheur-e dans le dispositif étudié. D'une part, l'équipe EDE a animé le dispositif *médiation par les pairs* et mené des actions de formation et d'information dans l'établissement, d'autre part, elle a procédé au recueil systématique et à l'analyse de données sur le dispositif.

L'équipe EDE a mené en début d'année des actions de sensibilisation à la médiation et de présentation d'EDE. Au cours de la première réunion de travail, ont été exposés, à l'ensemble de la communauté éducative, les principes du dispositif ainsi que l'organisation du partenariat avec le projet européen pour l'année scolaire 2007-2008. A la suite de cette réunion, des actions de sensibilisation ont été menées en direction des adultes, certains d'entre eux ayant une connaissance limitée de la *médiation par les pairs*. Des actions ont également été conduites auprès des élèves pour faire connaître la médiation chez les nouveaux entrants de classe de 6^{ème}, rappeler l'existence du dispositif dans les autres classes, recruter de nouveaux médiateurs. A partir du mois de décembre, une formation à la médiation en plusieurs sessions a été animée avec l'aide d'élèves médiateurs, devenus formateurs à leur tour.

En 2007-2008, dix-huit séances de médiation entre élèves ont été réalisées. Un professeur sur trois s'est impliqué dans la formation et l'accompagnement, deux parents ont participé au projet.

Les avis des adultes et des élèves sont contrastés. Des professeur-e-s estiment la procédure lourde et complexe. Certains élèves critiquent la fonction de médiateur/trice qu'ils

jugent trop proche des personnels ; des confusions apparaissent aussi entre la fonction de médiateur/trice et celle de délégué-e de classe. D'un autre côté, les adultes remarquent que la culture de la médiation s'installe dans le collège. Les médiations sont conduites avec sérieux et efficacité : le dispositif permet effectivement de régler des conflits et les médiations qui ont échoué n'ont pas dégénéré. L'analyse de leur contenu montre que celles-ci ont porté sur des insultes et des bagarres, la plupart des conflits ayant opposé des garçons entre eux.

L'établissement connaît une diminution sensible du nombre des incivilités. Les insultes et les bagarres n'ont pas disparu, mais elles sont pour la plupart prises en charge par les élèves eux-mêmes ; ceux-ci se montrent beaucoup plus concernés par ce qui jusqu'alors était considéré comme des « problèmes interpersonnels ». Toutefois, il est évident que seuls les petits conflits entrent dans le dispositif car il n'est pas question de faire porter aux élèves médiateurs une responsabilité trop lourde pour eux et qui n'est pas la leur. Les résultats obtenus montrent aussi la nécessité d'une cohérence interne dans les discours et les conduites des adultes. Pour modifier sensiblement et durablement les comportements et le climat de l'établissement, il est essentiel qu'une majorité d'acteurs significatifs agissent dans cette voie, de manière cohérente et concertée.

Une formation initiale et continue à la médiation s'avère indispensable. Le travail opéré dans ce collège s'inscrit dans la durée. Nul ne peut s'improviser ou se déclarer « médiateur/trice » parce qu'il aurait des facilités à entrer en communication avec autrui. La formation à la médiation concerne tous les acteurs/trices de l'établissement : les élèves médiateurs en premier lieu, mais aussi les adultes accompagnateurs.

Il faut signaler enfin les effets positifs de la médiation sur l'image de soi d'élèves médiateurs, par ailleurs en difficulté

scolaire ou familiale. Ces élèves retrouvent une forme de confiance en soi ; ils sont perçus différemment et se disent reconnus pour leur travail de médiation. La médiation permet ainsi de construire des compétences sociales et civiques, et offre à tous les élèves, quels que soient les passés scolaires ou familiaux, un moyen original pour prendre sa place et prendre des responsabilités dans la vie du collège.

CHAPITRE 16

DES EXPERIMENTATIONS - ACTIONS EN CENTRE DE VACANCES

(FRANCE, Foéven)

Véronique Bordes

Lors du lancement de la recherche « Éduquer par la Diversité en Europe », les Aroéven (Association Régionale des Œuvres Éducatives et de Vacances de l'Éducation Nationale) ont manifesté leur intérêt pour le thème ainsi que leur souhait d'entrer dans la recherche en utilisant les terrains de leur travail quotidien : l'organisation de séjours de vacances et des interventions dans les établissements scolaires durant l'année. Vingt-cinq équipes dans les Aroéven ont été intéressées par EDE. Toutefois, ce nombre élevé rendait techniquement difficile leur participation à la recherche et aurait modifié les équilibres délicats entre les différents groupes nationaux.

Il a donc été décidé de mener, en lien étroit avec le premier projet, un autre projet d'« Expérimentations-Réflexions », animé par l'une des chercheuses d'EDE qui rassemblerait, autour de la thématique « éduquer par la diversité », toutes les équipes des Aroéven qui souhaitaient travailler sur cette thématique au sein d'un dispositif de recherche différent.

La stratégie de recherche retenue a été la suivante : la constitution d'un groupe de pilotage pour suivre le projet, construire des outils d'éducation à la diversité par la diversité et analyser les données recueillies, enfin une action de formation, menée par la chercheuse auprès des chefs de projets, pour les initier aux outils permettant un recueil systématique des données.

On trouvera ici une synthèse du projet qui s'est déroulé pendant deux ans. En ce qui concerne les terrains de l'éducation informelle, le travail de terrain a été réalisé pendant les étés 2007 et 2008 avec des réajustements à la suite des premières analyses des résultats de l'été 2007. Pour l'éducation formelle, l'expérimentation a été conduite dans les établissements pendant l'année 2007-2008.

Les terrains non formels : été 2007 et été 2008

Afin de mener à bien l'expérimentation et de pouvoir récolter des données analysables, il a fallu imaginer une démarche applicable durant les séjours de vacances par des animateurs ou des directeurs de séjour. Nous avons donc construit le protocole suivant : passation du pré-questionnaire et du post-questionnaire, comme pour l'ensemble des terrains de la recherche EDE, puis proposition aux enfants d'une série de jeux, pour mieux se connaître, suivie d'une mise en situation en trois étapes sur le principe « laisser faire, imposer, laisser faire », accompagnée, à chaque étape, d'un forum-débat, chaque scénario étant adapté au style de séjour.

L'objectif de ces mises en situation était de faire prendre conscience aux enfants que les diversités sont multiples (genre, culture, origine géographique) et les différences complémentaires.

Il était prévu que ces actions fassent l'objet d'un recueil de données par observations objectivantes et ethnographiques.

La démarche a été présentée et expliquée aux équipes avant le démarrage de l'expérimentation, afin que chacun comprenne et s'approprie l'ensemble des étapes. Une fois les données récoltées, le groupe de pilotage a traité, analysé et produit des résultats.

Été 2007 : premières expérimentations

Les résultats des premières expérimentations sont contrastés du fait d'une appropriation très variable des objectifs de l'expérimentation et de son protocole. Le retour des données étant inégal, leur analyse « après coup » a été limitée. Certains centres ont réussi à mener le projet à terme et y ont trouvé de l'intérêt. Mais dans d'autres centres, faute d'avoir été travaillées en équipe en amont, pendant l'organisation du séjour, les

actions EDE ont demandé aux acteurs un surcroît de travail, ont posé des problèmes d'organisation et ont été perçues comme artificielles. Ce constat a été particulièrement intéressant à remarquer pour un réajustement du protocole l'année suivante.

Dans les terrains où les données ont été recueillies de façon systématique, on observe la présence de comportements stéréotypés : les garçons agissent, les filles réfléchissent. Les origines géographiques jouent un rôle dans la distribution du pouvoir au sein des groupes, les jeunes s'identifiant à leur lieu de résidence plus qu'à leurs origines socioculturelles.

Les jeunes n'ont pas l'habitude de s'organiser seuls ; les plus âgés perçoivent même le séjour comme un service. Lorsque les individus ne se connaissent pas, ils ont des difficultés à constituer des groupes. Lorsque les individus se connaissent, ils constituent des groupes affinitaires. Il faut une intervention de l'adulte pour que le groupe soit plus équilibré. Les jeunes sont incités à prendre en considération, au-delà des affinités, la complémentarité des personnes pour exécuter une tâche efficacement, l'enjeu étant aussi l'autonomie des jeunes.

Lorsqu'on répète l'action, en donnant le choix aux jeunes de constituer leurs groupes, certains mettent en application les enseignements tirés, d'autres les oublient et ne suivent que leur intérêt immédiat. La diversité ne se décrète pas mais demande à être réfléchie et construite.

Ces constats montrent que travailler à éduquer par la diversité dans ces contextes, demande une intervention volontariste sur le collectif pour provoquer des prises de conscience chez les jeunes. Les forums peuvent être des lieux de construction de cette réflexion en commun au sein d'un collectif, avec toutes ses diversités. Toutefois, se pose la question de la pérennité de ces prises de conscience, au-delà du temps de l'expérimentation.

Réajuster la démarche d'expérimentation

Au regard des résultats obtenus lors du premier été, le groupe de pilotage procède à des réajustements sur la menée du projet. Le forum-débat semble avoir été un élément clé qu'il faut développer. L'expérimentation a montré l'importance de travailler sur l'interconnaissance à partir de jeux. Il apparaît aussi qu'il est nécessaire de ne pas enfermer les professionnels dans une structure trop rigide, mais qu'il convient de renforcer la formation en amont pour que les professionnels prennent en compte la problématique de la diversité dans leur projet de séjour. Une nouvelle démarche d'expérimentation est donc proposée, avec passation d'un pré-questionnaire et d'un post-questionnaire, pour compléter les données qualitatives. Chaque équipe responsable d'un séjour, après un temps d'observation, détermine quelle diversité, selon elle, est la plus importante à travailler, puis, au quotidien, note des actions et des comportements mis en débat lors de forum-débats, afin de permettre une prise de conscience et une évolution de la pensée des enfants, mais aussi des adultes.

Afin de réaliser l'expérimentation dans de bonnes conditions, un temps de formation sur l'observation et le forum-débat est proposé aux équipes de professionnels/elles.

Été 2008 : nouvelle expérimentation

Malgré quelques difficultés d'adaptation au protocole, les professionnels/elles mènent les expérimentations et récoltent des données plus riches.

L'analyse des données recueillies montre que les groupes de jeunes présentent les problèmes d'organisation interne, de mixité (genre, sociale, etc.), déjà observés l'année précédente et qu'ils annoncent toujours préférer être avec des personnes qu'ils connaissent.

Pourtant, lorsque ces thèmes sont mis en débat, les jeunes prennent conscience de leurs attitudes, de leurs comportements et de la nécessité de réajuster leur positionnement. Ils énoncent volontiers qu'ils ne sont pas racistes, ou qu'ils ne font pas de différences entre les filles et les garçons. Pourtant, le débat permet une prise de conscience du décalage existant entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. Les animateurs/trices s'appuient sur leurs observations in situ pour déterminer le thème du débat ; ainsi la réflexion collective est toujours au plus près de la réalité que vivent les jeunes. Ces débats donnent aux jeunes la possibilité d'entamer une réflexion qui devrait pouvoir être relayée, alimentée, discutée ensuite tout au long de l'année.

Ces expérimentations montrent bien la nécessité, pour les éducateurs/trices, d'interroger leurs propres représentations, et de développer un travail d'accompagnement des jeunes à la réflexion. L'observation est une bonne méthode pour utiliser le vécu des jeunes et les impliquer dans la réflexion.

Ce cheminement nécessite un travail sur les représentations sociales et une formation solide pour les responsables éducatifs en charge de la jeunesse afin de les sensibiliser à l'importance de la problématique de la diversité. Il faut aussi les amener à s'interroger sur leurs représentations et leur présenter des outils qui puissent les accompagner dans la mise en place d'actions en direction des jeunes.

Les terrains formels, année scolaire 2007-2008

Les expérimentations concernent des élèves scolarisés au collège ou au lycée et sont menées en collaboration avec des professionnels/elles des Aroéven et les équipes pédagogiques. Selon les établissements, les enseignants sont plus ou moins investis dans ce travail et les mises en situation se font

principalement sur le temps de « vie scolaire » avec quelquefois des prolongements dans certains cours.

La démarche d'expérimentation était la même que pour les séjours de vacances, à la différence qu'elle bénéficiait d'un temps plus long pour être réalisée et qu'elle représentait la possibilité, pour les équipes pédagogiques qui le souhaitaient, de faire de ce travail sur la diversité, un projet plus global au sein de l'établissement scolaire.

La diversité comme enjeu éducatif

Travailler sur la diversité comme ressource reste une expérience intéressante qui doit pouvoir s'inscrire dans le quotidien des séjours. Le manque d'informations et de connaissances entraîne absence d'intérêt ou/et méfiance. L'étrange et la différence font peur parce qu'ils font appel à des représentations sociales fortes qui sont à questionner.

L'expérimentation en classe n'est pas simple car elle demande l'engagement de l'équipe éducative de l'établissement. Souvent, une partie seulement de cette équipe accepte de travailler ensemble, ce qui réduit l'étendue des possibilités. Travailler sur la diversité pour pouvoir travailler avec les diversités, nécessite une réflexion et des changements dans les pratiques.

Les expérimentations montrent que lorsque l'on décide de former les professionnels/elles à des techniques telles que l'observation ou le forum-débat, leur travail sur le terrain en est modifié.

La prise en compte de la diversité ne peut plus être exceptionnelle mais doit faire partie intégrante de l'éducation de tous, enfants et adultes.

CHAPITRE 17

DETRUIRE LE REMPART DES IDEES REÇUES

(FRANCE – PARIS)

Cendrine Marro

Partant de la question : « A quelles conditions la diversité des jeunes accueilli-e-s dans les institutions scolaires et périscolaires constitue-t-elle un atout éducatif ? », le projet EDE s'est donné comme objectif l'étude des diversités culturelles et de sexe, et de leurs interactions.

Contrairement à ce que semble penser le plus grand nombre, s'il est un défi à relever pour l'éducation nationale, c'est bien celui d'éduquer les jeunes qu'elle a en charge, à la diversité des sexes. Faire de cette diversité un atout éducatif est un objectif légitime pour une institution qui, en France, se présente comme mixte, et ce faisant, prétend accueillir et traiter de manière égalitaire filles et garçons. C'est aussi une voie pour enfin penser la mixité de sexe et l'aborder sous un angle autre que quantitatif. C'est dans cette perspective que l'équipe « Genre, savoirs et éducation » du CREF de l'Université Paris-Ouest Nanterre-La Défense, représentée par Cendrine Marro, auteur de la recherche et Nicole Mosconi, s'est engagée dans le projet.

Ce travail fut réalisé dans le Collège Camille Sée du XV^{ème} arrondissement à Paris, avec l'appui de Véronique Chauveau, enseignante dans l'établissement, et d'enseignant-e-s qui ont accepté que l'une de leurs classes participe à ce projet.

Considérée comme une caractéristique des sociétés démocratiques, la mixité de sexe à l'école passe pour une évidence. Elle est supposée permettre aux filles et aux garçons d'apprendre à vivre ensemble sans qu'un travail des adultes à ce sujet soit nécessaire. C'est méconnaître les études réalisées depuis longtemps en psychologie cognitive et sociale. Ces études soulignent combien nous ordonnons le monde social dans lequel nous évoluons en le catégorisant. La psychologie sociale montre aussi que la mixité rend immanquablement saillantes les catégories de sexe et, ce faisant, l'activation des stéréotypes associés qui orientent nos perceptions et nos conduites envers autrui, identifié en tant que membre d'un des deux groupe-sexes, le nôtre (*in group*)

ou l'autre (*out group*), sans que l'on en ait nécessairement une conscience claire car tout cela fonctionne de manière automatique, par prétérition. D'où la nécessité d'en parler, de manière critique, pour rompre avec ces automatismes de pensée qui tendent globalement à réduire de manière caricaturale et très discriminante la diversité de sexe.

Le recours à une situation ludique est apparu comme une voie possible déjà explorée au début des années 1990, avec Françoise Vouillot à l'INETOP⁸⁷. D'où l'idée de la construction/déconstruction d'un mur de préjugés comme base d'échanges, de discussions. Le terme « préjugé » étant pris dans le sens commun, soit « croyance, opinion préconçue souvent imposée par le milieu, l'époque, l'éducation ; parti pris, idée toute faite ». L'outil d'animation proposé dans le cadre du projet EDE a ainsi été appelé *Le Rempart des idées reçues* avec lequel des filles et des garçons parlent des filles et des garçons. Cette période propice à l'expression de préjugés correspond, au niveau du système scolaire français, aux années du collège⁸⁸. C'est donc à cette population que s'adresse *Le Rempart des idées reçues*, un jeu collectif avec animateur/animatrice formé-e à la thématique du genre.

Les objectifs pédagogiques de l'animation

Les objectifs, en termes pédagogiques, se déclinent en trois grands axes qui constituent autant d'objectifs d'étapes :

- Explicitation des préjugés. Il s'agit de permettre aux filles et aux garçons d'échanger leurs points de vue et croyances sur « l'autre sexe », de manière à pouvoir travailler sur et avec ses points de vue et croyances, sources de préjugés, de manière constructive.

⁸⁷ INETOP: Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation Professionnelle.

⁸⁸ Correspondant à quatre années, de la 6^{ème} (élèves de 11/12 ans) à la 3^{ème} (Élèves de 14/15 ans).

- Expressions de pensées critiques vis-à-vis des préjugés de sexe. Il s'agit de favoriser et d'accompagner la prise de conscience du caractère construit et hérité du sens commun des caractéristiques produites par les élèves. Se questionner sur l'intérêt, l'utilité de recourir à ces préjugés de sexe : Quelles en sont les retombées pour les personnes ? Quelle prise en compte des individus dans leurs particularités, leurs diversités et leur richesse permettent-ils ?

- Réflexion sur la notion de mixité au-delà du genre. Il s'agit de favoriser la réflexion des élèves sur la non-mixité comme source d'inégalités et d'aborder la question du sexisme hostile et du sexisme bienveillant.

En termes ludiques, l'activité est contextualisée au niveau de la classe : les élèves sont donc invité-e-s à parler des filles et des garçons de leur classe. Partant des échanges en petits groupes sur ce qui caractérise les filles et les garçons de la classe il leur faut construire un mur de briques dont chaque brique renvoie à une caractéristique que filles et garçons s'accordent à attribuer aux filles ou aux garçons de la classe, (contrainte de « typicalité ») et à une caractéristique qui peut, suivant les contextes, être considérée comme une qualité ou un défaut (contrainte de « polarité »).

Peu importe que les élèves parviennent ou non à construire le rempart, ce qui importe ce sont les échanges que produit la tentative de le construire. L'animateur/trice doit être formé-e à la thématique "genre" pour réguler les échanges dans une attitude de neutralité, tout en aidant au repérage de la dimension hiérarchisante de ces préjugés.

Une mise en situation du *Rempart des idées reçues*

Deux classes de 4^{ème}, respectivement entre vingt-trois (classe A) et vingt-huit élèves (classe B), assez mixées en termes de

sexe et d'origine ethnoculturelle (cinq à six nationalités différentes) ont participé au projet EDE. Ce sont des classes de niveau scolaire très moyen, ne présentant pas de problème particulier. Les deux enseignants sont toujours présents dans leur classe lors des interventions. Ils ont une fonction de régulation de l'ambiance de travail : faire baisser le ton des échanges, donner ou expliciter des consignes de travail ; ils peuvent aussi être chargés de filmer certains temps des séances.

Le PRE questionnaire a été passé dès la première séance. Ce questionnaire permet d'appréhender le vécu subjectif des relations entre élèves dans la classe à un temps "t". On obtient des informations sur la manière dont les élèves qualifient chacun et chacune, leur camarade ou encore les relations avec leurs camarades perçu-e-s comme membres de groupes différents du point de vue du sexe d'état civil, de l'origine ethnique ainsi que des résultats scolaires.

La passation du questionnaire est l'occasion d'échanges dynamiques entre élèves. Dans la classe B, au cours des échanges concernant les filles et les garçons et leurs comportements respectifs en classe, leurs relations sont présentées à la fois comme bonnes et parfois conflictuelles. Dans la classe A, les filles semblent particulièrement ne pas supporter un groupe de garçons qui jouent la provocation et les dénigrent continuellement.

Pour une majorité d'élèves, garçons comme filles, quoique de manière plus consensuelle chez ces dernières, l'ambiance au collège est perçue comme plutôt assez bonne, voire bonne (respectivement 83% et 100%). Il semble donc qu'il y ait un moindre accord entre filles et garçons dans la classe A que dans la classe B.

Les effectifs des deux classes étant assez nombreux, les élèves ont été répartis en quatre groupes dans chaque classe. Deux groupes de filles et deux groupes de garçons pour les

productions en petit groupe. Par la suite, pour le choix des briques en groupe mixte, un groupe de filles a rejoint un groupe de garçons pour échanger et construire une partie du rempart (soit huit briques) sur de grandes fiches cartonnées en guise de briques. Nous avons essayé de restituer un peu de la signification attribuée aux descripteurs produits par les élèves.

Les élèves, comme les enseignants participants, ont apprécié cette activité et y ont participé très activement :

« En parlant, on découvre des trucs et on se découvre aussi ; ça permet de nous rapprocher ». « Ça permet de mieux nous connaître ». « On voit bien qu'on dit des choses alors qu'on ne les pense pas vraiment, en tout cas, pas pour tout le monde, qu'il y a des nuances ». « Les garçons nous cherchent des défauts que l'on n'a pas (mais qu'eux ont) ».

Les filles, comme les garçons, ont une image négative des garçons ou des filles mais ce n'est pas tout à fait réel. C'est un jeu.

« On joue à se dire du mal des uns et des autres (mais on sait pas pourquoi, c'est comme ça, l'habitude), mais dans l'ensemble, on s'entend bien la plupart du temps ». « A force de dire certaines choses, on finit par les croire même si on sait que c'est faux. Des fois, ça donne pas envie de venir en classe ». « C'est bien de pouvoir en parler mais est-ce que ça peut changer quelque chose ? ». « Les professeurs disent rien; tout ça, ce n'est pas important pour eux ».

L'implication réelle des enseignant-e-s est très importante. Leur regret est celui du manque de temps qui a conduit à une faible exploitation des productions.

Se pose la question de leur investissement dans le projet d'éduquer à la diversité. S'il n'y a pas de suivi par les adultes, de reprise dans la quotidienneté de la classe,

l'intervention apparaît comme un exercice artificiel, exercice déconnecté de la régulation de la vie de la classe. Et pourtant, les relations entre filles et garçons, chaque jour, les élèves les font vivre (ou non ce qui serait encore pire) à l'école et hors l'école. Les jeunes en parlent aisément et souhaitent en parler, d'autant que ces échanges ouvrent sur d'autres diversités, notamment ethnoculturelles.

CHAPITRE 18

EN CLASSE, TRAVAILLER PAR GROUPES D'APPRENTISSAGE MULTI-AGES

(FRANCE - SEINE-SAINT-DENIS)

*Véronique Bordes
Marie Anne Hugon*

Les deux terrains choisis pour cette recherche-action se situent en banlieue parisienne dans le département de Seine-Saint-Denis où se concentrent les difficultés et les potentialités de la société française contemporaine.

La proportion d'habitants nés à l'étranger (hors Union européenne) atteint 20% dans le département ; 50 % des foyers fiscaux sont non imposables et le parc locatif social représente 36 % du total des logements.

Du point de vue scolaire, il est difficile d'obtenir des renseignements précis sur les populations fréquentant les établissements, puisqu'en France les statistiques dites « ethniques » sont jusqu'à présent interdites. Il a été décidé de conduire la recherche dans ce département car les enseignants exerçant, dans de tels contextes, ont à faire face au défi d'accueillir et d'enseigner des enfants d'origines diverses qui n'auraient, en commun, que les difficultés économiques et sociales dans lesquelles se débattent leurs familles.

Plusieurs scénarii pédagogiques peuvent être proposés pour éduquer à la diversité des élèves. Nous avons choisi, en raison de travaux antérieurs, de tester les hypothèses suivantes :

- Reconnaître et travailler avec les diversités des élèves en classe, demande la mise en œuvre d'une pédagogie qui reconnaît et valorise l'hétérogénéité, dimension propre à tout groupe humain.

- Les pédagogies actives et coopératives reposant sur l'organisation de groupes d'apprentissage hétérogènes par l'âge, les habiletés, le sexe, les origines des élèves, permet à l'enseignant d'envisager la diversité comme une ressource sur laquelle prendre appui et non comme un problème.

Deux établissements de Seine Saint Denis ont été contactés: -
- Une école primaire à Bobigny connue des milieux pédagogiques car elle met en œuvre, au niveau de tout l'établissement, la pédagogie Freinet.

- Un collège à L'Ile-Saint-Denis qui semblait être un bon terrain pour observer comment la diversité des élèves pouvait être abordée dans un contexte « ordinaire », sachant que les enseignants de collège ont des marges de manœuvre limitées, du fait de l'organisation des enseignements à ce niveau.

Dans les deux établissements, la démarche de recherche s'est apparentée à une démarche de « recherche-action ». Selon les terrains, le partenariat chercheurs/enseignants s'est construit selon des modalités différentes. La recherche s'est adaptée aux contextes des deux établissements. Des enregistrements vidéo ont été réalisés dans l'école, mais pas au collège ; en revanche, une correspondance pédagogique s'est développée entre l'enseignante de collège et une des chercheuses.

Travailler par groupe multi-âges à l'école Marie Curie de Bobigny

Le projet de l'école repose sur des principes politiques et éthiques définis par la Convention internationale des droits de l'enfant. La démarche éducative vise à favoriser l'expression, la communication, l'échange, la compréhension du monde extérieur.

La vie à l'école est organisée de façon coopérative : dans chaque classe, les élèves et l'enseignant tiennent un conseil hebdomadaire. Il existe également un conseil d'école et un conseil des maîtres hebdomadaire.

Dans cette école, les enseignants jouent sur une approche multi-âge dans la composition des classes, créant ainsi au sein du groupe-classe une hétérogénéité des âges, des niveaux et des habiletés. La diversité, comprise comme hétérogénéité

des élèves est donc construite par l'organisation de l'école et utilisée comme une ressource afin de développer entraide entre enfants, coopération et apprentissage mutuel. Le pari de l'équipe pédagogique est que cette diversité permet aux enfants d'apprendre à vivre ensemble, à respecter l'autre dans ses différences et à comprendre que chacun peut être une ressource pour l'autre.

L'ensemble de l'équipe enseignante de l'école a reçu les chercheuses au cours de deux réunions durant lesquelles la recherche a été présentée. Deux enseignants ont manifesté le souhait de travailler avec les chercheuses, sachant que l'ensemble de l'école s'associait au projet EDE.

Il a été décidé d'un commun accord que dans la première classe, l'observation se focaliserait sur les échanges au sein des groupes de travail hétérogènes dans le cadre d'activités de mathématiques et de langue et que ces échanges seraient filmés et enregistrés. L'enseignante s'interrogeait, en effet, sur la qualité du travail cognitif réalisé au sein des petits groupes hétérogènes.

Dans la deuxième classe, il est décidé de suivre un projet d'atelier, la chercheuse filmant les différentes étapes de la réalisation par un groupe d'enfants de la maquette d'une maison.

Dans les deux classes, le climat est serein et les observations montrent que les enfants ont l'habitude de se respecter et de s'entraider. De ce point de vue, les questionnaires EDE passés en fin d'année ne montrent pas d'évolution notable. Ce n'est guère étonnant puisque les enfants sont exposés pendant toute la durée de leur scolarité primaire à la pédagogie coopérative.

Les chercheuses et les enseignants visionnent les films réalisés dans les deux classes. Les échanges portent sur ce qui ressort de ce travail, les pistes de travail ouvertes, les analyses et réajustements de pratiques à envisager. Signalons qu'une fois le projet EDE terminé, un groupe de travail sur

les mêmes questions, rassemblant des enseignants volontaires issus de plusieurs écoles du département, s'est mis en place à l'initiative d'une des deux enseignantes impliquées dans EDE.

Les observations conduites montrent que dans ces groupes multi-âges, les enfants travaillent ensemble et de façon efficace si :

- Les activités partagées ont un sens pour les partenaires ;
- Les échanges entre enfants s'appuient sur des valeurs partagées d'entraide et de coopération ;
- Les activités sont choisies correctement, sont de bon niveau cognitif et à la portée des enfants ;
- Les activités font partie de l'ordinaire de la classe et ne sont pas ponctuelles.

Dans ces contextes, travaillent ensemble, sans difficulté particulière, des enfants d'origines diverses, de sexes différents, d'âges différents.

Pour éduquer à la diversité par la diversité, on peut développer des stratégies d'actions ponctuelles de sensibilisation qui conduisent à des prises de conscience, comme le montrent d'autres expériences étudiées dans le cadre du projet EDE ; on peut également développer des stratégies qui s'inscrivent dans un projet pédagogique global et sur le long terme, comme en témoigne l'expérience de l'école Marie Curie.

La recherche au collège Sisley à l'Ile-Saint-Denis

En juin 2007, les chercheuses ont rencontré le chef d'établissement et lui ont présenté la thématique de la recherche : comment travailler de façon efficace avec des publics très hétérogènes. Il est proposé de collaborer avec les enseignants. À la rentrée de septembre 2008, il s'est avéré

que finalement, seule une enseignante de mathématiques a confirmé son engagement dans la recherche.

Il est convenu que les chercheuses suivraient un projet « itinéraire de découverte » que l'enseignante envisage de faire fonctionner avec sa collègue professeure d'anglais dans sa classe de 5^{ème}. Très vite, la professeure d'anglais sort du projet, qui, de ce fait, prend une tournure plus monodisciplinaire. Il est donc fait appel à une formatrice en mathématiques afin qu'elle apporte un soutien à la recherche. En octobre 2007, le climat de la classe est difficile. Les élèves semblent particulièrement agités et en difficulté scolaire. Les relations sont tendues et lors de la passation du questionnaire EDE, les élèves montrent une certaine intolérance à la différence, quelle qu'elle soit. L'objectif commun des chercheuses et de l'enseignante est de les faire travailler en groupes hétérogènes du point de vue du niveau scolaire. Ici, la diversité est exploitée pour pouvoir montrer aux jeunes que leurs différences réunies peuvent devenir une force et leur permettre de réaliser une tâche complexe.

Le thème de l'itinéraire de découverte est le suivant : les élèves préparent l'accueil de correspondants. Ils leur font découvrir leur ville sur une carte et leur proposent de résoudre, chemin faisant, des énigmes mathématiques. Au fil de l'année, au cours de séances hebdomadaires, l'enseignante anime les séances avec l'aide de la formatrice ; les séances sont construites ensemble et font l'objet d'un feed-back entre l'enseignante, la formatrice et les chercheuses. Par ailleurs, une correspondance est établie entre l'enseignante et une des chercheuses. Au cours de cette correspondance, l'enseignante fait état de l'avancement du projet qui s'avère difficile à mener. La passation du post-questionnaire en fin d'année montre peu de changement dans les perceptions des élèves mais au cours du débat qui suit, certains disent leur envie de

travailler en groupe « en jouant », et reconnaissent l'importance de pouvoir s'entraider.

A propos des difficultés pour éduquer par la diversité en collège

- Le nombre limité de séances, leur caractère ponctuel limitent la portée de l'exercice.
- L'enseignante est seule dans sa démarche, cela n'a pas facilité l'appropriation par les enfants de ce type de pédagogie. Ce travail aurait pu avoir plus d'impact sur les élèves si l'ensemble des professeurs de la classe concernée s'y était associé.
- Il aurait été peut-être utile dans ce contexte difficile de proposer à la classe des activités de sensibilisation à la thématique de la diversité avec des jeux, des forums-débats et des animations plutôt que de tabler exclusivement sur une approche didactique.
- Pour que la diversité soit une ressource pour apprendre en classe et non un obstacle, des prises de conscience sont nécessaires : prise de conscience des élèves qu'on peut vivre ensemble en étant différents, prise de conscience des professeurs de la nécessité de prendre acte de la diversité et d'en faire le ressort de la pratique pédagogique.
- Il faut du temps, du collectif et des valeurs partagées.

Plaider pour une pédagogie de la diversité en classe

Cette recherche défend une approche selon laquelle l'éducation à la diversité passe par des expériences de travail partagé entre élèves. Les observations menées dans les deux établissements confirment que les pédagogies actives et coopératives peuvent être l'instrument privilégié pour vivre en classe la diversité de façon positive. Mais la mise en œuvre de ces pédagogies est facilitée et a plus de sens si

l'ensemble des acteurs d'une école est partie prenante de cette pédagogie. C'est le cas dans l'école primaire, déjà familiarisée avec le travail coopératif. Il existe néanmoins de nombreuses classes isolées pratiquant ces pédagogies. Dans l'enseignement secondaire, compte tenu de l'organisation actuelle en France, il est possible, mais difficile, de travailler dans cette logique. Il est donc utile de mettre en place des actions de sensibilisation à la problématique de la diversité à la périphérie des enseignements. Ces actions peuvent être prises en charge par des équipes « vie scolaire » ; des débats sur ce thème, peuvent être montés par les professeurs d'histoire ou de français. Au terme de la recherche, nous pouvons donc affirmer que nos hypothèses pédagogiques sont vérifiées lorsque il existe une équipe pédagogique soudée car porteuse d'un projet volontariste collectif.

CHAPITRE 19

L'HISTOIRE DE ZOZO

(FINLANDE)

*Kristina Holm,
Eija Hanhimäki,
Kirsi Tirri*

La recherche finlandaise a travaillé sur les diversités culturelles et ethniques et sur les diversités de genre. Elle a été menée dans une école primaire (Meri-Rastila) et dans deux collèges (Huhtaharju et Helsingin normaalilyseo) et a concerné un groupe d'élèves dans chaque établissement.

L'équipe a d'une part, observé un projet multiculturel dans le cadre de l'éducation formelle et d'autre part, réalisé une expérimentation sur les diversités culturelles et ethniques. Ces projets d'action ont pour but d'encourager les élèves à reconnaître, accepter, respecter et valoriser les différences.

L'école primaire Meri-Rastila

L'école primaire de Meri-Rastila se trouve dans la banlieue d'Helsinki. C'est une école multiculturelle accueillant des élèves de sept à douze ans. L'école a été fondée en 1993 pour accueillir les premiers élèves immigrants dans la région. Aujourd'hui, l'école reçoit deux cent vingt élèves dont 46 % sont d'origines ethniques différentes. Les élèves viennent de trente et un pays différents. L'école comprend aussi une classe pour élèves handicapés. Le projet de l'école est celui d'une semaine multiculturelle. Après passation du pré-questionnaire auprès des élèves de 6^{ème} année, une classe de vingt élèves a été choisie. Ces élèves ont évalué la semaine multiculturelle et ont répondu au post-questionnaire.

Le projet de l'école Meri-Rastila a été suivi par Eija Hanhimäki. La chercheuse a mené des observations sur la mise en place des ateliers et a analysé la réalisation des objectifs de l'action.

La semaine multiculturelle a eu lieu début février 2008. Les objectifs principaux étaient de faire connaître les cultures et les pays aux élèves et de valoriser les différences. Pendant cette semaine, des activités multiculturelles ont été mises en place dans toute l'école. Chaque matin, des pays différents

ont été présentés au cours des réunions qui commencent la journée. Pour chaque classe, l'enseignant a choisi un pays, une culture et toutes les activités de la classe pendant cette semaine ont été centrées sur l'étude du pays en question. Le plus souvent, il y avait dans la classe concernée un élève originaire du pays choisi. Parmi les pays étudiés : le Ghana, l'Inde, le Mozambique, la Chine, l'Ukraine. Le projet de l'école a reçu des soutiens financiers du ministère des Affaires Étrangères qui a, par ailleurs, invité les élèves les plus âgés à écouter des communications sur l'Europe au Parlement.

Les observations menées par la chercheuse ont montré que les buts de la semaine multiculturelle ont été atteints. Les réponses au post-questionnaire témoignent d'une amélioration des relations entre les élèves venus de pays différents. Dans l'ensemble, le projet a été apprécié même si un élève fait état de réserves : « C'est inutile de souligner que tout le monde n'est pas finlandais ». Une fille quant à elle, considère « qu'on n'a pas besoin de la semaine multiculturelle pour traiter les gens comme des êtres humains ».

Le collège Huhtaharju

Le collège de Huhtaharju se situe dans la ville de Jyväskylä à trois cents kilomètres d'Helsinki et scolarise quatre cents élèves. L'établissement se caractérise par le nombre important d'élèves en difficultés d'apprentissage qui suivent un enseignement spécial, il comprend aussi des classes pour les jeunes handicapés. Le niveau socio-économique de la région est plus faible que la moyenne nationale. Cette région accueille de nombreuses familles immigrantes et au collège, quatorze langues différentes sont parlées par les élèves.

Le projet de l'école secondaire de Huhtaharju s'appelle « Zozo ». C'est le titre du film, support de l'expérimentation, que les élèves ont regardé. Il s'agit d'un jeune libanais Zozo qui perd ses parents et vit l'aventure de l'exil en Suède. Zozo se sent mal à l'école où on se moque de lui car il est différent mais il finit par trouver un ami. Ce film a été montré à tous les élèves qui ont ensuite écrit une rédaction sur les pensées et les sentiments que la projection avait suscités. Tous ont trouvé le film triste et tragique. Ils ont eu peur, ils ont eu de la pitié pour Zozo mais ils ont senti de la joie aussi. Dans les rédactions, les élèves décrivent les différences culturelles entre la Suède et le Liban et se sentent solidaires du héros. Le projet « Zozo » a nettement augmenté le savoir sur les autres cultures et contribué à la tolérance parmi les élèves.

Le collège de Helsingin Normaalityseo

Helsingin Normaalityseo est un collège-lycée du centre d'Helsinki. L'établissement comprend deux cent soixante élèves au collège, deux cent quarante lycéens et soixante-dix professeurs. Depuis août 2008, il accueille aussi une école européenne (Schola Europaea) avec vingt-neuf élèves de dix pays différents.

Le niveau socio-économique de la région est élevé. Néanmoins, certains élèves viennent de familles assez pauvres. Il y a peu d'immigrants à l'école. Aussi est-il important que les élèves fassent connaissance avec les diverses cultures et prennent conscience de leurs propres préjugés. La majorité des élèves sont finlandais, mais il y a aussi des élèves de Russie, d'Estonie, de Pologne et d'Ukraine.

Le projet réalisé au collège de Helsingin Normaalilyseo est intitulé *Moi, préjugé ?*. Il a été conçu par l'équipe de chercheurs.

Le projet s'effectue en cinq phases :

Phase 1 : Débats par petits groupes sur les préjugés animés par l'enseignant qui clarifie les notions de préjugés, stéréotypes, racisme. Rédactions sur des situations vécues dans l'établissement suivies d'un débat général.

Phase 2 : Projection du film « Zozo ».

Phase 3 : Rédaction de textes individuels sur les pensées et sentiments que le film a suscités, suivie de discussions en petits groupes, guidées par l'enseignant.

Phase 4 : L'enseignant redistribue aux groupes les documents rédigés au cours de la phase 1. Chaque groupe scénarise une des situations décrites et la joue selon les principes de la « pédagogie dramatique » proposée par l'une des équipes hongroises du projet EDE.

Phase 5 : Évaluation du travail individuel et du travail collectif par les élèves.

Les élèves ont été émus par le personnage de Zozo. La guerre est l'un des thèmes qui apparaît dans chaque rédaction. Ils ont comparé leur vie avec celle d'un réfugié et saisi les difficultés et les émotions que ressent celle ou celui qui a vécu la guerre, perdu sa famille et quitté son pays. L'autre thème présent dans chaque rédaction est celui de la vie en Suède. Les élèves ont surtout écrit sur les attitudes des garçons suédois qui se moquent de Zozo à l'école. Les élèves ont remarqué les différences d'aspect physique, de langue et de culture entre Suédois et Libanais et conclu que ces différences ne justifiaient pas d'isoler une personne. Le film les a fait réfléchir aussi sur leurs propres attitudes et préjugés.

Après le projet, le post-questionnaire EDE a été passé auprès de ces élèves. Ses résultats montrent que l'ambiance dans la classe s'est améliorée aussi bien en ce qui concerne les

relations entre filles et garçons que les relations entre jeunes issus de pays différents.

Ces expérimentations ont permis de révéler aux élèves l'existence de différences et les conséquences qu'elles entraînent si elles ne sont pas acceptées. Le travail sur les préjugés passe par la mise en activité des élèves. En faisant appel à leur jugement, mais aussi à leur vécu et leurs sentiments, les chercheurs ont provoqué une réflexion et une mise en débat propice au développement de l'esprit critique.

CHAPITRE 20

INTEGRER EN CLASSE DES ENFANTS A BESOINS EDUCATIFS SPECIAUX

(BULGARIE – SOFIA)

Antoinette Tomova

La recherche bulgare s'est intéressée à l'intégration d'élèves à besoins éducatifs spéciaux dans une classe d'enfants de neuf ans à l'école primaire⁸⁹ n°72 de Sofia. La directrice de l'établissement, Antoinette Tomova, a formé une équipe de professeurs et tracé les orientations du projet EDE. Les activités ont été menées entre janvier et septembre 2008.

L'objectif principal de la recherche était de faire prendre conscience des différences, de les faire accepter et de les valoriser grâce à une didactique de l'éducation à la diversité et par la diversité.

L'analyse des résultats du pré-questionnaire lors des réunions d'équipe, a révélé des comportements de rejet mais aussi d'intégration de certains élèves. L'équipe décide alors d'agir à deux niveaux pour développer et intégrer les enfants rejetés. En classe, un travail est mené sur l'intégration des enfants différents (déficients). Hors du temps scolaire, une pièce de théâtre, à partir d'un scénario rédigé par les enseignants, est montée en vue d'une représentation devant le public du quartier de l'école. Par ailleurs, des actions sont conduites dans le cadre d'un séjour de classe verte.

Les projets concrets mis en œuvre par les équipes impliquées se fondent sur trois principes méthodologiques communs : le travail de groupe, la liberté de parole pour tous (enfants, jeunes, enseignants et parents), l'observation, notamment au moyen de la vidéo des activités produites pendant la recherche.

⁸⁹ En Bulgarie, le cursus de l'école primaire dure huit ans. Les enfants y entrent à l'âge de sept ans. Le premier cycle se termine à la fin de la classe de quatrième (à dix ans). Le deuxième cycle concerne les classes de cinquième, sixième, septième et huitième (de onze à quatorze ans).

En classe : éduquer par la diversité

Dans une classe, étaient marginalisés deux garçons qui accumulaient les problèmes (déficiences mentales, niveau de vie et de culture très faible). Cette situation entraînait des conduites qui les rendaient insupportables sur le plan disciplinaire. En effet, ces élèves avaient conscience de leur différence et en étaient gênés, ce qui contribuait à des comportements de surexcitation et à un déficit prononcé d'attention en classe. Lorsque l'enseignant leur accordait son attention, les autres élèves se sentaient délaissés. En même temps, ces enfants avaient souvent des conduites agressives, y compris envers les adultes, afin de réclamer toujours plus d'attention... Au bout du compte, le travail en classe était gêné par les provocations constantes de ces élèves.

Dans l'école primaire bulgare, de nombreuses classes accueillent deux ou trois élèves à besoins éducatifs spéciaux. Le programme pour leur développement intellectuel et leur socialisation dans l'unité de la classe repose sur l'intervention de trois adultes : l'enseignant, un professeur-ressource provenant d'un Centre dédié à l'intégration et l'adaptation scolaire et un psychologue. Cette coopération interne à l'école est renforcée par un partenariat avec des organisations extérieures (par exemple, le centre de travail pour enfants à besoins éducatifs spéciaux, *Esprit différent*). Ces collaborations sont autant d'occasions pour les enseignants d'enrichir leur répertoire d'actions didactiques auprès des enfants en difficulté.

L'institutrice a travaillé à ce que le groupe-classe, d'une part, reconnaisse les particularités des deux élèves et, d'autre part, comprenne que leur marginalisation dans la classe était injuste. Parallèlement, des tâches spécifiques ajustées ont été confiées à ces deux élèves afin de les encourager à montrer leurs capacités intellectuelles minimales pour les travaux scolaires. Le but était bien d'intégrer ces garçons dans la

micro-société du groupe et de diminuer les conflits permanents dans la classe.

Parallèlement, les adultes de l'école ont rédigé pour eux-mêmes un « code de coopération en classe », afin de fixer des règles de conduites pédagogiques et éducatives cohérentes et de rassurer chaque professionnel sur la valeur de ses démarches. D'où ces « dix commandements » :

1/ La leçon est un jeu organisé ensemble, avec mes élèves, qui se déroule dans leur propre univers.

2/ L'organisation en classe ne doit pas être imposée à ma manière, mes élèves doivent pouvoir exprimer leurs points de vue.

3/ Pour la prise de décisions, je dois laisser du temps aux élèves. Du temps pour qu'ils puissent envisager avec discernement les différentes solutions qui tiennent compte des détails du monde environnant.

4/ La tolérance et la souplesse. Faire sentir à mes élèves le dynamisme de leur monde, pour ne pas souffrir et ne pas se fâcher, pour être capable de changer les buts à atteindre ou changer d'avis.

5/ La prise d'initiative dans un milieu stimulant. Les élèves ont souvent plus d'initiatives que les adultes, mais nous considérons souvent ces initiatives comme une menace pour l'ordre créé par nous-mêmes.

6/ Le travail en équipe : J'évite toujours d'imposer les tâches. Quand ils sont invités à formuler leur rôle, la notion de discipline devient inutile, l'auto-discipline est assurée d'une manière naturelle.

7/ Individualité et liberté respectées. Je les encourage à travailler ensemble en respectant autrui. La collectivité n'est pas une unité, mais un tableau - joli et compliqué - composé d'individualités. La collectivité ne soumet pas, elle donne de la reconnaissance et de l'aide aux élèves.

8/ Le jugement : j'empêche catégoriquement mes élèves de se critiquer – j'essaie de leur apprendre à voir et reconnaître les bons côtés des autres.

9/ Les fautes et les échecs sont nos amis.

10/ Les diversités vues comme une richesse : c'est valable pour moi comme pour les élèves.

Un atelier théâtre est ensuite monté dans lequel sont distribués des rôles à des élèves timides, instables ou marginalisés, y compris des élèves déficients. Les élèves généralement insupportables et agressifs en classe mettent du temps pour s'engager dans le spectacle de l'école et oublier leurs problèmes, mais ils y parviennent peu à peu, grâce à l'enthousiasme collectif des adultes et des élèves. Ce travail de plus de sept mois s'achève par une représentation à la fin de l'année scolaire, devant les parents et les habitants du quartier.

Un des bénéfices principaux de cette activité est la participation des élèves dits différents : satisfaits de cet engagement, ils se sont sentis valorisés et estimés des autres. A la suite de cette expérience positive, certains élèves s'engagent à leur demande dans un atelier artistique proposé à l'école par deux jeunes musiciennes : le *Movimento*. Parmi les participants volontaires, on constate la présence des enfants jugés difficiles et marginalisés qui s'excluaient d'eux-mêmes, probablement parce qu'ils n'arrivaient jamais à montrer leurs capacités dans les études comme dans les activités culturelles proposées. Le fait de prendre en compte leur différence propre et de travailler avec cette donnée, a réellement facilité leur implication dans le premier projet théâtre et impulsé leur participation dans le second.

Se découvrir pour mieux se comprendre à « l'École verte »

Chaque année, des « Écoles vertes » sont organisées pendant les vacances de Pâques. Tous les élèves voyagent pendant une semaine, visitent des curiosités du pays et suivent aussi des cours au milieu de la nature. Dans ce nouveau cadre, le lien à l'école se transforme en un véritable carnaval des diversités : les enfants se sentent libres de s'exprimer, de converser sur tout ce qui peut les émouvoir dans ce milieu non formel par excellence, de consolider des amitiés ou bien de les corriger... Les individus, dans leurs diversités, s'ouvrent les uns aux autres, curieux de se connaître, de jouer et de travailler ensemble dans un cadre moins formel. Quant aux professeur-e-s, ils/elles observent l'énorme changement qui s'opère chez les élèves, loin de l'école et en tirent des enseignements.

A l'issue de « l'École verte », a été réalisée une enquête rapide auprès des élèves dont voici quelques témoignages :

Christine : *« C'est super nos relations filles garçons là-bas : on s'aide quand il y a des concours et des compétitions, on danse aux discothèques, on s'amuse ensemble. »*

Anélia : *« Pendant l'École verte, nos relations avec les garçons s'améliorent. De plus, en rentrant à Sofia, nos relations se sont améliorées, on parle de l'École verte, on se souvient des jours passés ensemble. »*

Véronique : *« Quand on est à « l'École verte » on se sent une équipe à 100 %. »*

Hristina : *« Nous sommes très unis à « l'École verte » : on travaille en groupe, on fait du tourisme en groupe, on s'amuse en groupe ; on s'entraide et on se protège. »*

Stéphane : *« Je ne les sens pas comme professeurs pendant la semaine de l'École verte, j'ai l'impression qu'on vit en famille avec nos profs dans une École pareille. »*

Ainsi, les réponses des élèves mettent l'accent sur l'entraide. La plupart des élèves de la classe apprécient le jeu et le travail en équipe. La coopération dans cette classe a fait un pas en avant.

Les résultats des projets EDE semblent positifs au regard des réponses aux pré et post-questionnaires. Ces questionnaires ont été traduits et adaptés aux réalités de l'école. Des questions ont été ajoutées sur l'appréciation des « Écoles vertes- au milieu de la nature » et des ateliers-théâtre. Les réponses montrent des évolutions positives et la diminution de l'agressivité.

Prendre appui sur les diversités du milieu scolaire, réfléchir à l'amélioration de l'espace, défaire les routines de l'intérieur de l'école, autant de défis pour un chef d'établissement soucieux d'une éducation contemporaine de la réussite.

Conclusion

On le sait depuis longtemps, plus on donne aux élèves la possibilité de s'exprimer, de montrer leurs talents, plus on avance. Une classe où l'agressivité diminue, où les conflits et les prétextes de violence sont réduits, une classe où les filles comme les garçons sont perçus comme « énergiques », une classe où la liberté de s'exprimer est un souci constant des professeurs est une classe qui devient créative et solide. C'est ce que montre EDE.

Le contexte social de l'école bulgare faisait que l'on s'intéressait aux diversités à l'école n°72 bien avant le lancement du projet EDE, mais elles étaient conçues plutôt comme une barrière, ou une frontière à franchir. Le bilan de l'expérience EDE permet de dire qu'il y a eu une réelle évolution, chez les éducateurs/trices d'abord, puis chez les élèves, grâce au nouveau regard des adultes. En acceptant les diversités à l'école et en les estimant comme une valeur, un

nouvel outil dans l'éducation, les diversités ne font plus peur, ne menacent plus les pratiques éducatives. Elles sont devenues un atout, auparavant caché, une richesse éducative inépuisable.

La diversité est conçue comme une source d'idées éducatives innovatrices : passage de la diversité considérée comme une menace et une frontière à franchir, à la diversité vue comme une richesse dans l'éducation moderne.

CONCLUSION

Véronique Bordes
Marie Anne Hugon
Geneviève Pezeu

Les actions EDE s'appuient, comme on l'a montré dans cet ouvrage, sur une approche de la diversité pensée comme multiplicité et comme ressource pour les éducateurs. Ceci signifie que la réflexion sur la diversité n'est pas réservée aux seuls enseignants et éducateurs travaillant en milieux populaires auprès des enfants issus de minorités visibles ou non, mais concerne tout éducateur qui accepte de considérer la spécificité de chaque être humain au sein d'un groupe, en classe comme en milieu informel. Ceci signifie également que si la réflexion sur la diversité s'intéresse aux diversités de culture et d'origine sociale aujourd'hui bien connues dans les systèmes éducatifs, elle doit prendre en compte aussi d'autres diversités, moins repérées par les éducateurs, telles que la diversité de sexe.

Le projet EDE est un projet éducatif. Ses animateurs ont voulu répondre à la question suivante : comment concrètement utiliser les diversités comme des ressources pour enseigner et éduquer ? Pour cela, ils ont expérimenté et étudié différents types d'actions d'éducation à la diversité par la diversité : certaines d'entre elles se déroulent dans des contextes dits difficiles, d'autres sont adressées à des populations plus favorisées. Ces actions concernent les diversités sociale, culturelle, religieuse et les diversités de sexe.

Cinq types d'actions ont été expérimentés :

-1- Des actions de sensibilisation *via* des mises en scène et des jeux de rôle afin de créer des prises de conscience et déconstruire préjugés et stéréotypes concernant les diversités. Ce fut le cas de jeux de simulation tels que les *Remparts des idées reçues* (France) et *Ultimatum à la terre* (Italie) ou de mises en situation proposées par la *Pédagogie dramatique* (Hongrie). Ces actions se situent à la lisière des apprentissages scolaires. L'analyse montre que ces dispositifs

provoquent des prises de conscience critique chez les jeunes. Reste à les accompagner en aval d'actions pédagogiques sur le long terme pour espérer des modifications durables dans les représentations et les conduites.

-2- Des actions de découverte et de valorisation des différentes cultures présentes dans l'espace scolaire ou éducatif. On donnera pour exemples *Les aventures de Zozo* (Finlande) et *Le pays d'où nous avons fui* (Grande Bretagne). Cette mise en lumière de pratiques culturelles méconnues ou méprisées augmente le savoir de tous sur les cultures non majoritaires et renforce l'estime de soi de ceux qui en sont originaires. Comme dans le cas de figure précédent, des actions pédagogiques à moyen terme doivent être mises en place pour espérer des modifications durables dans les représentations et les conduites.

-3- Des actions portant sur la vie institutionnelle de la classe et de l'établissement. La *médiation par les pairs* expérimentée en France, le club *Caleidoscopio* mis en place à Porto, procèdent de cette démarche. Ces nouvelles instances de régulation conduisent à des prises de responsabilité des élèves au sein de l'institution et les aident à être vus de façon positive et publique et à trouver leur place dans l'institution, quels que soient les passés scolaires et les histoires sociales et familiales.

-4- Des actions permettant aux élèves de vivre ensemble et de développer des projets communs. Ces projets peuvent être ponctuels : en témoignent *La Classe voyageante* (Italie), *L'école verte* (Bulgarie). Ces projets peuvent être au cœur de la pratique quotidienne de la classe (école Freinet, France.) Dans cette approche, les uns et des autres, avec leurs caractéristiques, se mettent au service d'une réalisation collective. L'éducation par la diversité repose alors sur des

expériences de vie en commun et/ou de travail partagé entre enfants.

-5- Des actions de formation des enseignants. Les équipes ont produit des outils didactiques utilisables dans le cadre de formation d'adultes. Une équipe a monté des sessions de formation adressées aux enseignants (Bulgarie). L'éducation à la diversité par la diversité demande en parallèle la mise en place d'actions de formation pour faire évoluer les représentations et les pratiques professionnelles.

Le petit nombre d'expériences analysées et la durée limitée des observations obligent à une certaine modestie dans les conclusions ; elles permettent néanmoins d'avancer que ces « bonnes pratiques » sont pertinentes et réalisables. Éduquer par la diversité ne relève pas de l'utopie pédagogique. Bien plus, grâce aux rencontres entre éducateurs et chercheurs de différents pays, plusieurs des dispositifs ont été testés sur des terrains variés, apportant ainsi la preuve de leur intérêt dans des contextes culturels et nationaux différents. Les analyses des actions menées ont également mis en évidence les effets directs et induits de ces projets en termes de dynamisation des terrains locaux.

Un des enseignements de ces expérimentations concerne leurs incidences directes et indirectes sur les postures et pratiques professionnelles des éducateurs et des enseignants. Partout, nous avons observé que la mise en œuvre de ces actions se déroulait dans des climats de classe ou de groupe sereins et propices à la reconnaissance et à l'expression de chacun. Partout, les adultes étaient en position d'écoute et de prise en considération des paroles des jeunes. Dans plusieurs terrains (école Freinet, club *Caleidoscopio*, *Classe voyageante*), les adultes ont mis en place des organisations de travail démocratiques et coopératives. Les jeunes se voyaient

ainsi reconnaître un statut d'acteur dans les institutions. Mettre en œuvre une pédagogie de la diversité par la diversité est inséparable d'une éducation à la citoyenneté et à la démocratie des jeunes dans et hors de l'école. Les éducateurs et enseignants participant au projet EDE se le sont appropriés sans difficulté quand il s'intégrait dans une gestion préexistante démocratique et respectueuse des personnes au sein du groupe en classe ou en colonie de vacances. Ailleurs, EDE a stimulé des démarches pédagogiques allant vers plus de respect des singularités. En témoigne par exemple la rédaction du « code enseignant » de l'expérience bulgare.

S'agissant des relations entre adultes, un autre trait commun à toutes les expériences est que ces actions mobilisent rarement des enseignants isolés. Lorsque cela a été le cas, l'expérience a eu une portée très limitée (classe de collège en Seine-Saint Denis, France). Ailleurs, les adultes, enseignants et éducateurs ont travaillé en coopération avec leurs collègues, certains réussissant parfois à mobiliser peu à peu l'ensemble de l'institution sur le thème (en témoigne le projet *Caleidoscopio* à Porto). A cet égard, l'introduction d'EDE dans un établissement a été un bon analyseur de l'état des relations entre adultes et entre adultes et enfants, entre l'institution et son environnement extérieur.

C'est à partir de l'observation et de l'analyse de ces bonnes pratiques que nous avons adressé des préconisations et des recommandations aux instances européennes commanditaires de la recherche ainsi qu'aux autorités éducatives nationales ou régionales de chaque État de l'Union. Ces propositions concernent aussi éducateurs et pédagogues et tous ceux qui prennent conscience de l'importance d'éduquer les jeunes non seulement à la diversité mais par la diversité.

On les résumera succinctement avec les propositions suivantes :

- Promouvoir une approche ouverte de la diversité entendue comme multiplicité et non comme différence.
- Associer étroitement la thématique de la diversité à celle de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie dans et hors de l'école.
- Concevoir une éducation par la diversité dans toutes les dimensions éducatives et scolaires. La diversité n'est pas un contenu supplémentaire d'enseignement à transmettre dans un cours spécifique.
- Promouvoir une gestion flexible des curricula afin que les enseignants aient une marge de manœuvre suffisante pour s'ouvrir à cette problématique et mettre en œuvre des pratiques nouvelles.
- Associer actions de sensibilisation favorisant les prises de conscience et projets à moyen terme.
- Promouvoir une gestion souple et démocratique des institutions éducatives et scolaires afin que les paroles des jeunes soient prises en considération et qu'on leur reconnaisse un statut de sujet dans les institutions éducatives et scolaires.
- Promouvoir des actions en formation initiale et continue de bonne qualité. Des interventions inopportunes ou maladroites risqueraient de provoquer l'effet inverse recherché en accentuant, voire en stigmatisant les différences en termes d'appartenance à un groupe (de sexe, culturel, etc.), et pourraient conforter des approches différentialistes. Ces formations permettront aux adultes enseignants et éducateurs d'amorcer une réflexion sur les préjugés, sur les représentations de soi et des autres. La réflexion sur la diversité sera une composante de base de la formation et non une activité supplémentaire afin que l'éducation par la diversité fasse partie du quotidien éducatif. Les équipes d'enseignants ou d'éducateurs

bénéficieront d'un accompagnement réflexif. Elles pourront s'inspirer de bonnes pratiques telles que celles décrites dans cet ouvrage qui seront appropriées et adaptées aux contextes locaux.

Nous ignorons si ces propositions resteront lettre morte ou non. Les participants à EDE, quant à eux, là où ils sont, dans les universités, les centres de formation, les écoles et les centres de vacances, tentent de mettre ces idées en œuvre.

INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

1 Un dispositif de recherche-action à l'échelle européenne

AKRICH M., CALLON M., *Sociologie de la traduction : textes fondateurs*, les Presses de l'Ecole des Mines, Paris, 2006.

CROS F., «Emergence et installation de l'innovation scolaire, pertinence de la théorie de la traduction », in BRONCKART J.-P. et THULER M. (Eds), *Transformer l'école*, De Boeck Wesmael, Bruxelles, 2004.

DUBOST J., *L'intervention psycho-sociologique*, P.U.F., Paris, 1987.

ELLIOTT J. et al., *Theory & Practice in Action Research*, Symposium Books, Oxford, 2002.

GOYETTE G., LESSARD-HEBERT A., *La recherche-action, ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, PUQ, Québec, 1987.

HUGON M-A., SEIBEL C. (Eds), *Recherches impliquées, recherches-actions : le cas de l'éducation*, de Boeck Wesmael, Bruxelles, 1988.

LIU M., *Fondements et pratiques de la recherche-action*, l'Harmattan, Paris, 1997.

LENOIR Y., « La recherche collaborative », in LENOIR Y. (dir.), *La bureaucratisation de la recherche en éducation et en sciences sociales*, Ed. du CRP, Sherbrooke, pp. 204-252, 1996.

MESNIER P.-M., MISSOTTE P. (Eds), *La recherche-action, une autre manière de chercher, de se former*, L'Harmattan, Paris, 2003.

SCHÖN D., *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Éditions Logiques, Montréal, 1993.

STRAUSS A. L., textes réunis par BASZANGER I., *La trame de la négociation, sociologie qualitative et interactionnisme*, L'Harmattan, Paris, 1992.

2 Repères théoriques sur les diversités

BARTH F., *Ethnic group and boundarie*, G Allen & Unwin, Londres, 1969.

CRENSHAW K. W., « Cartographie des marges: intersectionnalité, politique de l'identité et violences contre les femmes de couleur », in *Les cahiers du genre*, n°39, «Féminisme(s) : penser la pluralité», pp. 51-82, l'Harmattan, Paris, 2005.

DELPHY C., *Classer, dominer, qui sont les autres ?*, La Fabrique, Paris, 2008.

GUILLAUMIN C., *L'idéologie raciste, genèse et langage*, Gallimard, Paris, 1972 (réed. 2002).

LORCERIE F., *L'école et le défi ethnique*, INRP-ESF, Paris, 2003.

MOSCONI N., *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, L'Harmattan, Paris, 1994.

PAYET J-P., « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique », *Revue française de pédagogie*, n°117, INRP, Paris, 1996.

ROMAN J., LORCERIE F., PERREGAUX C. et al., *L'école et la diversité culturelle : nouveaux enjeux, nouvelles dynamiques*, Fasild, Paris, 2006.

WEIL P., *La République et sa diversité*, Seuil, Paris, 2005.

3 Une géographie des diversités : politiques publiques et débats scientifiques dans les huit Etats partenaires. Un état des lieux⁹⁰

Bulgarie

АЛИПИЕВА А., « Българското училище-институционална среща между българската и ромската култури » (*статия – част от изследване 2000*)

ALIPIEVA A., « *L'Ecole bulgare - rencontre institutionnelle entre la culture des Roms et celle des Bulgares* », article de recherche, 2000.

БАЕВА М., « Педагогика на интегрирането », изд.Св.Кл.Охридски, С., 2007.

BAEVA M., *Pédagogie de l'intégration*, édition Saint Kl. Ohridski, Sofia, 2007.

ДИМИТРОВА Р., АРЧЕНКОВА Т., ИЛЧЕВА М., АСЕНОВА А., ПЕТРОВА СВ. *Как да подпомогнем детето с обучителни трудности в училище и вкъщи*, С., 2006.

DIMITROVA R., ARCHENKOVA T., ILCHEVA M., ASSENOVA A., PETROVA Sv., *Comment aider l'enfant avec des difficultés éducatives en classe et à la maison*, Sofia, 2006.

ЕНЕВА И., « Методът на активното обкръжение-добри практики за интеграция на деца с комуникативни нарушения », в. *Предучилищно възпитание и интеграция*, С. 2003.

ENEVA I., « La méthode de l'entourage actif - bonnes pratiques d'intégration d'enfants aux problèmes communicatifs », in *Intégration et éducation préscolaire*, Sofia, 2003.

⁹⁰ Les bibliographies nationales ont été réalisées par les partenaires de EDE.

ПРИЧКАПОВА И., « Екипната дейност в подготовката и провеждането на интегрираното обучение », сп. *Образование*, С., 2007.

PRICHKAPOVA I., « L'activité en équipe dans la préparation et l'exécution de l'éducation intégrée », Revue *Education*, Sofia, 2007.

СОТИРОВА М., *Детска нестандартност*, С., 2002.

SOTIROVA M., *Non-unification enfantine*, Sofia, 2002.

ФОНДАЦИЯ ЕВРОПЕЙСКИ ИНСТИТУТ, « Различията ни събират: Практически подходи за борба с дискриминацията и утвърждаване на равните възможности в България”-наръчник/ръководство/ », София , 2006.

FONDATION INSTITUT EUROPEEN, « Les diversités nous rassemblent : méthodes pratiques de lutte contre la discrimination et pour l'établissement des chances égales en Bulgarie », Sofia, 2006.

Finlande

GORDON, TUULA, Gender and Citizenship. In C. Skelton, B. Francis, & L. Smulyan (Eds), *The SAGE Handbook of Gender and Education*, pp. 279-292, Thousand Oaks, London & New Delhi, 2006.

LIEBKIND K., & JASINSKAJA-LAHTI I., "Acculturation and Psychological Well-Being among Immigrant Adolescents in Finland. A Comparative Study of Adolescents From Different Cultural Backgrounds", *Journal of Adolescent Research*, 15(4), pp. 446-469, 2000.

RÄSÄNEN R., "The Global Village as a Challenge for Teacher Education", in V. Sunnari & Räsänen, (Eds.), *Ethical Challenges*

for Teacher Education and Teaching, pp. 115-130, University of Oulu, Oulu, 2000.

TALIB M.-T., "Diversity – a challenge for educators", *Research on Educational Sciences*, 27, Finnish Educational Research Association, Turku, 2006.

TIRRI K., NOKELAINEN P., "The influence of students' self-perception of their abilities and attribution styles on their academic choices: Implications for gifted education." *Roeper Review* (in press), 2009.

France

ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Anthropos, Paris, 2004.

CASTEL R., *La discrimination négative*, Seuil, Paris, 2007.

CONDETTE-CASTELAIN S. *La participation des lycéens à la vie de leur établissement*, ANRT, Lille, 2005.

DEBARBIEUX E., *La violence en milieu scolaire*, ESF, Paris, 1999.

DURU-BELLAT M., *L'école des filles*, L'Harmattan (édition revue et corrigée), Paris, 2004.

FELOUZIS G., *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Seuil, Paris, 2005.

GROUX D. (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*, L'Harmattan, 2002.

GUENIF-SOUILAMAS N., MACE E., *Les féministes et le garçon arabe*, Les éditions de l'Aube, 2004.

VAN ZANTEN A., *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, PUF, Paris, 2001.

WIEVIORKA M., *La diversité*, Robert Laffont, Paris, 2008.

Grande – Bretagne

BRIGHOUSE T., FULLICK L., *Education in a Global City: Essays from London*, Institute of Education, London, 2007.

CUMMINS J., *Language, Power and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, 2001.

DEWAELE JM., HOUSEN A. & WEI L., (ed) *Bilingualism Beyond Basic Principles*, Multilingual Matters, Clevedon, 2003.

HILL D., HELAVAARA ROBERTSON L., *Equality in the Primary School: Promoting good practice across the curriculum*, Continuum, London (forthcoming), 2009.

KENNER C., HICKEY T., *Multilingual Europe: Diversity and Learning*, Trentham Book Ltd, Stoke-on-Trent, 2008.

MEHMEDBEGOVIĆ D., “Leading Increasingly Linguistically Diverse London Schools”, *Educate, Special Issue*, Vol 8, No 2, IOE on-line journal, 2008.

Hongrie

ARATO F., VARGA A., *Együtt tanulók kézikönyve*, [Le manuel des élèves apprenant ensemble], PTE BTK NTI, Pécs, 2006.

FORRAY K., HEGEDUS T. A., *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká* 13-47 [Roms, école politique d'éducation], OKI Új Mandátum, Budapest, 2003.

TORGYIK J., *Multikulturális társadalom, multikulturális nevelés* 4-5 4-14. [Société multiculturelle, éducation multiculturelle], Új Pedagógiai Szemle, 2004.

KOZMA T., *Etnocentrizmus*, Education 2/2, 1993.

VARGA A., *Multikulturalizmus inkluzív oktatási rendszer*. In Ismeretek Romológia alapképzési szakhoz, PTE BTK, Pécs, 2006.

ZRINSZKY L., *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe* [Introduction a la communication pédagogique] TK – PSZM Projekt Budapest, 1993.

SZEKSZARDI J., *Utak és módok Iskolafejlesztési* [Les voies et les méthodes], Alapítvány Magyar, 1985.

Italie

BALBONI P.E., *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia, 2007.

BRUSA, A. (dir.), *Un officina della storia*, Clueb, Milano, 2008.

CALLARI GALLI M, CERUTI M., PIEVANI T., *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*, Meltemi, Roma, 1998.

CAMBI F., *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*, ETS, Udine, 2003.

CANTERINI M., REGGIO P., *Formazione interculturale: teoria e pratica*, Unicopli, Milano, 2007.

COLOMBO A., GENOVESE A., CANEVARO A. (a cura di), *Educarsi all'interculturalità. Immigrazione e integrazione dentro e fuori la scuola*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.

DEMETRIO D., FAVARO G., *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*, Franco Angeli, Milano, 2004.

GIOVANNINI G., QUEIROLO PALMAS L., *Una scuola in comune in contesti multietnici italiani*, Fondazione Giovanni Agnelli, Torino, 2002.

PIASERE L., SALETTI SALZA C., SAUBER E., « L'educazione dei bambini sinti e rom: risultati preliminari di una ricerca europea ». In SCARDUELLI P. (ed.), *Antropologia dell'Occidente*, Meltemi, Roma, 2004.

PORTERA A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.

SURIAN A. (a cura di), *Lavorare con la diversità culturale. Attività per facilitare l'apprendimento e la comunicazione interculturale*, Edizioni Erickson, Trento, 2006.

TOPOLINI A., GIUSTI S., PAPPONI MORELLI G. (a cura di), *A scuola di intercultura. Cittadinanza, partecipazione, interazione: le risorse della società multiculturale*, Edizioni Erickson, Trento, 2007.

ZAJCZYK F., *La resistibile ascesa delle donne in Italia. Stereotipi di genere e costruzione di nuove identità*, Il Saggiatore, collana La Cultura, Milano, 2007.

Portugal

ALMEIDA J. Ferreira de, CAPUCHA L., FIRMINO da COSTA A. et al., « Society », in REIS A. *Portrait of Portugal -Temas e Debates*, Instituto Camões, (Presidência do Conselho da União Europeia) Lisboa, 2007.

CORTESÃO L., « Cidadania(s) em sociedades multiculturais, (Im) possibilidades para a Educação? », in CHORÃO F. (org), *Espaço Social – olhares de alunos e professores*, Porto Editora, Lisboa, 2009.

CORTESÃO, L. et al., *Girandola de Significados – Polissemia de excelências em escolas portuguesas do sec. XXI*, LivPsic, Porto, 2007.

MONIZ L. Lobão, *Não Sei Se Sou Diferente... - A (In)visibilidade da Diversidade Cultural*, Livros Horizonte Lisboa, 2008.

SANTOS B. Sousa, « Por uma concepção multicultural de Direitos Humanos », *Revista Crítica das Ciências Sociais*, n° 48, pp. 1-33, 1997.

SANTOS, B. Sousa, *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, S.Paulo, Cortez, Afrontamento, Porto, 2006.

Roumanie

CRISAN A., IOSIFESCUS S., NEDELCU A., *Patru exerciții de politici educaționale. București*. [Quatre exercices de politiques éducatives], Bucarest, Centrul Educația, 2000.

IONESCU M., CACE S., *Politici publice pentru romi. Evoluții și perspective* [Politiques publiques pour les Roms. Évolutions et perspectives], Editura Expert, Bucarest, 2006.

JIGAU M., SURDU M. (coord.), *Participarea la educație a copiilor romi. Probleme, soluții, actori*, [Participation à l'éducation des enfants Roms. Problèmes, solutions, acteurs], Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, UNICEF Romania, Bucarest, 2002.

POLEDNA R., RUEGG F., RUS C., (coord.), *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*. [Interculturalité. Recherches et perspectives roumaines], Presa Universitară Clujeană, Cluj, 2002.

RUS C., « Multiculturalism, Interculturality and Minority Rights: from West to East and back ». In POLEDNA R., RUEGG F., RUS C. (eds), *Interculturalism and discrimination in Romania. Policies, Practices, Identities and Representations*, LIT Verlag, Berlin, 2006.

4 La diversité interculturelle

ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, PUF, Que sais-je ?, Paris, 1999.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER L., *Éducation et communication interculturelle*, PUF, Paris, 1996, 2^{ème} éd., 2001.

BIER B., FOURNIER C., « Culture, cultures : quelle(s) pédagogie(s) de l'interculturel ? », *Les cahiers de l'action*, n°24-25, 2009.

BORDES V., *Prendre place dans la cité. Jeunes et politiques municipales*, L'Harmattan, Collection Débats jeunesse, Paris, 2007.

BREDELLA L., "For a Flexible Model of Intercultural Understanding". In BYRAM M., FLEMING M., ALRED G. (eds.), *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, pp. 31-49, Clevedon, 2002.

BREDELLA L., "Afterword: What Does it Mean to be Intercultural?", In BYRAM M., FLEMING M., ALRED G. (eds.), *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, pp. 225-239, Clevedon, 2002.

Conseil de l'Europe. 1954. *Convention culturelle européenne*.
<http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/148.htm>

BYRAM, M., "On Being "Bicultural" and "Intercultural", in BYRAM M., FLEMING M., ALRED G. (eds.), *Intercultural Experience and Education*, Multilingual Matters, pp. 50-66, Clevedon, 2002.

CAMILLERI C., *Anthropologie culturelle et éducation*, Delachaux et Niestlé, Lausanne, 1985.

5 Penser la diversité de sexes en termes éducatifs

BUTLER J., *Défaire le genre*, éditions Amsterdam, Paris, 2006.

CARNINO G., *Pour en finir avec le sexisme*, L'échappée, Paris, 2005.

FRAISSE G., « A côté du genre », in TAZI N. (Ed), *Masculin-Féminin*, La Découverte, Coll. Les mots du monde, pp. 59-84, Paris, 2004.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, PLANTE C., RIOT-SARCEY M. , ZAIDMAN C. (eds.), *Le genre comme catégorie d'analyse*, L'Harmattan, Paris, 2003.

GARDEY D., LÔWY I., (Dir.) *L'invention du naturel. Les sciences et la fabrication du masculin et du féminin*, Archives contemporaines, Paris, 2000.

LAUFER J., MARRY C., MARUANI M., *Masculin-féminin, Questions pour les sciences de l'homme*, PUF, Paris, 2001.

MARRO C., VOUILLOT F., « Quelques concepts clefs pour penser et former à la mixité », *Carrefours de l'éducation*, 17, pp. 3-21, Paris, 2004.

MARUANI M., *Femmes, genre et sociétés. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris, 2005.

MOSCONI N., *La mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, PUF, Paris, 1989.

VARIKAS E., *Penser le sexe et le genre*, PUF, Paris, 2006.

6 La coopération : un outil pour la diversité en éducation

BAUDRIT A., *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, De Boeck, Bruxelles, 2005.

BERTRAND Y., *Théories contemporaines de l'éducation*, Editions nouvelles, Québec, 1998.

COHEN E., « La construction sociale de l'équité dans les classes », in OUELLET F. et al, *L'éducation à la citoyenneté*, CR, Sherbrooke, 2001.

CONNAC S., *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF, Paris, 2009.

FREINET C., *Les invariants pédagogiques*, 1964.
En ligne : http://freinet.org/pef/invari_f.htm

GAMBLE J., *Pour une pédagogie de la coopération*.
En ligne : http://assoreveil.org/peda_actu_7.html

HOWDEN J., MARTIN H., *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*, Chenelière, Montréal, 1997.

HUGON M-A., « De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires... », in ROUILLER Y., LEHRAUS K. (eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, Peter Lang, Berne, 2008.

MEIRIEU P., *Apprendre en groupe*, tomes I et II, Chronique Sociale, Lyon, 1983.

OURY F., VASQUEZ A., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Maspero, Paris, 1971.

7 Eduquer par la diversité et engager de nouvelles dynamiques personnelles et professionnelles

AEBISCHER V., OBERLE D., *Le groupe en psychologie sociale*, Dunod, Paris, 2007, 3^{ème} éd.

De MONTMOLLIN G., « Le changement d'attitude », in MOSCOVICI S. (dir), *Psychologie sociale*, PUF, Paris, 1984.

FRENCH JRP Jr., RAVEN B., « The base of social power », in ARBOR A., *Studies in social power*, University of Michigan Press, 1959.

GORDON T., *Enseignements efficaces*, Actualisation, Québec, 1981.

JORRO A. (dir.), *La reconnaissance professionnelle en éducation. Evaluer, valoriser, légitimer*, Presses de l'université d'Ottawa, Ottawa, 2009.

LEGAL J.B., DELOUVEE S., *Stéréotypes, préjugés et discrimination*, Dunod, Paris, 2008.

MAYEN P., « Le rôle des autres dans le développement de l'expérience », *Education permanente*, 151, pp. 87-107, 2002.

ROSENTHAL R. & JACOBSON L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, Paris, 1971.

L'HARMATTAN, ITALIA

Via Degli Artisti 15 ; 10124 Torino

L'HARMATTAN HONGRIE

Könyvesbolt ; Kossuth L. u. 14-16
1053 Budapest

L'HARMATTAN BURKINA FASO

Rue 15.167 Route du Pô Patte d'oie
12 BP 226 Ouagadougou 12
(00226) 76 59 79 86

ESPACE L'HARMATTAN KINSHASA

Faculté des Sciences Sociales,
Politique et Administratives
BP243, KIN XI ; Université de Kinshasa

L'HARMATTAN GUINÉE

Almamy Rue KA 028 en face du restaurant le cèdre
OKB agency BP 3470 Conakry
(00224) 60 20 85 08
harmattanguinee@yahoo.fr

L'HARMATTAN CÔTE D'IVOIRE

M. Etien N'dah Ahmon
Résidence Karl / cité des arts
Abidjan-Cocody 03 BP 1588 Abidjan 03
(00225) 05 77 87 31

L'HARMATTAN MAURITANIE

Espace El Kettab du livre francophone
N° 472 avenue Palais des Congrès
BP 316 Nouakchott
(00222) 63 25 980

L'HARMATTAN CAMEROUN

Immeuble Olympia face à la Camair
BP 11486 Yaoundé
(237) 458.67.00/976.61.66
harmattancam@yahoo.fr

L'HARMATTAN SÉNÉGAL

« Villa Rose », rue de Diourbel X G, Point E
BP 45034 Dakar FANN
(00221) 33 825 98 58 / 77 242 25 08
senharmattan@gmail.com

L'HARMATTAN MALI

Rue de Leipzig, face au Palais de la culture,
Porte 203, Badalabougou, Bamako
00 223 20 22 57 24 / 00 223 76 37 80 82
pp.harmattan@gmail.com