

Alterstice

Revue internationale de la recherche interculturelle
International Journal of Intercultural Research
Revista Internacional de la Investigacion Intercultural



L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ?

Margarita Sanchez-Mazas et Raquel Fernandez-Iglesias

Volume 1, numéro 1, 2011

Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1077589ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1077589ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Alterstice

ISSN

1923-919X (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Sanchez-Mazas, M. & Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ? *Alterstice*, 1(1), 35–45. <https://doi.org/10.7202/1077589ar>

Résumé de l'article

Cet article traite de la notion d'interculturel dans le domaine de l'éducation. Il soulève la question d'un agir enseignant qui peut se trouver pris dans la tension entre une volonté de reconnaissance de la diversité culturelle et les effets des stéréotypes produits par la catégorisation des acteurs. Dans cette réflexion, nous soulignons l'importance de développer un regard pluriel sur les pratiques éducatives dans le but d'identifier les mécanismes d'interaction qui maintiennent, voire renforcent les frontières entre les groupes, notamment dans les contextes marqués par une configuration majorité/minorité caractéristique des rapports entre populations « autochtones » et celles issues de la migration. L'apport de la sociologie de l'éducation, de l'anthropologie sociale et culturelle et de la psychologie sociale est indispensable pour offrir aux enseignants une formation solide à l'éducation interculturelle.

© Margarita Sanchez-Mazas et Raquel Fernandez-Iglesias, 2011



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>



ARTICLE THÉMATIQUE

L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène?Margarita Sanchez-Mazas¹ et Raquel Fernandez-Iglesias¹**Résumé**

Cet article traite de la notion d'interculturel dans le domaine de l'éducation. Il soulève la question d'un agir enseignant qui peut se trouver pris dans la tension entre une volonté de reconnaissance de la diversité culturelle et les effets des stéréotypes produits par la catégorisation des acteurs. Dans cette réflexion, nous soulignons l'importance de développer un regard pluriel sur les pratiques éducatives dans le but d'identifier les mécanismes d'interaction qui maintiennent, voire renforcent les frontières entre les groupes, notamment dans les contextes marqués par une configuration majorité/minorité caractéristique des rapports entre populations « autochtones » et celles issues de la migration. L'apport de la sociologie de l'éducation, de l'anthropologie sociale et culturelle et de la psychologie sociale est indispensable pour offrir aux enseignants une formation solide à l'éducation interculturelle.

Rattachement des auteures¹Université de Genève, Genève, Suisse**Correspondance**

margarita.sanchez-mazas@unige.ch; raquel.fernandez@unige.ch

Mots clés

interculturel; formation des enseignants; éducation; stéréotype; Suisse

Pour citer cet article :

Sanchez-Mazas, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène? *Alterstice*, 1(1), 35-46.

Introduction

La reconnaissance de l'interculturel en éducation est perceptible par la présence de ce champ dans les politiques éducatives et par son introduction dans les programmes de formation des enseignants. Les apports de la recherche interculturelle doivent permettre de construire des expertises spécifiques pour traiter de problématiques liées à l'hétérogénéité des publics scolaires. Celles-ci se présentent comme particulièrement complexes lorsque s'imbriquent différentes sources de conflictualité non réductibles aux différences culturelles. Paradoxalement, l'émergence du paradigme interculturel en éducation peut contribuer à surestimer le poids de la « culture d'origine » ou de « l'ethnicité » dans les situations éducatives difficiles rencontrées par les praticiens et donner lieu à des malentendus qualifiés de culturels alors qu'ils sont le résultat de l'articulation de plusieurs axes de différenciation. Une approche de portée plus générale peut-elle permettre d'éviter l'écueil d'une explication de situations éducatives impliquant notamment des élèves issus de l'immigration par des facteurs liés à la culture d'origine? Autrement dit, ne faut-il pas plaider pour renforcer la formation des enseignants à l'analyse des processus psychosociaux qui peuvent se déployer dans toute situation concrète susceptible d'activer des stéréotypes et des préjugés? C'est en tout cas ce que préconise une pionnière dans le domaine de l'interculturel lorsqu'elle affirme :

Le travail sur les préjugés et les stéréotypes passe par une analyse des représentations, du processus de catégorisation et d'attribution. À ce titre, on ne pourra que remarquer et regretter que la psychologie sociale n'ait pas réussi à faire son entrée dans la formation des enseignants. Les relations interindividuelles et intergroupes sont pourtant au cœur des processus de socialisation, d'apprentissage et de la conduite du groupe-classe. (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 110)

Dans cet article, nous voulons réfléchir sur une construction de la formation des enseignants à l'éducation interculturelle – contenu des cours, sensibilisation des futurs praticiens, etc. – qui tire parti de l'apport de la psychologie sociale, discipline dont toute l'importance est soulignée par Abdallah-Pretceille. Il s'agit d'articuler les apports de la psychologie sociale au domaine interculturel (Guimond, 2010) et ceux de la psychologie sociale dans le domaine de l'éducation (Toczek et Martinot, 2004) afin de contribuer à la construction d'une perspective psychosociale et interculturelle en éducation (Sanchez-Mazas, sous presse; Kerzil et Vinsonneau, 2004). Dans cette optique, l'apport de la psychologie sociale, montrant par exemple les biais dans les processus de catégorisation, ne doit pas être compromis par des impensés de l'interculturel (Ogay et Edelmann, à paraître) qui risquent de réintroduire des formes de pensée stéréotypée. Dans un premier temps, nous allons évoquer le changement de paradigme qui a présidé à une transformation de la pensée sur l'école accompagnant la réflexion interculturelle. Si ce nouveau paradigme affranchit l'école d'une représentation l'enfermant dans son rôle de reproduction, il risque d'utiliser la culture pour redéployer à nouveaux frais la figure du handicap socioculturel. Ainsi, il comporte le piège d'accentuer les notions de manque ou de handicap en plaçant leur genèse dans l'acteur. Nous utiliserons une étude exploratoire menée dans le cadre de la formation des enseignants pour illustrer la difficulté à saisir les enjeux présents dans une situation où les différences sont mobilisées par les acteurs eux-mêmes au cœur de dynamiques ou de conflits pouvant être qualifiés de culturels. À l'aide de cet exemple et d'une réflexion sur l'apport de différentes disciplines en sciences sociales (sociologie de l'éducation, anthropologie sociale et culturelle et psychologie sociale) à la compréhension de situations éducatives complexes en contexte interculturel, nous suggérons des pistes pour la construction de la formation des enseignants en éducation interculturelle.

L'interculturel au défi de l'agir enseignant

En Suisse, l'émergence de la pédagogie interculturelle vers les années 1990 est issue de la volonté d'apporter des solutions aux problèmes pratiques (Gretler, 1989) qui résultent du contact entre les cultures, tant au niveau de la mobilité des personnes en Europe et de la nécessité de préparer les futurs citoyens à travailler dans des contextes de pluralité des langues et des cultures, qu'au niveau de la coexistence entre populations « autochtones »¹ et issues de la migration. L'impulsion et la promotion d'une éducation interculturelle sont le fait d'organismes politiques comme le Conseil de l'Europe (1995) lequel, en voulant favoriser le « dialogue entre les cultures », en

¹ L'acquisition de la nationalité en Suisse suit le principe du *jus sanguinis*, ou droit du sang. Dans ce sens, le terme « autochtones » se réfère aux personnes d'origine suisse (en opposition à celles dont l'origine est étrangère malgré le fait que celles-ci puissent obtenir la nationalité à travers un processus de naturalisation).

appelle au dépassement d'une pensée ethnocentrique au profit d'un plus grand relativisme culturel. Les politiques éducatives qui sont mises en place permettent la reconnaissance des spécificités culturelles dans une perspective égalitaire visant le respect entre les membres des différents groupes culturels et la légitimation des différences.

Nous pensons que l'éducation interculturelle, puisqu'elle prend en compte ces différences et qu'elle les valorise, doit pouvoir répondre au défi que l'hétérogénéité du public scolaire pose à la tradition d'homogénéisation de l'école. Selon Pagé (1993), elle poursuit ainsi trois objectifs : (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses. Le développement de l'interculturel envisagé comme une « ouverture » à l'autre a pour objectif de favoriser le « vivre ensemble » et s'inscrit dans la visée d'une Éducation pour Tous (UNESCO). Mais la pédagogie interculturelle qui en dérive risque d'être simplifiée et se limiter à des messages vertueux inaptes à équiper les enseignants face aux dynamiques scolaires en contexte de pluralité.

Le défi éducatif que représente l'hétérogénéité des différents acteurs scolaires peut en effet se voir compromis par le fait que la mobilisation des différences peut contribuer à maintenir, voire à renforcer les frontières entre les groupes. Au sein du contexte éducatif, l'interculturel risque ainsi de fonctionner comme une « opération de marquage » (Abdallah-Pretceille, 2005, p. 46) produisant, en dépit d'une valorisation de surface, une stigmatisation des groupes sociaux appréhendés dans leurs carences ou leurs « handicaps socioculturels », non plus en termes de classe sociale mais en termes d'origine culturelle. La lecture des situations scolaires problématiques se base alors sur une vision qui ne rend pas compte de dynamiques activées chez les élèves dans leur rapport au savoir et leurs enjeux identitaires, compte tenu des normes institutionnelles et des pratiques qu'elles sous-tendent dans l'univers scolaire. Comme le posent Bautier et Charlot (2000) :

les explications en termes de manques, de déficits – culturels, linguistiques, voire affectifs – ou de handicap socioculturel ne permettent pas de penser le rôle de l'institution scolaire et de ses agents dans la production des difficultés d'apprentissage et des inégalités entre élèves, pas plus qu'elles ne permettent de décrire et d'analyser ce qui se passe à l'école et en classe pour un élève, quel sens la situation et les activités scolaires, les savoirs ou le fait d'apprendre ont pour lui. (p. 2)

Certes, l'adoption d'une perspective interactionniste dans l'éducation interculturelle fait porter l'intérêt sur les dynamiques et les stratégies des acteurs davantage que sur les structures ou les catégories, mais cela risque de faire l'impasse sur les inégalités qui existent entre et à l'intérieur même des groupes culturels (Cobo, 2006). La « différence » masque alors les asymétries de pouvoir des groupes en interaction ainsi que la valeur sociale qu'on leur accorde. La compréhension des situations éducatives dans un cadre de référence pluriel requiert donc « la coexistence de plusieurs systèmes d'explications, dont chacune est presque exhaustive dans son propre cadre de référence, mais à peine partielle dans tout autre cadre de référence » (Devereux, 1977, cité par Abdallah-Pretceille, 2005, p. 65). Pour éviter les pièges de l'interculturel, il importe de nourrir les visées éducatives des apports de la recherche en sciences sociales, et en particulier en sociologie de l'éducation, afin d'appréhender la rencontre interculturelle, comme le dit Cuhe (2010), « dans une perspective situationnelle qui n'en occulte pas les enjeux sociaux » (p. 76).

Recherche interculturelle et sociologie de l'éducation : des apports réciproques

La recherche en sociologie de l'éducation repose sur un nouveau paradigme qui traite de l'agir en situation et qui prend ses distances à l'égard du paradigme dominant des années 1970 qui mettait l'accent sur le rôle de l'école dans la reproduction sociale (Bourdieu et Passeron, 1970). Pour certains auteurs, la culture de la reproduction serait même loin derrière nous et nous vivrions actuellement une culture de la production qui déplacerait la thématique de la différence de l'extérieur à l'intérieur du système éducatif (Touraine, 1997). Cette vision n'envisage plus la culture comme étant transmise par héritage mais comme étant construite à l'aide d'une socialisation plurielle par les individus. Deux aspects marquants de cette réorientation sociologique nous intéressent ici, l'accent placé sur la « socialisation horizontale » et l'importance accordée à l'« actorialité ».

En ce qui concerne le premier aspect, la reconnaissance de la pluralisation des agents de socialisation et de l'émergence d'une « culture jeune » contribue à relativiser les processus de transmission culturelle assurés par la

famille de manière verticale. Il est intéressant de noter à ce propos que c'est la recherche menée dans une perspective interculturelle qui permet de mettre en évidence l'importance du groupe de pairs dans la socialisation des enfants. C'est ainsi que Harris (1995) a pu tester en contexte interculturel le postulat selon lequel les comportements des parents auraient peu d'effet direct sur le développement des caractéristiques psychologiques de leurs enfants. Celles-ci dépendraient plutôt des expériences des enfants en dehors de la maison familiale, une hypothèse difficile à tester en contexte monoculturel où les influences de la famille et des pairs ne peuvent être départagées car les enfants dans le groupe de pairs sont issus de familles partageant la même culture. Harris propose donc une théorie de la socialisation collective ou horizontale rendant compte de l'impact des processus d'identification et de conformité aux normes des groupes de pairs qui fait écho aux observations des sociologues (Dubar, 2000; Dubet, 1996; Galland, 2007). L'univers normatif des jeunes se voit déplacé des pères aux pairs et se caractérise par la « réinvention de pratiques et de représentations par sélection, appropriation, transformation de la culture environnante, médiatique, ludique, familiale, scolaire » (Danic, 2008, p. 624). Cette socialisation horizontale est désormais appréhendée comme étant un des mécanismes fondamentaux en matière de transmission culturelle. La socialisation reçue en héritage cède donc la place au modèle de l'expérimentation où les acteurs revisitent et construisent les transmissions. Parallèlement et « parce qu'ils posent des problèmes, ces "nouveaux" élèves se trouvent donc projetés sur le devant de la scène et commencent à apparaître comme des acteurs » (Caillet, 2008, p. 320).

Cette actorialité est à inscrire dans le changement de paradigme dans la sociologie de l'éducation qui a lieu à partir des années 1990 (Dubet, 1991; Dubet et Martuccelli, 1996; Van Zanten, 2000; Van Haecht, 1990). En s'inspirant des théories de l'action et de la régulation, il s'agit de comprendre les changements du système éducatif à partir d'une théorisation « par le bas », en prenant en compte la subjectivité des élèves (Caillet, 2008). Ce changement de paradigme amène un nouveau regard dirigé vers l'« expérience scolaire » des élèves (Dubet et Martuccelli, 1996) qui se définit comme le résultat de la combinaison des « diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (p. 62). C'est ainsi que les différences culturelles acquièrent une nouvelle signification et sont comprises notamment comme des formes de contestation individualisées (Barrère, 2002), par exemple le rejet des savoirs, l'adoption de comportements qualifiés d'anti-scolaires ou encore des conduites d'affirmation identitaire à l'aide d'un processus d'autocatégorisation ethnique. Elles sont alors perçues comme des « nouvelles formes de déviance » (Verhoeven, 2008, p. 496) et interprétées comme des stratégies de résistance aux différentes formes de domination qui cohabitent dans le système scolaire. Comme le souligne Bonnéry (2006), les références juvéniles (par ex. le *rap*) sont perçues en opposition aux savoirs proprement scolaires « comme une forme de fierté par défaut [...] et mobilisées par ces jeunes pour remédier aux "espoirs d'acculturation déçus" » (p. 81).

En bref, l'importance accordée aujourd'hui aux processus de transmission horizontale et à l'actorialité de la jeunesse scolarisée s'accompagne d'une transformation dans l'approche de la culture et ouvre la voie à une reconceptualisation de l'éducation interculturelle. Si la transmission de la culture n'est plus regardée comme relevant de l'« hérédité », elle n'est pas non plus considérée comme relevant de l'« héritage », un patrimoine se léguant de génération en génération. Au contraire, comme le pose Cuhe (2010, p. 136), elle est :

une élaboration quasi permanente en rapport avec le cadre social environnant et les modifications de celui-ci. C'est pourquoi centrer le débat concernant la culture des immigrés sur la question des « origines » ou des « racines », c'est l'enfermer dans une problématique sinon de l'inné du moins de l'« hérité », et donc, de fait, s'interdire de penser la culture comme une construction constamment évolutive.

Ces transformations du regard sur les jeunes scolarisés introduisent une nouvelle grille de lecture des faits scolaires : l'*ethnicité*. Mais la disparition des classes sociales dans les explications des phénomènes scolaires au profit de catégories telles que l'origine risque d'occulter les rapports asymétriques entre les groupes sociaux et les inégalités qui les caractérisent avec plus de violence que dans le passé (Chopart, Charbonneau et René, 2003). Dans cette perspective, en effet, l'élève aussi et non plus uniquement l'école, participent à leur production et reproduction. Par ailleurs, se centrer sur les processus identitaires des minorités augmente le risque de faire de l'ethnicité une caractéristique produite par les « enfants de l'immigration » et de faire l'impasse sur la responsabilité du groupe dominant dans ce processus (Franchi, 2002).

Culture et identité

En effet, ce qui crée les frontières entre les groupes n'est pas tant le trait culturel spécifique, réel ou supposé de l'individu ou du groupe, que la volonté de différenciation et l'usage de la différence comme attribut identitaire (Cuche, 2010). En montrant comment les pensées, les sentiments et les actions individuelles sont sous l'influence d'un autrui réel, imaginaire ou implicite (Allport, 1954), la psychologie sociale contribue précisément à comprendre les processus généraux qui sont à la base de ces comportements individuels ou groupaux. Elle permet ainsi de s'affranchir d'une vision du social où coexistent des groupes culturellement *différents* et de rendre compte de décalages pouvant exister entre les significations diverses que les membres attachent à leur appartenance, de leurs identifications multiples, ou encore de la relativité, voire l'absence, de leur identification à une culture dite d'origine (Amselle, 1999). Tout en suggérant la rencontre et le dialogue avec l'Autre, le cadre de référence interculturel risque de négliger les processus d'identification des acteurs eux-mêmes, conceptualisés en psychologie sociale comme reflétant un mouvement du sujet vers le groupe, un processus d'autocatégorisation (Azzi et Klein, 1998; Tajfel et Turner, 1979; Turner, Hogg, Oakes, Reicher et Wetherell, 1987). Ces processus d'identification sont à dissocier des appartenances à des groupes définis en fonction de leur origine culturelle dans la mesure où les individus d'une même origine culturelle disposent d'une grande latitude en matière de construction de leur identité. Si le paradigme de l'interculturel envisage les groupes dans les modalités de leurs rapports et non plus selon des caractéristiques essentialisantes, les significations assignées aux appartenances par les membres des différents groupes culturels ne sont pas abordées en tenant compte de la structure sociale dans laquelle s'insèrent ces groupes. Les divisions binaires, en termes de rapports de pouvoir ou d'asymétries de statut ou prestige se voient ainsi occultées par un interculturel posant la diversité mais non pas les dichotomies du type Nous/Eux, autochtones/allochtones, nationaux/étrangers, majorité/minorité – qui marquent la coexistence de communautés de diverses origines culturelles, en particulier dans les pays d'immigration.

En reprenant la thèse de Barth (1969) qui propose une distinction majeure entre culture et identité, Lorcerie (2002) fournit des clés de compréhension de nombre de problèmes et d'impasses que l'on rencontre lorsque « le croisement des cultures s'inscrit dans une structure de domination » (p. 173). À partir de la notion de « frontières ethniques », Lorcerie pose l'autonomisation relative des dynamiques identitaires par rapport aux cultures de référence, montrant comment une configuration minorité/majorité au sens psychosocial affecte le rapport des membres des groupes à leur culture d'origine. En effet, placé dans une telle configuration, où les majoritaires détiennent l'avantage symbolique et le pouvoir de désavantager, le croisement culturel suscite des imputations et revendications croisées d'identité. « Ces processus psychosociaux [affirme-t-elle] entretiennent des “frontières ethniques”, des dichotomies Eux/Nous référées à l'origine supposée des individus. Or, ces frontières sont indépendantes des évolutions culturelles » (p. 173). C'est ainsi que l'on peut observer une perte de vitalité des cultures dans le temps et un affaiblissement de leur emprise sur les individus sans que l'on assiste nécessairement à un processus d'assimilation à la culture majoritaire. Au contraire, l'injonction d'assimilation peut venir renforcer des comportements qui se caractérisent par un investissement de la culture d'origine et sa réélaboration par des leaders.

Ceux-ci s'emparent des signes de l'appartenance au groupe et les codifient, prenant des distances avec la tradition de sorte de pouvoir affirmer leur identité aux yeux d'autrui majoritaire tout en tentant d'inverser les évaluations sociales négatives de cette identité ou au moins d'en faire reconnaître la dignité. (p. 175)

Ainsi, l'affirmation identitaire des élèves ou leurs demandes de reconnaissance peuvent signifier un transfert au contexte scolaire de l'exigence de la prise en compte de spécificités culturelles (par ex. shabbat, ramadan, etc.) ou de tolérance à l'égard de signes distinctifs (par ex. turban sikh ou foulard islamique). La réactivité des élèves membres de groupes minorisés à une histoire de discrimination ou à une situation perçue comme relevant du mépris (Ogbu, 2001), ou même une trajectoire scolaire d'échec attribuée à du racisme ou de la xénophobie (Sanchez-Mazas, 2004a; Verhoeven, 2002) sont de nature à promouvoir, dans le cadre scolaire, des attitudes revendicatives à l'instar de celles que posent, plus largement, des secteurs des populations issues de la migration à la société majoritaire (Sanchez-Mazas, 2004b). Pour rendre compte de ces dynamiques, en vertu desquelles l'identité « décolle » en quelque sorte de la culture, et où des théories de sens commun sur la réussite et la mobilité sociale peuvent perdurer en dépit des changements des conditions objectives, certains auteurs sont amenés à privilégier le terme d'ethnicité à celui de culture (Franchi 2004; Payet, 2008). Ce faisant, ils rendent

compte d'une actorialité des membres des minorités qui peut donner lieu à des biais d'interprétation lorsque l'identité affichée par le minoritaire en vient à être perçue comme le reflet des caractéristiques culturelles de son groupe d'appartenance. Plutôt que d'affaiblir les processus de stéréotypisation, la reconnaissance de cette actorialité contribue à les alimenter si ces processus eux-mêmes ne sont pas abordés en tant que tels dans la formation des enseignants. C'est pour ces raisons qu'au nombre des apports des sciences sociales à la construction de la formation à l'interculturel, ceux de la psychologie sociale s'avèrent particulièrement importants dans le domaine de l'éducation.

L'importance de la psychologie sociale dans la formation des enseignants

Pour étayer cette proposition, nous avons choisi une situation éducative exemplaire de l'imbrication de problématiques liées à la culture, au genre, à la classe sociale et à la position scolaire. La description choisie fait partie d'un corpus de récits recueillis auprès d'enseignants suivant un cursus de formation universitaire tout en ayant une charge d'enseignement à temps partiel. Les récits sont rédigés par les enseignants appelés à décrire des situations éducatives complexes rencontrées dans leur pratique. Un tel corpus est utilisé à la fois dans le cadre de leur formation, pour en développer une analyse psychosociale, et dans une démarche de recherche, actuellement en projet (Mechi, 2011), en tant que matériau rendant compte des difficultés rencontrées par les praticiens. Nous utilisons ici des propos issus d'analyses que les enseignants en formation ont soumises, dans le cadre d'une évaluation, à propos de la situation décrite ci-dessous.

Une enseignante du secondaire est confrontée à une classe dite difficile où un groupe de garçons issus de l'immigration et en situation d'échec scolaire perturbe l'atmosphère de travail. La situation familiale de ces élèves semble problématique, selon confirmation de l'assistante sociale. L'arrivée d'une nouvelle élève, prénommée Nicole, modifie l'équilibre de la classe. Elle vient d'un milieu aisé et fréquentait jusqu'ici une école privée qu'elle a dû quitter, son père étant rattaché à une mission diplomatique. Lors d'un conflit, les leaders du groupe des garçons, Djamil et Farid, rejettent Nicole en la traitant de « sale bourge prétentieuse ». Un groupe de trois filles studieuses profitent pour intégrer Nicole à leur groupe, ce qui énerve Djamil et Farid. Après la pause qui a suivi une leçon où l'enseignante avait demandé à Djamil de lire le poème de Baudelaire « Une Charogne », Nicole saisit l'occasion pour se venger en lançant aux garçons : « Taisez-vous les ratons, vous êtes vraiment des faiblaris, vous ne savez même pas chanter ni scander correctement un texte ! ». Farid s'est alors approché d'elle et lui a déclamé la chanson d'Orelsan (« Sale p... ») qui venait de faire scandale en France : « J'ai la haine, j rêve de t voir souffrir / On verra comment tu fais la belle avec une jambe cassée / J te déteste, j veux que tu crèves lentement, j veux que tu tombes enceinte et que tu perdes l'enfant... ». Sans lui laisser le temps de répondre, Djamil prend à son tour la parole : « La petite Vuitton, ton cuir sent pas vraiment la charogne : on voit que t'as pas grandi près des halls crades. Vous êtes tous les mêmes, les nantis, les friqués du tout-dimanche. Nous, on n'a pas d'argent d poche, pas d' macintosh, mais on a le souffle qui sonne funk... ». Déconcertée par les événements, l'enseignante demande à Djamil et Farid de présenter leurs excuses, dont le ton ironique déclenche l'hilarité générale. Dans ces conditions, l'enseignante arrête le travail de groupe et fait une dictée notée afin de rétablir l'ordre.

La situation présentée peut-elle être comprise à partir du paradigme de l'émergence de l'acteur qui sous-tend la perspective interculturelle en éducation ? On peut certes approcher cette situation en termes de différences mobilisées par les acteurs eux-mêmes au cœur de dynamiques ou de conflits qualifiés de culturels. Ces dynamiques altèrent l'ordre de la classe et la solution la plus rapide invite à agir en fonction d'un cadre disciplinaire, ce qui aboutit de la part de l'enseignante à prendre une sanction générale permettant de rétablir l'ordre, tout en faisant l'impasse sur les processus psychosociaux et la signification des comportements au sein de la classe. On peut se demander alors si, au-delà de l'accalmie provisoire, le caractère explosif des rapports sociaux dans la classe peut être désamorcé sans une compréhension des dynamiques en jeu. Certains auteurs font en outre état de la survenue d'épuisements professionnels spécifiquement liés aux situations dites « interculturelles » (Franchi, 2004 ; Tatar et Horenczyk, 2003).

Certaines des réactions suscitées par cette situation chez des personnes se destinant à l'enseignement montrent que l'urgence de la situation éducative est propice à l'activation de stéréotypes. Les propos tenus par certains futurs enseignants renvoient à une distinction très claire entre un Nous et un Eux dont la construction se fait au moyen de différents marqueurs de différenciation. Nous allons illustrer, à l'aide de ces propos, comment la différence est construite et assignée au groupe minoritaire. Dans ce sens, une approche plus générale que celle qui se base sur la différence culturelle est nécessaire pour équiper les enseignants à l'agir en situation interculturelle.

Ainsi, les jeunes issus de l'immigration qui figurent dans cette scène vont se voir surinvestis de significations issues d'une représentation sociale de la « culture d'origine ». Culture et position sociale les placent au cœur d'une double hiérarchisation : celle de la valeur assignée aux différentes cultures, et celle qui relève de l'origine sociale. Les propos recueillis auprès de nos enseignants en formation définissent le groupe minoritaire (au sens psychosocial bien que numériquement majoritaire face à Nicole) comme étant « tous des garçons [...] migrants ayant des problèmes familiaux, pouvant être financiers comme affectifs » en opposition à « Nicole [qui] est une jolie fille, venant elle d'un milieu aisé, n'étant pas immigrée et dont la situation familiale n'est pas problématique ». La perception d'une « différence culturelle » suggérée par ces propos indique que les répondants établissent une opposition en miroir, caractéristique de la construction de l'altérité (Jodelet, 2005). Les membres des minorités issues de l'immigration sont appréhendés selon une approche en termes de pratiques et d'habitudes perçues comme différentes de ceux de la société d'accueil. Ainsi, les pratiques familiales sont évoquées par nos enseignants en formation lorsqu'ils infèrent à partir des informations fournies que « le père de Nicole l'a éduquée à la liberté de parole, prône l'égalité de l'homme et de la femme » contrairement aux garçons qui, eux, ne sont « pas reconnus par leurs parents ni écoutés ». Dès lors, les groupes en minorité « culturelle » sont jugés en fonction de l'idée que l'on se fait de cette culture, ajoutant des informations tirées des représentations sociales aux éléments à disposition. Les propos des étudiants véhiculent ces représentations à l'aide de marqueurs tels que le genre (« selon leur culture d'origine, ils se trouvent dans une société patriarcale, le sexe masculin se doit donc de dominer, or dans la société suisse l'égalité est prônée. En revanche, les filles se doivent de se taire et accepter malgré elles les propos, actes et réactions des garçons : culture d'origine l'imposant ») ou l'identité : « Étant immigrés (nous ne savons pas depuis combien de temps) ils n'ont pas forcément encore bien été intégrés la culture d'accueil », « le groupe de Djamil a une réelle identité à se construire (à cause de son immigration) ».

Le questionnement de son propre cadre de référence est un premier pas dans la formation interculturelle, que ce soit dans l'éducation ou le travail social (Cohen-Emerique, 2011), dans la mesure où il permet de décrypter l'utilisation de dimensions contraires à celles que l'on s'autoattribue et de révéler par là la difficulté d'appréhender ce qui est non pas *inverse*, mais *différent*. De manière souvent non consciente, la différence est construite en effet dans les termes de l'opposition entre Eux et Nous et par l'association d'une image (l'immigré, le musulman, etc.) à un contenu inverse à celui qui nous caractérise, ces couplages image/contenu étant le propre des stéréotypes (Sanchez-Mazas, 2004c). En l'absence d'une intelligence des processus propres à la construction de l'altérité, la probabilité est forte que l'on percevra et jugera l'autre, et spécialement le minoritaire, en fonction de la manière dont on définit le Nous, par la désignation, en négatif du Nous, des caractéristiques attribuées à l'Autre (Sanchez-Mazas et Licata, 2005). La sociologue Michèle Lamont (2002) a ainsi comparé des travailleurs aux États-Unis et en France et montré que les premiers recourent à un répertoire moral issu de l'éthique protestante pour juger les Noirs, tandis que les seconds réagissent aux immigrés en se référant principalement à des contenus culturels et religieux. Les contextes éducatifs sont hautement propices à l'activation automatique de stéréotypes qui se produit le plus souvent inconsciemment et indépendamment des positions que l'on soutient envers les différents groupes et du degré de préjugé (Devine, 1989). Une connaissance des conditions qui président à l'activation automatique des stéréotypes chez tout un chacun – les situations de stress, d'urgence, ou la présence d'émotions – peut permettre de dépasser le manichéisme et le moralisme souvent attachés aux visées de l'éducation interculturelle.

Il s'agirait également de fournir aux futurs enseignants les moyens d'analyser et décoder les mécanismes inhérents aux différences de statut ou de pouvoir. Si tout le monde est susceptible d'activer des stéréotypes, ceux qui sont en situation de pouvoir sont plus enclins que les autres d'agir selon leurs stéréotypes (Operario et Fiske, 1998). Le pouvoir peut être défini comme l'aptitude à contrôler les ressources des autres, telle qu'elle se manifeste dans les pratiques d'éducation, d'orientation, d'attribution d'aides, de sanction, de conseil ou de jugement. Les stéréotypes guident ces actions qui se déploient subrepticement à l'encontre d'individus pris isolément, donc par cumul de cas individuels, sans que soit perçue leur incidence sur l'ensemble d'une catégorie. Ce phénomène est largement inconscient, les personnes qui le produisent étant le plus souvent convaincues de ne pas être racistes et faisant même preuve d'un réel attachement aux valeurs d'égalité et d'impartialité.

Par ailleurs, il importe de rendre les enseignants conscients du fait que la notion de « différence culturelle » se charge aussi de négativité car, au-delà d'une stratification sociale dans un contexte local, elle renvoie à une hiérarchisation plus globale, ainsi que le posait déjà Sayad (1997) à propos de l'immigré qui « porte en lui, plus

qu'en tout autre, porte toujours avec lui ou sur lui, la marque du statut et de la position assignés à son pays dans l'échelle internationale des statuts et des positions politiques, économiques, culturelles, etc. » (p. 292). La relation inégale *entre* pays, *entre* sociétés, transcende le rapport entre les groupes *dans* le pays, *dans* la société. Thématisée – et neutralisée – sous l'expression de « différence culturelle », la relation asymétrique entre monde de l'émigration et monde de l'immigration est bien présente en tant qu'*inégalité* dans la pensée de sens commun, et non pas seulement en tant que *différence*. Une ligne de recherche en psychologie sociale atteste la vigueur d'un stéréotype *global* renvoyant à l'opposition entre monde occidental et non occidental, démocratique et non démocratique, pauvre et riche, etc. (Staerklé, Clémence et Doise, 1988; voir aussi Hofstede, 2001).

À l'école, la position de réussite ou d'échec peut créer une frontière de plus entre les individus appartenant pour ainsi dire à deux mondes scolaires selon que l'on est perçu comme un bon ou un mauvais élève, ainsi que le suggèrent les propos relatifs à notre situation : « [Nicole] fait partie d'un groupe qui est reconnu par les capacités intellectuelles attribuées à ses membres, ainsi qu'un niveau social plutôt aisé », « des caractéristiques d'élève soignée, de bonne famille et au vocabulaire sophistiqué font d'elle une "bonne élève", en apparence en tout cas. Tandis que, pour Djamil et Farid, il n'est pas difficile de comprendre qu'ils n'attirent pas la sympathie de l'enseignante : ils sont perturbateurs, grossiers et mesquins ». La compréhension des mécanismes d'attribution liés à la réussite et à l'échec scolaires, c'est-à-dire des explications fournies par les enseignants et par les élèves eux-mêmes des causes de réussite ou d'échec peut jouer un rôle de premier plan dans l'action éducative et la mobilisation des élèves. Le défaitisme de ceux-ci lorsqu'ils attribuent par exemple leur sort scolaire à la discrimination, ou l'impuissance de ceux-là, enfermés dans une vision des carences culturelles de la famille (Chrysoschoou, Picard et Pronine, 1998; Verhoeven, 2002) peuvent être dépassés par un travail sur les erreurs d'attribution des uns et des autres. Au-delà de la correction de certains « biais » caractéristiques et difficilement contournables, la formation psychosociale peut également contribuer à identifier les conditions de réussite et d'échec scolaire, et à concevoir des dispositifs ajustés à la réussite d'élèves aux trajectoires et aux statuts différents, ce que décrivent par exemple les travaux de Huguette et Monteil (2002). Elle peut encore inscrire avantageusement dans son programme des enseignements portant sur les conceptions de l'intelligence et leur impact sur la motivation ou encore sur l'effet de différents types de feed-back (Mueller et Dweck, 1998), ou de différents styles d'autorité (Beauvois, 1994). Elle peut montrer l'avantage d'une pluralisation des conditions d'apprentissage et d'épreuve pour l'ensemble des élèves. Car en amenant les jeunes les plus conformes aux normes scolaires à se trouver dans des conditions autres que celles qui leur sont familières, on réalise un véritable travail interculturel auprès des élèves issus de la société majoritaire, par la sensibilisation à d'autres modalités propices à la performance scolaire, à d'autres manières d'obtenir des résultats que celles qui sont inhérentes à la forme scolaire.

Conclusion

Dans cet article, nous avons proposé une réflexion sur la notion d'interculturel dans le champ éducatif. Nous avons plaidé pour un décroisement de l'interculturel en avançant la nécessité d'une meilleure compréhension des normes socioculturelles amenées par les élèves dans le contexte de l'école ou de la classe, des dynamiques attachées aux enjeux identitaires des jeunes scolarisés et des processus de construction de la différence culturelle. Pour se prémunir des automatismes qui conduisent à appréhender les élèves issus de minorités selon des représentations sociales cristallisées et à agir de manière non équitable, il importe de comprendre que l'école contemporaine ne peut plus imposer un modèle d'élève (Payet, Sanchez-Mazas, Giuliani, et Fernandez-Iglesias, à paraître) et doit prendre en considération des différences issues de socialisations variables, de processus d'identification et de variabilités individuelles. L'interculturel doit être articulé à une perspective plus vaste susceptible de caractériser les enjeux de performance et de reconnaissance présents dans tout contexte scolaire, d'identifier les contraintes vis-à-vis desquelles les élèves peuvent présenter des réactions d'insubordination, des tentatives de regagner leur autonomie ou des attitudes de retrait.

Si l'on veut promouvoir la coexistence harmonieuse entre groupes se disputant la reconnaissance ou développant de l'hostilité entre eux ou envers les enseignants, il faut éviter les mesures cherchant à compenser de prétendues carences, tenues, explicitement ou implicitement, pour dériver d'un *background* culturel – absence d'autonomie, d'ajustement aux règles, etc. –, car elles ne peuvent offrir une réponse à des questions qui sont fondamentalement

d'ordre collectif et de nature psychosociale. D'autres propositions, telles que l'éducation aux droits de l'homme ou à la tolérance, risquent de rester déconnectées de l'expérience des jeunes et de maintenir une séparation entre jugement moral et expérience quotidienne. Il est dès lors primordial de réussir à confronter les normes propres à la culture scolaire et les normes amenées par les élèves et sur lesquelles ils construisent leurs socialités. Plus qu'un débat sur les cultures, une culture de débat serait bienvenue pour adapter l'interculturel à l'action de manière à substituer la notion de pluralisme à celle de différence culturelle.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *L'éducation interculturelle* (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Allport, G. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA : Addison-Wesley Pub.
- Amselle, J.-L. (1999). *Logiques métisses*. Paris : Payot.
- Azzi, A. et Klein, O. (1998). *La psychologie sociale et les rapports entre groupes*. Paris : Dunod.
- Barrère, A. (2002). Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents. *Déviance et société*, 1 (26), 3-19.
- Barth, F. (1969). Les groupes ethniques et leurs frontières. Dans P. Poutignat et J. Streiff-Fénart (dir.), *Théories de l'ethnicité* (p. 203-249). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bautier, E. et Charlot, B. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. Dans A. Van Zanten (dir.), *L'école, état des savoirs* (p. 179-188). Paris : La Découverte.
- Beauvois, J.-L. (1994). *Traité de la servitude libérale. Une analyse de la soumission*. Paris : Dunod.
- Bonnéry, S. (2006). À propos de la crise de la transmission scolaire. *Pensée plurielle*, 11, 75-82.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.
- Caillet, V. (2008). Expérience scolaire des élèves. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 320-324). Paris : Presses Universitaires de France.
- Chopart, J.-N., Charbonneau, J. et René, J.-F. (2003). Des sociétés sans classes? *Lien social et Politiques*, 49, 5-11.
- Chrysoschoou, X., Picard, M. et Pronine, M. (1998). Explications de l'échec scolaire. Les théories implicites des enseignants selon l'origine sociale et culturelle de l'élève. *Psychologie et éducation*, 32, 43-59.
- Cobo, R. (2006). Ellas y nosotros en el diálogo intercultural. Dans R. Cobo (dir.), *Interculturalidad, feminismo y educación* (p. 11-33). Madrid : Catarata.
- Conseil de l'Europe (1995). *Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique – Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cohen-Emerique, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales* (4^e éd.). Paris : La Découverte.
- Danic, I. (2008). Socialisation scolaire. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 621-625). Paris : Presses Universitaires de France.
- Devine, P. (1989). Stereotypes and Prejudice: Their Automatic and Controlled Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 5-18.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation* (3^e éd. rev. et aug.). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (1996). Les jeunes. *Sociologie et sociétés*, 28(1), 23-35.

- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Franchi, V. (2002). Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. *Ville-École-Intégration Enjeux* [hors série] 6, 25-40.
- Franchi, V. (2004). Pratiques de discrimination des professionnels. *Ville-École-Intégration, Diversité*, 137, 22-31.
- Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Gretler, A. (1989). Recherche interculturelle : travaux suisses sur les problèmes scolaires des enfants de travailleurs migrants et réalisations institutionnelles des dernières années – une vue d'ensemble. Dans J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (dir.), *La recherche interculturelle* (tome II, p. 253-264). Paris : L'Harmattan.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Wavre : Mardaga.
- Harris, J. (1995). Where is the Child Environment? A Group Socialisation Theory of Development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences, Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Huguet, P. et Monteil, J.-M. (2002). *Réussir ou échouer à l'école: une question de contexte?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. Dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'autre. Regards psychosociaux* (p. 23-47). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Fontenay-sous-Bois : Sides.
- Lamont, M. (2002). *La dignité des travailleurs. Exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux. *Ville-École-Intégration Enjeux*, 129, 170-189.
- Mechi, A. (2011, janvier). *Doubt as a Teacher's Tool: Towards the Management of Stereotyping in the Classroom*. Communication affichée présentée à la Society for Personality and Social Psychology (SPSP), San Antonio, États-Unis.
- Mueller, C. et Dweck, C. (1998). Intelligence Praise Can Undermine Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
- Ogay, T. et Edelman, D. (à paraître). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, A. Gajardo et F. Dervin (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Ogbu, J. (2001). Understanding Cultural Diversity and Learning. Dans J. A. Banks et C. A. M. Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (p. 582-593). San Francisco : Jossey-Bass.
- Operario, D. et Fiske, S. (1998). Racism Equals Power Plus Prejudice : A Social Psychological Equation for Racial Oppression. Dans J. Eberhardt et S. Fiske (dir.), *Confronting Racism: The Problem and the Respons* (p. 33-53). Thousand Oaks : Sage.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Payet, J.-P. (2008). Immigration et école. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 367-371). Paris : Presses Universitaires de France.
- Payet, J.-P., Sanchez-Mazas, M., Giuliani, F. et Fernandez-Iglesias, R. (à paraître). L'agir scolaire entre régulations et incertitudes. Vers une typologie des postures enseignantes de la relation à autrui. *Éducation et sociétés*.
- Sanchez-Mazas, M. (2004a). *Racisme et xénophobie*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Sanchez-Mazas, M. (2004b). Les mécanismes du racisme latent. Dans M. Eckman et M. Fleury (dir.), *Classeur-Dossier de documentation « Racismes et citoyenneté: un outil pour la réflexion et l'action »*. Genève : Institut d'Études Sociales.
- Sanchez-Mazas, M. (2004c). Pièges et défis de la diversité culturelle et de sa pédagogie. *Le cartable de Clio*, 4, 245-252.
- Sanchez-Mazas, M. (sous presse). Multicultural Dimensions and Minority Status in Education and Democracy. Dans T. Magioglou (dir.), *Culture and Political Psychology: A Societal Perspective. Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Development*. Charlotte, NC : InfoAge Publishers.
- Sanchez-Mazas, M. et Licata, L. (2005). *L'autre. Regards psychosociaux*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Sayad, A. (1997). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité* (3^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Staerklé, C., Clémence, A. et Doise, W. (1988). Representation of Human Rights Across Different National Contexts: The Role of Democratic and Non-Democratic Populations and Governments. *European Journal of Social Psychology*, 28(2), 207-226.
- Tajfel, H. et Turner, J. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Dans W. Austin et S. Worchel (dir.), *The Social Psychology of Intergroup Behaviour*. Monterey : Brooks/Cole.
- Tatar, M. et Horenczyk, G. (2003). Diversity-Related Burnout Among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Toczek, M.-C. et Martinot, D. (2004). *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*. Paris : Armand Colin.
- Touraine, A. (1997). *Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid : PPC.
- Turner, J., Hogg, M., Oakes, P. , Reicher, S. et Wetherell, M. (1987). *Re-discovering the Social Group: A Self-categorization Theory*. Oxford : Basil Blackwell.
- Van Haecht, A. (dir.) (1990). *L'école à l'épreuve de la sociologie : questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Van Zanten, A. (2000). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (dir.). (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve : Academia.
- Verhoeven, M. (2008). Normes et déviances. Dans A. Van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 495-497). Paris : Presses Universitaires de France.