

# Interkulturalität und partizipative Forschung, Konzept und Instrument zur Umgestaltung der Unterrichtspraxis

Mercedes Baugnies, Marie Lucy, Pascal Terrien

Aix-Marseille Universität

## **Zusammenfassung**

Dieser Artikel stellt ein kollaboratives partizipatorisches Forschungsprojekt zwischen einem Team von Forschern und Lehrern einer Grundschule vor, die sich in einem benachteiligten Stadtviertel befindet. Nachdem die Gründe für die Unzufriedenheit der Eltern mit kulturellen Aktivitäten ermittelt worden sind, wurde vorgeschlagen, sie in die Planung zukünftiger Projekte einzubeziehen, um die Auswirkungen interkultureller Unterschiede besser berücksichtigen zu können.

## Interculturalité et recherche participative, concept et outil pour transformer les pratiques enseignantes

### **Résumé**

Cet article présente une recherche participative collaborative entre une équipe de chercheurs et de professeurs d'un établissement situé dans un quartier défavorisé. Après avoir identifié les raisons de la désaffection des parents pour les activités culturelles, la proposition de les inclure dans la co-construction des futurs projets a été émise pour favoriser la prise en compte de l'interculturalité.

## Interculturality and Participatory Research, Concept and Tool to Change Teaching Practices

### **Abstract**

This article deals with a collaborative participatory research between a research team and the teachers of a primary school located in a disadvantaged neighbourhood. The reasons of parents' disaffection with cultural activities were identified. In order to take interculturality into account, parents will be offered to co-build the school's future projects.

## 1 Introduction

Le présent article rend compte d'une recherche participative de type collaboratif menée par des chercheurs de l'Université d'Aix-Marseille et des professeurs des écoles d'une école élémentaire du Vaucluse. La désaffection des parents d'élèves vis-à-vis des projets menés dans le cadre du parcours artistique et culturel (PEAC) de cette école est ressentie par les enseignants comme étant en lien avec des problématiques socio-culturelles.

L'école concernée est située dans un quartier dit sensible d'une ville de moyenne importance du Vaucluse dont la population est majoritairement issue de l'immigration et fortement touchée par la précarité. La thématique de l'interculturalité, attachée au territoire et à la population scolaire, s'avère être une composante importante du terrain de la recherche.

Ce travail collaboratif entre professionnels de l'enseignement et de la recherche à partir de questions soulevées par le terrain est un projet de recherche participative inscrit dans le cadre d'un partenariat entre la direction académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP) de l'académie d'Aix-Marseille et la structure fédérative de recherche en éducation en Provence SFERE-Provence (FED4238) d'Aix-Marseille Université.

Dans un premier temps, l'article présente une revue de la littérature sur la recherche participative et l'interculturalité. Dans un deuxième temps, la méthodologie de recueil de données est explicitée et suivie par la présentation des résultats. Ceux-ci sont ensuite discutés et mis en perspective avec la formation des enseignants au sein des Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé).

## 2 Quelques approches théoriques

### 2.1 Le dispositif de la recherche participative : généralités

Le dispositif de la recherche participative (RP) est aujourd'hui assez bien connu dans le champ de la recherche en éducation, notamment des sciences de l'éducation et de la formation (Anadon, 2007 ; Amiel et Reeves, 2008 ; Terrien, 2010 ; Morissette, 2015 ; Marlot et Roy, 2018). Ce dispositif permet de faire se rencontrer des milieux professionnels qui trop souvent s'ignorent et de donner du sens à la formation des professeurs en s'appuyant concrètement sur l'articulation recherche-terrain à partir de problématiques émanant des professionnels de l'enseignement (Lieberman, 1986 ; Barry, 2009 ; Desgagné, 2007 ; Tortochot et *al.*, 2019). Ce dispositif répond à la volonté institutionnelle de partenariat entre le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et d'Aix-Marseille Université. La direction académique à la formation et à l'innovation pédagogique (DAFIP) et la structure fédérative de recherche en éducation en Provence SFERE-Provence (FED 4238) d'Aix-Marseille Université se sont associées pour permettre aux professionnels de l'enseignement et à ceux de la recherche de travailler une question d'éducation émanant de problématiques posées par le terrain. Cette articulation terrain-recherche permet à ce groupe pluricatégoriel de co-observer et de co-analyser des expérimentations d'enseignants pour co-produire des résultats de recherche. Il s'agit de combiner savoirs scientifiques et savoirs d'expériences (Carbonneau et *al.*, 2017) tant sur le plan théorique que méthodologique. Cette volonté de partenariat des institutions de questionner les savoirs issus de différents milieux professionnels favorise l'arrimage de la recherche aux attentes du terrain, et

l'*empowerment* des enseignants sur leur outil de travail (Desgagné, 2001 ; Bednarz et *al.*, 2015).

Les résultats d'études scientifiques sur la recherche participative ont fait émerger différentes typologies (Biggs, 1989) et différents niveaux de participation (Barreteau, Bots et Danielle, 2010). Qu'elle soit contractuelle, consultative, collaborative ou encore collégiale, chacune met en œuvre des processus de recherche qui situent les actions des partenaires. Il faut distinguer la recherche participative de type contractuel qui repose sur une commande émanant du terrain et qui laisse le chercheur assumer la direction du processus de recherche consultative qui est fondée sur des échanges d'informations plus réguliers entre les partenaires. Par ailleurs, la recherche collaborative est élaborée sur un partage des tâches entre les partenaires sans pour autant ambitionner un travail d'équipe et une recherche de consensus dans les prises de décisions comme dans la recherche collégiale (Biggs, 1989). Quant aux niveaux de participations, cela va, selon Barreteau, Bors et Danielle (2010), de l'information transmise aux acteurs du terrain en compte-rendu d'étapes, à des formes de co-design où l'ensemble des décisions sont prises collectivement, en passant par la simple consultation des acteurs du terrain et l'échange de points de vue qui peuvent impacter l'orientation des travaux.

Pour qu'une recherche participative fonctionne, certaines conditions doivent être respectées. Sur le plan relationnel, savoir s'écouter, se respecter, reconnaître les compétences de chacun, partager équitablement le travail entre partenaires, sont des préalables pour que le processus de recherche puisse aller de l'avant et que les remarques émises influencent positivement le projet (Blair & Minkler, 2009 ; Chang et *al.*, 2013 ; Barreteau, Bots et Daniell, 2010 ; van der Riet et Boettiger, 2009 ; Goins et *al.*, 2011 ; Northway, 2010). Les autres conditions nécessaires sont la formalisation précise des attentes de chaque partenaire et la clarté des intentions (Mantoura et Potvin, 2013 ; Carbonneau et *al.*, 2017). L'ensemble de ces dispositions permet d'être à même de mieux définir les tâches de chacun, de faciliter la circulation des informations, et d'élaborer des modalités d'évaluation du travail à chaque étape du processus de recherche.

Enfin, lorsque des équipes acceptent de coopérer à une recherche participative, elles engagent des rétroactions mutuelles et constantes entre théorie et pratique (Terrien, 2010 ; Johnson et Martinez Guzman, 2013) par le processus de réflexion fondé sur l'évaluation des actions.

## **2.2 Le dispositif de recherche participative en réseau d'éducation prioritaire (REP+)**

Après avoir présenté quelques fondements de la recherche participative présents dans la littérature scientifique, on perçoit mieux pourquoi ce dispositif peut être porteur d'enseignements dans le cadre d'une recherche sur l'interculturalité dans les écoles des réseaux d'éducation prioritaire (REP+). La volonté institutionnelle de donner corps à l'articulation recherche-terrain vise à permettre d'accroître les connaissances sur la relation enseignement-apprentissage dans ce milieu éducatif, mais aussi à développer les pratiques pédagogiques des professeurs en leur donnant l'opportunité de changer de posture professionnelle en coopérant avec des chercheurs. Le dispositif offre l'opportunité aux enseignants de prendre un certain recul sur leur activité pour une analyse distanciée.

Dans le contexte des réseaux d'éducation prioritaire, la notion d'interculturalité, bien que très présente, est peu souvent questionnée par les enseignants (Kerzil, 2002 ; Ravez, 2019). Si le monde de la recherche apprend des expérimentations menées sur le terrain, ce dernier, au contact des chercheurs peut avoir l'occasion d'identifier quelques marqueurs scientifiques. Ceux-là peuvent aider les enseignants à développer d'autres rapports aux projets, aux représentations que les parents ont de l'école, aux savoirs fondamentaux, aux relations implicites entre la communauté citoyenne et la communauté éducative.

Le dispositif de recherche participative, en convoquant d'abord deux catégories professionnelles, professeurs et chercheurs, engage à regarder plus largement et à considérer sur le même plan les autres acteurs du système éducatif : parents, enfants, éducateurs, monde associatif, et acteurs sociaux. Si les équipes désirent vraiment co-construire une recherche participative, il faut une volonté de partenariat et l'élargir à l'ensemble des acteurs qui gravitent autour de la communauté éducative (Thin, 1998).

### **2.3 Diversité, altérité, interculturalité**

#### *Exprimer la diversité, reconnaître l'Altérité*

Exprimer la diversité, c'est construire et diffuser un regard sur l'Altérité, sur l'Autre. Celle-ci fait partie de nos sociétés modernes mais n'est pas nouvelle. Toutefois, aujourd'hui, la question de la diversité, notamment culturelle et religieuse, est souvent au cœur de l'actualité et des débats politiques. Plusieurs termes, parmi lesquels pluriculturel, multiculturel et interculturel, sont utilisés pour la définir et la désigner, et leur signification est porteuse de sens, de représentations, et de constructions historiques. Pluriculturel renvoie à une pluralité de cultures, mais également à des diversité culturelles ou ethniques au sein d'une nation, d'un État (pluriculturel, pluriethnique), à des références-culturelles plurielles : « Il y a [...] des vérités et non une vérité absolue qui intéresserait la totalité des peuples du monde » (Glissant et Chamoiseau, entretien, 2009). Cette idée se rapproche de la notion d'identité et, dans ce cas, d'identités plurielles (Maalouf, 1998 ; 2009), elles-mêmes inséparables de l'altérité car construites en contexte et en interaction (Kaufman, 2004).

#### *Des notions politiques et polysémiques*

Le terme multiculturel est apparu au Canada et en Australie pour considérer la diversité au sein de ces sociétés et engager une reconnaissance des peuples autochtones (Bertheleu, 2001), au même titre que des populations étrangères. Cette vision politique touche à l'égalité des droits des populations sur un même territoire. Le terme se diffuse d'abord dans le monde anglosaxon. Il soulève cependant l'appréhension que le multiculturalisme puisse perpétuer des clivages identitaires (Elbaz, Helly, 2000). Il peut être perçu comme faisant alors obstacle à une cohésion nationale et en France au projet républicain pour lequel « La tradition nationale est fondée sur l'intégration individuelle, et non collective ou communautaire » (Schnapper, 2004) et qui s'oppose au communautarisme. Le terme « interculturel », qualifie un espace commun, une construction. On peut considérer qu'il désigne « une des conceptions sociopolitiques relatives à la gestion de la diversité culturelle au sein d'une même société » (Cohen-Emerique, 2011). Les références culturelles plurielles, notamment concernant les personnes issues de l'immigration, touchent aux notions d'intégration et d'assimilation, qui donnent à discussion (Sayad, 1994). La notion d'interculturel sous-entend ponts et contacts. On parle d'ailleurs davantage de dialogue ou de communication interculturels, et cela peut s'exprimer en termes de capacité ou de compétences (cf. partie 4.2). Comprendre et reconnaître

la culture de l'autre implique la démarche, volontaire, de prendre de la distance par rapport à ses propres références culturelles et de se méfier des « illusions universalistes » (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Il s'agit également de faire preuve d'humilité pour parvenir à construire des espaces communs de dialogue et de compréhension mutuelle.

Les approches interculturelles se posent comme la possibilité de prendre en compte les spécificités culturelles d'autrui, c'est-à-dire qu'elles apportent une réflexion sur l'altérité et offrent l'opportunité de lutter contre les stéréotypes et l'ethnocentrisme. Elles proposent de développer la capacité à se décentrer comme un préalable à la compréhension de l'autre. « L'enjeu ne peut donc être de connaître les cultures même celles des autres, mais de comprendre l'expérience humaine dans ses singularités et aussi dans sa totale universalité » (Abdallah-Pretceille, 2008, 53). Elles répondent à des interrogations sociétales concernant les valeurs collectivement partagées, le vivre ensemble, le principe de laïcité, l'intégration.

### *La diversité en débat en France*

La diversité culturelle et religieuse est au centre des préoccupations politiques et de l'actualité. Cette composante des sociétés se discute souvent comme un possible frein à la cohésion sociale. Les polémiques concernant les pratiques religieuses et les appartenances revendiquées, réelles et/ou fantasmées, s'invitent dans les débats et les structures publiques, voire dans le quotidien. C'est notamment le cas au sujet de l'alimentation dans les cantines, de la question des jours fériés et des fêtes religieuses, du droit du travail concernant les salariés et les entreprises<sup>1</sup>. Le principe de laïcité dans ses différentes applications est parfois perçu comme un frein aux libertés et régulièrement remis en question voire contesté. L'actualité et les débats autour de l'Islam radical mettent les établissements scolaires au cœur de la problématique (L'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires de l'enseignement public : état des lieux, avancées et perspectives, rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, 2019 ; Séminaire national des coordonnateurs des équipes académiques Valeurs de la République, 2020). La paupérisation des quartiers et la pauvreté de ses habitants en même temps que la diminution de la mixité sociale et culturelle, posent la question du communautarisme et de nombreuses problématiques sociales. Cela a des répercussions sur le territoire et sur l'école. Les enseignantes liées à cette recherche ont d'ailleurs fait part de manière récurrente de leur sentiment que la désaffection ou les blocages de certaines familles pour des activités scolaires, notamment artistiques et culturelles, relevaient de problématiques culturelles et/ou religieuses.

### *La diversité culturelle comme projet européen*

« La gestion démocratique d'une diversité culturelle grandissante en Europe – ancrée dans l'histoire de notre continent et amplifiée par la mondialisation – est devenue, depuis quelques années, une priorité » (Livre blanc sur le dialogue interculturel, Ministère des affaires étrangères du Conseil de l'Europe, 2008). Les objectifs du Conseil de l'Europe de favoriser un socle démocratique et juridique commun autour de la Convention des droits de l'Homme et de la protection des libertés de l'individu, ainsi que la pluralité culturelle et linguistique des populations européennes, donnent une place significative au développement des compétences interculturelles. Celles-ci deviennent en effet une condition de la mise en œuvre des principes fondateurs de la Commission européenne, notamment dans le domaine

---

<sup>1</sup> Loi du 8 août 2016 sur le travail permettant aux entreprises d'intégrer un devoir de neutralité religieuses sous certaines conditions.

de l'éducation, pour les éducateurs comme pour les apprenants (*The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Ideological Refractions, Othering and Obedient Politics*, 2019). L'interculturel, mais plus précisément le dialogue et les compétences interculturels constituent des ressources pour la mise en place du projet démocratique européen et la prévention des violences et des discriminations (Leclercq, *Figures de l'interculturel en éducation*, Ed. du Conseil de l'Europe, 2002). Enfin, le fait que les projets universitaires soient dorénavant pour grande part européens et concernent des collaborations intra-européennes et internationales, implique le développement de compétences interculturelles dans le milieu universitaire (enseignants, chercheurs, administratifs).

## 2.4 L'interculturel en sciences de l'éducation et de la formation

La littérature (Akkari, 2009; Akkari et Radhouane, 2019) distingue trois types d'éducatrices liées aux différences culturelles.

Tout d'abord, l'éducation multiculturelle, essentiellement appliquée dans les pays anglophones, reconnaît les différences culturelles et apporte des réponses pédagogiques pré-établies en fonction des groupes ethnoculturels rencontrés. L'éducation interculturelle, essentiellement présente dans les pays francophones, met en valeur les interactions entre les groupes culturels dont l'expérience commune est indispensable. Elle sélectionne les savoirs, interprète les valeurs de la démocratie et intègre les dimensions socio-culturelles de l'espace scolaire. Dans un rapport pour le Conseil de l'Europe, Camilleri-Grima distingue l'interculturalité de la multiculturalité par « l'autre niveau de connaissances » dans lequel on se situe, « comportant également des compétences cognitives, affectives et comportementales permettant des transferts d'une culture à l'autre » (Camilleri-Grima, 2002, 56). L'UNESCO met en lumière le passage d'une éducation multiculturelle qui permet « l'acceptation, ou du moins la tolérance de ces cultures » à l'éducation interculturelle qui « vise à aller au-delà d'une coexistence passive, à parvenir à des modalités passives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect, et d'un dialogue entre les différents groupes culturels » (UNESCO, 2006, 18). Certains auteurs, néanmoins, estiment que le multiculturalisme et l'interculturalisme se ressemblent (Rocher, 2015 ; Meer et Modood, 2012 *in* Akkari et Radhouane, 2019) et sont polysémiques (Rocher, 2015 *in* Akkari et Radhouane, 2019). Enfin, l'approche transculturelle en éducation, moins citée, favorise une « perspective universelle qui dépasse les particularismes culturels locaux » (Dinello, 1977; Harvey, 1991 ; Nava, 1990). Akkari et Radhouane (2019), ainsi que Ravez (2019) constatent qu'elle donne la priorité à l'hybridation et au métissage. Elle implique par conséquent un travail sur les appartenances culturelles des élèves.

L'approche retenue pour cette recherche est interculturelle. Elle considère le terme « approche » comme vecteur de l'idée de destination et des difficultés et risques encourus pour l'atteindre (Akkari et Radhouane, 2019). Son but consiste à ouvrir davantage « le dialogue entre les différents groupes culturels » (UNESCO, 2006, 18) et à « dépasser les différences et frontières culturelles » (Akkari et Radhouane, 2019). En s'appuyant sur les appartenances culturelles des élèves dans le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC), cette recherche offre par la même occasion une perspective transculturelle.

Cette recherche participative émane d'une demande des acteurs de terrain. Des problématiques interculturelles sont évoquées dès le départ, mais elles sont loin d'être centrales dans le projet. Pourtant elles s'invitent dès les premières réunions, puis s'imposent progressi-

vement comme un objet transversal. Trois aspects de cette dimension interculturelle sont révélés sur le terrain : les discours des enseignants, le territoire et le contexte socioculturel du quartier, et les familles.

Cette recherche participative a fait prendre conscience à l'équipe (enseignants et chercheurs) de la place de l'interculturalité dans la conception d'un parcours d'éducation artistique et culturelle. Dès lors, le collectif s'est intéressé à la notion d'interculturalité comme levier opérant des transformations dans les pratiques enseignantes et aux représentations des acteurs de la communauté éducative (professeurs, parents, élèves).

### 3 Méthodologie

#### 3.1 Contexte de l'étude

Nous menons cette recherche participative avec une équipe d'enseignants d'une école élémentaire d'un réseau prioritaire du Vaucluse. Cette école s'inscrit au sein d'un réseau d'établissements scolaires d'une ville de 30000 habitants (Insee, 2015), qui comporte trois écoles maternelles, deux écoles élémentaires et un collège. L'école compte 243 élèves dont la grande majorité possède une double culture franco-maghrébine (Insee, 2017). Les élèves sont répartis dans 16 classes dont quatre CE1, une classe à horaires aménagés pour l'enseignement de la musique (CHAM) en CM1-CM2, une classe différenciée permettant à des élèves en situation de handicap de suivre une scolarité normale dans une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS), un dispositif Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A). Cinq accompagnants d'élèves en situation de handicap travaillent dans l'école. Les enseignements sont assurés par seize enseignants dont treize titulaires. Un assistant d'éducation (AED), une personne en service civique, un Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASSED) composé d'un psychologue, d'un maître E<sup>2</sup> pour les difficultés scolaires et d'un maître G<sup>3</sup> pour les difficultés comportementales, renforcent l'équipe pédagogique.

Notre étude (septembre 2019-juin 2021) porte sur le déploiement des activités centrées sur un projet d'éducation artistique et culturel (PEAC), considéré par les enseignants comme un outil d'acquisition des savoirs fondamentaux et de développement des compétences scolaires (Collin, 2013). Le guide pour la mise en œuvre des PEAC (M.E.N.<sup>4</sup>, 2013) précise les modalités de leur conception. La modification de la loi<sup>5</sup> vise à « intégrer pleinement l'éducation artistique et culturelle » et a pour objectif « l'égalité des chances notamment dans l'accès à la culture et la lutte contre les inégalités » (M.E.N., 2013, 2). Ainsi, le PEAC « s'inscrivant sur un territoire, prend appui notamment sur les ressources locales et privilégie la démarche de projet en partenariat avec les acteurs de l'éducation artistique et culturelle » (*Ibid.*, 2). Trois pôles de réflexion sont alors identifiés dans la conception des PEAC : le territoire ; les acteurs ; et la démarche de projet. Le territoire regroupe les moyens d'action et les ressources, les politiques éducatives, au niveau des établissements et des institutions.

<sup>2</sup> Réf. Maître E : assure les aides spécialisées à dominante pédagogique

<sup>3</sup> Réf. Maître G : assure les aides spécialisées à dominante rééducative

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation nationale (2013), Guide pour la mise en œuvre du Parcours d'Éducation artistique et culturelle.

<sup>5</sup> Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

### 3.2 Une approche qualitative ancrée sur le terrain

Notre méthodologie de recherche est fondée sur l'articulation recherche-terrain et le cadre de l'enquête, un projet DAFIP répond à une demande de la part de l'équipe pédagogique. Les besoins et les objectifs qui émanent du terrain ont ensuite été co-construits avec l'équipe pédagogique. La méthode choisie pour cette enquête est une approche de type ethnosociologique permettant de rester au plus proche du terrain : récolter des sources de première main ; accéder aux représentations et au sens donné par les acteurs sociaux à leurs actions ; permettre des niveaux de communication et d'interactions que les enquêtes de type quantitatif ne permettraient pas dans ce cas. Il n'était effectivement pas habituel pour les familles rencontrées de communiquer à l'écrit et certaines maîtrisaient peu la langue française. À cela s'ajoute également un possible écart au niveau de la langue comme des représentations. De ce fait, une démarche quantitative par questionnaires et une relative absence sur le terrain n'auraient pas permis d'établir une relation de confiance suffisante et la même fluidité des échanges.

Cette approche est aussi phénoménologique car elle explore « l'expérience vécue des acteurs » (Engberink, Carbonnel, Lognos, Million, Vallart, Gagnon, et Bourrel 2015, e528). Elle est soutenue par une présence prolongée sur le terrain qui permet de mieux percevoir la dimension systémique de l'objet de recherche, c'est-à-dire l'ensemble des facteurs sociaux et culturels impliquant différents acteurs. La relation parents/école est en effet en lien avec l'environnement, l'organisation du quartier et de la ville perçus comme territoire, et les appartenances socio-culturelles de l'école et des familles.

### 3.3 Méthodologie de recueil des données

#### *Une approche ethnographique*

Cette approche est participative et qualitative et correspond à « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation de témoignages, d'expériences ou de phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2003). Elle consiste à collecter et analyser une littérature de terrain (fiche-projets, fiches pédagogiques, travaux des élèves) (Blanchet, 2012), ainsi que des observations et le recueil de données de type ethnosociologique (Olivier de Sardan, 2008) et notamment : l'observation participante ; les entretiens semi-directifs (équipe enseignante, parents, élèves, et des acteurs de l'intervention sociale accompagnant les familles) ; les sources écrites (émanant du terrain et théoriques). Cette recherche s'appuie sur une immersion, outil principal d'une enquête ethnosociologique dans laquelle les sources de première main sont privilégiées. Un intérêt particulier est porté aux discours et aux observations. Il s'agit de comprendre les représentations des parents, de l'équipe enseignante et des acteurs impliqués, préalable essentiel à la mise en place d'outils et d'actions pertinents et adaptés aux objectifs du PEAC. Plus localement, cela permet d'atteindre les objectifs fixés avec l'équipe pédagogique dans la mise en œuvre de ces projets au sein de l'école. Un prolongement en cours de cette étude, davantage quantitatif, consiste en la diffusion de questionnaires à destination des enseignants. Constitués de questions ouvertes, ils ont pour objectif de mesurer la place de l'interculturel dans l'exercice du métier d'enseignant et son impact sur les situations d'enseignement.

#### *Les entretiens*

Les entretiens sont les principaux matériaux de terrain de cette recherche. Onze entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec les parents : deux ont eu lieu à l'école,

les autres au centre social, situé au centre du quartier et dans lequel les familles ont l'habitude de se retrouver. Certains entretiens ont été faits en présence d'un traducteur lorsque les parents ne maîtrisaient pas le français. D'autres parents comprenaient peu le français et cela a souvent conduit à reformuler les questions, suivant une trame d'entretien non rigide établie au préalable. Huit entretiens individuels semi-directifs ont été menés avec l'équipe pédagogique (enseignants et directrice de l'établissement), suivant également une trame d'entretien. A été ajouté un entretien avec la représentante du centre social.

Deux entretiens collectifs ont été menés avec l'équipe pédagogique ainsi que des échanges réguliers plus informels et une présence en classe et aux activités. D'autres échanges prenant la forme d'entretiens courts ont eu lieu avec les parents de manière récurrente au moment des spectacles. Ces discours sont alors plutôt inclus dans les observations. Enfin, les enfants ont également été interrogés, via des entretiens courts (dix-sept) et un entretien collectif (quatorze répondants) en suivant une grille de questions ouvertes, au moment des activités et spectacles.

Suite aux retours de l'équipe pédagogique et après analyse des premiers résultats de l'enquête, quatre entretiens semi-directifs supplémentaires ont eu lieu avec trois enseignantes suivies tout au long de l'année et la directrice de l'école. Un peu plus courts, ces entretiens sont ciblés sur des questions relatives à l'interculturel. Ils permettent de faire un bilan, d'évaluer l'impact de cette collaboration et constituent des sources discursives pour une analyse focalisée sur l'interculturel.

#### *Le protocole d'observation*

L'observation participante est essentielle dans la démarche ethnographique (Olivier de Sardan, 2001) et se fonde sur une immersion et une présence physique sur le terrain avec lequel s'instaure un dialogue, une confiance et des échanges réguliers. Une partie de l'observation concerne l'action pédagogique, par une présence répétée au sein des classes, une seconde concerne les spectacles et activités artistiques et culturelles liées au PEAC. S'ajoutent à ces situations « formelles » des observations et des échanges plus informels liés à l'interaction quotidienne dans laquelle le chercheur est intégré, voire partie prenante (Favret-Saada, 1977 ; Catherine Rémy, 2014), qui permettent d'établir la relation de confiance, d'ajuster la compréhension des discours et d'accéder à leurs dimensions non-verbales ou inconscientes. Le protocole d'observation a consisté à récolter des observations liées aux interactions, verbales et non-verbales, au cours des activités de préparation et de réalisation des projets d'éducation artistique et culturelle. Les chercheurs ont été présents de manière régulière au sein des classes et dans l'école, ont assisté aux spectacles avec les enfants et les parents accompagnants. Ils se sont aussi intégrés directement dans certaines activités (danse notamment). L'ensemble de ces observations ont été consignées dans des carnets de terrain, dont les matériaux ont été comparés et ont abouti à des analyse co-construites au sein du groupe de chercheurs. Ces observations ont été complétées par une littérature de terrain, notamment les productions des élèves (carnets du spectateur).

#### *L'analyse des données*

L'ensemble des observations a été consigné dans des carnets de terrain. Les notes des chercheurs ont ensuite été mises en commun et analysées afin d'éclairer le sens des actions et des discours et de confronter les interprétations. Dans cette approche participative, les rapports entre les chercheurs et l'équipe éducative « se sont posés sur la base d'une diversité

et d'une complémentarité de compétences, sans prééminence ou surplomb de l'une ou l'autre partie » (Durand et Horcik 2012, *in* Andrys 2019, 81).

Le choix des entretiens semi-directifs, dans ce contexte précis, permet d'accéder aux représentations des acteurs (Beaud, 1996) et implique « un contact personnel avec les sujets de la recherche » (Paillé et Mucchielli, 2003). Il s'agit principalement d'une analyse sémantique et interprétative des discours visant « la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences » (*Ibid.*). Cela a permis de récolter les discours des différents acteurs (familles, enseignants, centre social, élèves) et de identifier les facteurs de réussite et de blocage concernant les projets d'éducation artistiques et culturels de l'école. L'analyse s'est appuyée sur les observations et sur la récurrence des échanges avec les parents, les enfants et l'équipe éducative, permettant de revenir sur des points et de reformuler des questions. Enfin, les résultats de l'enquête ont été régulièrement présentés à l'équipe éducative, dans la perspective de co-construire l'analyse.

### *Limites et perspectives*

Une première limite de l'approche ethnographique est cette relation étroite et interindividuelle qui se crée avec les acteurs, rendant parfois délicat le processus d'objectivation et nécessitant une "objectivation participante" (Bourdieu, 1978, 2003). Ce type de démarche implique effectivement une capacité de distanciation de la part du chercheur. En effet, "l'enquête de terrain procède par itération" (Olivier de Sardan, 1995, 15), c'est-à-dire par allers-retours permanents entre le terrain et la théorie. Il est néanmoins possible de limiter l'effet de cette subjectivité par la rigueur de la méthode qualitative suivie (Olivier de Sardan, 2009). « Le terrain prolongé, parce qu'il est fait de processus de rétroactions incessants entre production de données et interprétations, réponses et questions, suppose une verbalisation permanente, une conceptualisation permanente, une auto-évaluation permanente, un dialogue intellectuel permanent » (*Ibid.*, 16). Une approche réflexive des notions et des concepts présents dans les discours permet de se dégager d'une vision ethnocentrée et le lien permanent dans cette collaboration avec l'équipe pédagogique doit permettre aux chercheurs de se décentrer.

Une seconde limite est que, si ce type d'approche permet de saisir les représentations et le sens, elle est aussi profondément ancrée sur un terrain spécifique et centré sur ses acteurs. Elle génère une fine analyse au niveau micro mais ne permet pas une généralisation des résultats ni une analyse au niveau macro. Pourtant, la problématique soulevée dans cette étude, en particulier l'implication de la culture et de l'interculturel dans les apprentissages, dépasse largement le cadre d'une école et se pose au niveau sociétal. C'est pourquoi une nouvelle perspective méthodologique consisterait à intégrer des données quantitatives concernant les enseignants, en diffusant des questionnaires à plus grande échelle. Il nous semble cependant essentiel de construire ces questionnaires au regard des analyses qualitatives réalisées au préalable.

## 4 Matériaux et résultats

### 4.1 Matériaux

#### Observations

Observation participante: activités artistiques  
 Observations en classe  
 Présence régulière et prolongée dans l'établissement, échanges informels  
 Centre social, quartier

#### Entretiens

Elèves	Parents	Equipe pédagogique
17 entretiens individuels courts 1 entretiens collectif (14 répondants)	11 entretiens semi-directifs individuels (2 à l'école, 9 au centre social, certains avec traducteurs) Echanges informels lors des activités culturelles et à l'école	8 entretiens semi-directifs individuels avec l'équipe enseignante 1 entretien semi-directif avec la représentante du centre social 2 entretiens semi-directifs collectifs avec l'équipe pédagogique Echanges et réunions réguliers avec l'équipe pédagogique 4 entretiens semi-directifs individuels avec l'équipe enseignante, ciblés sur le bilan de cette collaboration et la dimension interculturelle  4 entretiens semi-directifs avec l'équipe enseignante, focalisés sur l'évaluation de l'impact de cette collaboration et sur la dimension interculturelle

Fig. 1: Détail des matériaux récoltés au cours de l'enquête

Nous avons observé les activités en classe et mené des entretiens auprès de l'équipe pédagogique, des familles, des enfants et de la responsable du centre culturel. Ces matériaux ont permis de dégager des résultats concernant l'identification des freins et des leviers concernant l'adhésion des familles aux projets de l'école, et de comprendre les processus de blocage possibles dans le dialogue école-familles. Les résultats de cette recherche participative engageant les enseignants et les chercheurs dans une activité commune d'analyse ont été discutés avec l'équipe éducative et sont à la base des propositions et des pistes d'amélioration envisagées.

### 4.2 Résultats

#### La perception des familles

De leur côté, les familles reconnaissent l'implication de l'équipe pédagogique dans l'éducation de leurs enfants. Elles apprécient les activités proposées dans le cadre des PEAC. Cependant, elles émettent des réserves par rapport à ces dernières. D'une part, elles ont du mal à percevoir la finalité des activités artistiques à l'école car pour elles, celle-ci ne doit être vecteur que des savoirs fondamentaux de lecture, écriture et calcul : « C'est pas comme le français ou les maths », « C'est bien mais elle ne va pas faire ses devoirs », « Plus tard, quand elle aura travaillé à l'école ». Des craintes sont formulées quant aux séjours en-dehors de l'école. Les parents redoutent l'éloignement, l'incapacité des enfants à assurer leur hygiène personnelle en fonction de leur manque d'autonomie. Selon les activités, les parents les jugent trop jeunes ou trop âgés. Ces facteurs de blocages, liés aux représentations de l'enfant peuvent être rapprochés d'une perspective interculturelle (cf. partie 4.2).

### *Les enfants et l'activité artistique*

Les élèves ont vu trois spectacles de danse : le premier au théâtre et les deux suivants en vidéo. Nous avons assisté aux activités préparatoires au cours desquelles les élèves anticipaient le spectacle qu'ils allaient voir en complétant leur carnet de spectateur. Les activités préparatoires étaient parfois liées à des activités interdisciplinaires car l'un des spectacles constituait l'adaptation en ballet d'une histoire que les enfants avaient lues dans le cadre d'un cours de français. Nous les avons accompagnés au théâtre ou en classe lors du visionnage des deux derniers spectacles et les avons assistés aux séances de debriefing durant lesquelles ils travaillaient dans leur carnet. Quelques mamans ont assisté, parfois activement, en encadrant les enfants, à ces activités.

À l'issue des spectacles, un stage résidentiel de danse contemporaine, malheureusement annulé en raison du premier confinement lié à la crise sanitaire de la Covid-19, devait avoir lieu. Un cours de danse hebdomadaire préparant à ce stage était programmé dans les semaines précédentes. Nous avons effectué une observation participante immersive lors de la première séance. Dès la mise en place du projet danse, un intérêt a été constaté chez de nombreux élèves. Toutefois, certains rejetaient cette activité. Les conceptions de ces derniers ont évolué et un enthousiasme progressif a été observé, notamment à la fin du dernier spectacle où l'élève le plus opposé à la danse s'est levé pour applaudir.

### *Les constats du centre social*

S'il est relativement facile pour le centre social d'entrer en contact avec les mamans, il lui est plus difficile d'atteindre les papas. La responsable du centre remarque que la vie dans le quartier est marquée par la crainte du regard des autres. Ainsi, elle a constaté l'influence du groupe sur les personnes lors d'un cours d'athlétisme organisé pour les mamans : « Tout le monde venait, les mamans y allaient, puis un jour quelqu'un a dit qu'il ne fallait plus y aller, et plus personne n'est venu ». De plus, des rumeurs ont parfois été prises au sérieux par les habitantes : « On a dit que les mamans ne pourraient plus porter le voile pendant l'accompagnement aux sorties scolaires, donc elles viennent moins ».

### *Dialogue des enseignantes sur l'interculturel*

Afin d'évaluer la conscience de la place de l'interculturalité par l'équipe pédagogique dans la conception d'un PEAC, quatre entretiens semi-directifs supplémentaires ont été conduits avec la directrice et les trois enseignantes de CE1 (élèves de 7-8 ans). Ils visent à mieux comprendre les objectifs de cette recherche participative et son impact sur la mise en place du PEAC. À la lumière de ces entretiens, plusieurs résultats sont observés.

Tout d'abord, les enseignantes ont peu conscience de travailler dans un contexte interculturel car elles ne perçoivent pas le sens de l'interculturalité dans cet environnement de culture majoritairement maghrébine. Cependant, l'une d'elles remarque la perspective interculturelle dans l'écart entre la culture de l'école et celle des familles :

On ne peut pas dire qu'on a une palette énorme d'enfants qui ont des cultures différentes, il y en a, mais c'est quand même une majorité de culture maghrébine. Après, il y a la culture de l'école, il y a la culture de la maison, et il y a ce travail en fonction des deux qui est à faire. [...] Les choses qui sont faites à l'école ne sont pas faites à la maison. Les enfants ont parfois du mal à faire entrer à l'école les choses qui appartiennent à la culture de la maison et éprouvent des difficultés à en parler (Entretien prof. 3 du 12/10/2020).

Elle illustre cette tension dans le cadre de la danse, discipline dans laquelle s'inscrit le projet : « Cette activité avait “un côté un peu bloquant” alors qu'ils dansent à la maison, lors des mariages etc.[...] Ils ont une sorte d'inhibition à parler de leur culture, ce qui est dommage. ».

Les enseignantes ont proposé un projet interdisciplinaire croisant les aspects culturels, artistiques et langagiers liés à la danse. Celui-ci a été enrichi par des activités lexicales, orales, écrites et de dessins conservées, sur proposition des chercheurs, dans un carnet du spectateur. Celui-ci a permis de consigner les activités et de les reprendre dans une perspective pédagogique. Les parents ont été invités à participer au projet en accompagnant leurs enfants au spectacle, en co-encadrant et en participant aux activités en classe et lors des ateliers de danse contemporaine. La co-analyse des données recueillies par les deux équipes (recherche et terrain) a permis de déterminer des freins et des leviers de réussite à ces projets et d'élaborer une proposition d'inclusion réelle des parents dans le projet danse de l'année scolaire 2020-2021.

### *Co-construire les projets avec les parents*

Les éclairages apportés par les entretiens menés avec les différentes parties nous ont amenés à réfléchir à la nécessité de « faire alliance » (Rayna et Rubio 2010, 25) avec les familles dans le cadre de la mise en place des PEAC. La coéducation, « une relation entre éducateurs dits « premiers » que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle » (*Ibid.*, 16) permettra de renforcer la communication sur l'intérêt de ces PEAC et de tenir compte de l'avis des parents, les « partenaires de l'éducation » (Pourtois, Desmet, Lahaye et *al.*, 2013) dans le choix des activités y afférentes.

La mise en œuvre d'une co-construction des projets de PEAC pour l'année 2020-2021, qui a été décidée mais reportée du fait de la crise sanitaire, est prévue pour l'année 2021-2022. L'intégration des parents dans le projet de l'année 2019-2020 constitue néanmoins une étape intéressante. L'importance de tenir compte des cultures de chacun est soulignée par une professeure qui constate néanmoins que certaines mamans ont délaissé les cours de danse par peur du regard des autres : « Je ne pouvais pas m'attendre à ce malaise vis-à-vis du regard d'autres. Pour moi, ça ne me venait pas à l'idée qu'on puisse, en tant que maman, être mal à l'aise en dansant devant les enfants et d'autres mamans » (entretien prof. 1 du 12/10/2020).

Les enseignantes expriment une certaine satisfaction au regard de l'adhésion progressive des parents au projet et du maintien du lien entre l'école et les familles lors du premier confinement. Néanmoins, ces dernières ont manifesté leur regret de l'arrêt des ateliers artistiques en raison de la crise sanitaire et ont souhaité leur reprise durant l'année scolaire 2021-2022. Les entretiens révèlent l'évolution des représentations des enseignantes concernant la présence de l'équipe de recherche. Si elles redoutaient un jugement, elles ont ensuite considéré ce partenariat comme bienveillant et constructif : « J'avais peur d'être jugée, et finalement, tout s'est passé dans la bienveillance et le partenariat de collègues à collègues » (entretien prof. 2 du 12/10/2020).

Les effets de la recherche sont perçus différemment par les enseignantes et la directrice. Cette dernière redoute que les actions menées n'aient pas d'impact sur le manque d'investissement de plusieurs parents. Elle évoque des tensions concernant le manque de compréhension sur des apprentissages et des activités du programme (histoire-géographie,

sciences et natation) comme résultant de blocages culturels. Elle rappelle les obligations institutionnelles tandis que ses collègues expriment l'évolution de leurs pratiques et de leurs rapports à l'interculturalité.

## 5 Discussion

### 5.1 Apports de la recherche participative

#### *La forme de la recherche participative au regard des résultats*

Tout d'abord, la présence des chercheurs dans le cadre d'une recherche participative au cours de laquelle aucune prééminence des uns sur les autres n'a existé, a été appréciée des enseignantes et des parents, ce qui a progressivement mis à l'aise les enseignantes et probablement libéré la parole des familles lors des entretiens. Ces dernières ont cependant été reçues pour la plupart au centre social afin que leur entretien soit enregistré dans un tiers-lieu, c'est-à-dire un endroit extérieur à l'école. Au regard de la méthodologie utilisée, des données collectées et de l'analyse que les partenaires, professeurs des écoles et chercheurs, en font, cette recherche participative croise principalement deux typologies : contractuelle et consultative (Biggs, 1989). En effet, la commande de cette recherche émane de l'équipe enseignante dans un établissement scolaire situé au sein d'un réseau prioritaire d'éducation qui constate l'usure du dispositif pédagogique du parcours d'éducation artistique et culturel, et qui souhaite faire un bilan sur leurs activités pour comprendre le désengagement des parents dans ce type de projet. L'équipe enseignante assume que les chercheurs dirigent le processus de recherche tout en demandant des échanges réguliers d'informations de type données collectées ou sur les résultats de l'analyse de ces données. En retour, l'équipe de chercheurs a demandé aux enseignantes de préciser et d'explicitier les objectifs visés à travers ce PEAC sur la danse contemporaine. Suite à ces premières réunions, il a été décidé, d'une part, de procéder à des observations sur le terrain, à des entretiens et des enquêtes menées auprès des parents et acteurs associatifs et, d'autre part, de proposer aux élèves et aux parents qui participaient au projet de tenir un « carnet du spectateur ». Côté niveaux de participation (Barreteau et *al.*, 2010), on relève à la lecture des résultats que les informations ont circulé entre les professeurs et les chercheurs. Celles données par les enseignantes impactaient directement la méthodologie des chercheurs et en retour, celles transmises par ces derniers influençaient les stratégies pédagogiques des enseignantes. Il s'agissait d'agir ensemble au cours de cette recherche, et ce collectif s'est étendu aux parents et aux acteurs sociaux coopérant avec l'école. Ces échanges situés à différents niveaux par la diversité des participants ont permis d'identifier les caractéristiques de l'interculturalité.

#### *L'apport de la recherche sur le plan scientifique (chercheurs) et sur le plan professionnel (professeurs)*

C'est ainsi qu'après avoir analysé les premières données récoltées auprès de l'ensemble des personnes engagées dans le PEAC, des indicateurs de l'interculturalité sont apparus dans l'analyse. En les interrogeant du point de vue de l'éducation (Ravez, 2019 ; Akkari et Radhouane, 2019), les entretiens menés avec l'équipe pédagogique rendent compte de l'insuffisante prise en considération de la place de l'interculturalité dans le développement du projet pédagogique. Les apports de cette recherche participative ont fait émerger la nécessité de développer des travaux sur la relation qu'entretiennent les enseignants et les parents à

l'interculturalité au sein de l'école. Sur le plan scientifique, il semble utile d'innover méthodologiquement pour faire évoluer les représentations des uns et des autres sur les fondements de l'école républicaine. Un PEAC sur la danse questionne plus le rapport social que culturel au corps et aux mouvements. Si on admet que la danse est une activité artistique et sportive inscrite dans le programme scolaire, on peut aussi admettre que les parents et leurs enfants considèrent autrement ce rapport à la corporéité. Cette recherche participative indique que plus que le déclaratif, c'est le procédural et les modalités des savoir-faire liés au corps qu'il faut repenser. Cette réflexion impacte directement les questions de l'enseignement des activités artistiques et culturelles. En acceptant d'intégrer les parents à l'élaboration du projet, les enseignants, loin de perdre leurs prérogatives pédagogiques, les développent, les enrichissent, en prenant en compte des différentes appréciations portées sur une activité culturelle et artistique. Si cette prise en compte modifie les rapports aux savoirs des uns et des autres, elle modifie aussi les objectifs et stratégies pédagogiques en développant des pratiques plus démocratiques au sein de l'enseignement scolaire.

#### *Les limites de la recherche participative dans ce contexte*

Ce n'est pas tant l'activité danse qui a été questionnée par les parents que l'expression artistique par le corps et le regard des autres sur les mouvements de chacune des participantes. La dimension culturelle des pratiques artistiques, ici la danse, ailleurs le théâtre, la musique, les arts visuels, sont des vecteurs d'éducabilité si elle est partagée par l'ensemble de la communauté éducative, parents, acteurs sociaux, professeurs et élèves. Cette recherche participative en cours n'a pas encore livré tous ses résultats et toutes ses informations, mais des limites liées au temps de la recherche pointent déjà. Si on ne peut douter que cette collaboration entre enseignants et chercheurs, et entre équipe pluricatégorielle et parents ou acteurs sociaux, a produit des changements dans les comportements, l'objet et le temps de cette recherche ne permettent pas de mesurer son impact sur la durée, d'une part, et sur l'environnement scolaire, d'autre part. Les questions que posent l'interculturalité dans l'éducation ne peuvent être réduites ni au seul terrain de l'école, ni à la seule entrée par les personnels de l'éducation.

## **5.2 Interculturalité en contexte scolaire**

### *Des interrogations récurrentes des familles*

Au regard de cette étude, certaines problématiques récurrentes semblent en lien avec la diversité culturelle des familles. En effet, les entretiens révèlent que les réticences des familles concernant la participation de leurs enfants aux projets de l'école, sont liées aux représentations de l'enfant et de la parentalité (maturité, autonomie, éloignement) : « Chaque société possède une conception particulière face à des questions universelles comme l'attachement, l'échéancier développemental, les modalités disciplinaires les plus efficaces, l'obéissance ou l'accès progressif à l'autonomie » (Parent et *al.*, 2000, 6). Cependant, comme le révèlent les derniers entretiens, l'interculturalité s'exprime également entre la culture de l'école et celle des familles, celles-ci étant pour la grande majorité en situation socio-économique précaire. La dimension sociale est également importante dans l'analyse des réticences des parents à engager les enfants dans des activités artistiques et culturelles, parfois considérées comme extra-scolaires et moins pertinentes dans les apprentissages : « Pour beaucoup de parents, sans qualification et peu gratifiés de reconnaissance sociale, l'école doit permettre à

leurs enfants d'acquérir ce minimum dont ils ont eux-mêmes été dépourvus » (Thin, 1998, 133).

### *L'école républicaine face à la diminution de la mixité sociale et culturelle*

Si la mixité sociale est relativement absente de ces quartiers et de l'établissement scolaire, la mixité culturelle l'est aussi comme le constatent des enseignantes, car les familles sont pour la plupart de culture maghrébine. L'approche interculturelle reste pourtant pertinente dans ces conditions car elle ne se limite pas à des contextes culturels multipliant les appartenances. Au contraire, elle peut rendre compte des appartenances plurielles y compris d'une même personne (culture d'origine vs culture d'accueil) : « Au sein de chaque groupe, voire de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. » (Abdallah-Preteceille, 2010, 10). De plus, elle constitue un outil pour appréhender l'écart social entre la culture de l'école et celles des familles. Enfin, elle permet de développer une réflexivité et la mise en œuvre de pédagogies interculturelles.

### *Développer des compétences interculturelles et la capacité à se décentrer chez les enseignants*

Dans cette situation de double écart social et culturel, entre les enseignants et les familles, ainsi qu'entre les familles et l'école, se pose la question de la préparation des enseignants à appréhender la diversité culturelle au sein des classes, parfois à gérer des situations problématiques. Cela suppose une réflexion sur la formation initiale et continue ainsi que sur le développement des compétences interculturelles des enseignants et, plus largement, du milieu universitaire. Toutefois, « il ne s'agit pas de former à l'interculturel, ni de s'engager dans des formations spécifiques en fonction de publics particuliers [...]. La compréhension d'autrui exige un travail sur soi [...] en vue d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension des processus » (Abdallah-Preteceille, 2010, 14-16). Pour développer la compréhension de l'autre « il est essentiel tout d'abord d'acquérir des compétences et savoir-faire permettant d'apprendre à regarder. » (Dervin, 2010, 36). Cependant une approche interculturelle qui ne tiendrait pas compte de la complexité des cultures et des individus risque d'enfermer « les individus dans des catégories prédéfinies, [et de prévoir] leurs réactions, leurs comportements en fonction d'une appartenance perçue comme définitive. » (Alaoui, 2010, 6).

## **5.3 Formation des (futurs) enseignants**

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation insiste sur la prise en compte de la diversité des élèves et l'adaptation par chacun de « son enseignement et son « action éducative à la diversité des élèves » (B.O. n°30 du 25 juillet 2013). Il préconise également de « prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances ». Cette recherche participative a permis au collectif, et notamment aux enseignantes, de prendre conscience d'une altérité liée aux pratiques culturelles et artistiques pouvant heurter la sensibilité des parents.

Les (futurs) enseignants sont formés aux valeurs de la République et à l'accueil des enfants allophones dans les établissements scolaires. Néanmoins, l'offre d'enseignement leur permettant de prendre en compte la diversité socio-culturelle des élèves et de leurs familles semble peu développée. Les propos des enseignantes et de la directrice révèlent la crainte de

persistance des blocages de certains parents face aux obligations institutionnelles. Les événements difficiles survenus fin 2020 en France présentent une tension vis-à-vis des enseignements sur la liberté d'expression. Cela a accéléré la mise en place, dans les universités, de groupes de réflexion sur la nécessité de former davantage les enseignants à la laïcité et à la prise en considération des cultures de chacun.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. Alaoui, Driss (Dir.), *Éducation et formation interculturelle : regards critiques*, 9, Nantes : Université de Nantes.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Année européenne du dialogue interculturel*, 51-57.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève.
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Alaoui, D. (2010). Édito - Eduquer et former à l'interculturel : Un impératif sociétal. *Recherches En Éducation*, (9). <https://doi.org/10.4000/ree.4573>
- Amiel, T., et Reeves, T. C. (2008). Design-based research and educational technology: rethinking technology and research agenda. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(4), 29-40.
- Anadón, M. (2007). *La recherche participative : multiples regards*. Presses de l'Université du Québec.
- Andrys, M. (2019). L'éducation inclusive dès la petite enfance : Une recherche collaborative avec des éducateurs de jeunes enfants. *Pensée Plurielle*, 49(1), 75-84. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0075>
- Barreteau, O., Bots, P. W. G., & Daniell, K. A. (2010). A framework for clarifying "participation" in participatory research to prevent its rejection for the wrong reasons. *Ecology & Society*, 15 (2), 1-22. <https://doi.org/10.5751/ES-03186-150201>
- Barry, S. (2009). *Analyse des ressources mises à contribution par enseignant et chercheur dans l'élaboration de scénarios d'enseignement en dénombrement visant le développement de la modélisation en secondaire*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal].
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 171-184.
- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique. *Politix*, 35, 226-257.
- Bertheleu, H. (2001). La politique canadienne du multiculturalisme : citoyenneté, accommodements institutionnels et équité. *Presses de Sciences Po*, 43, 31-51.
- Biggs, S. D. (1989). *Resource-poor farmer participation in research: A synthesis of experiences from nine national agricultural research systems*. The Hague, Netherlands: International Service for National Agricultural Research.
- Blair, T. R.W. & Minkler, M. (2009). Participatory Action Research With Older Adults: Key Principles in Practice. *Gerontologist*, 49 (5), 651-662.
- Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie*. Presses universitaires de Rennes.
- Bourdieu, P. (2003/5). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, Le Seuil, 150, 43-58, <http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2003-5-page-43.htm>.
- Camilleri-Grima, A. (2002). Comme c'est bizarre ! *L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle*. Editions du Conseil de l'Europe.
- Carbonneau, H., Castonguay, J., Fortier, J., Fortier, M. & Sévigny, A. (2017). La recherche participative. Mieux comprendre la démarche pour mieux travailler ensemble. *Participation sociale des aînés*, CRSH 2013-2017, [https://www.ivpsa.ulaval.ca/sites/ivpsa.ulaval.ca/files/la\\_recherche\\_participative\\_-\\_f.pdf](https://www.ivpsa.ulaval.ca/sites/ivpsa.ulaval.ca/files/la_recherche_participative_-_f.pdf)
- Chang, C., Salvatore, A. L., Lee, P. T., Liu, S. S., Tom, A. T., Morales, A., Baker, R., & Minkler, M. (2013). Adapting to context in community-based participatory research: "Participatory starting

- points" in a chinese immigrant worker community. *American Journal of Community Psychology*, 51(3-4), 480-491. <https://doi.org/10.1007/s10464-012-9565-z>
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-11.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation. Alaoui, Driss (Dir.), *Éducation et formation interculturelle : regards critiques*, 9. Université de Nantes.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative : une nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (éd.). *De nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Presses de l'Université du Québec, 51-76.
- Desgagné, S. (2007). Le défi de la coproduction de savoir en recherche collaborative : autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récit de pratique enseignante. Dans M. Anadón (éd.). *La recherche participative : multiples regards*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 89-121.
- Dinello, R. (1977). *La formation en situation de transculturation: Une belle aventure de pédagogie socio-centrique*. De Boeck.
- Elbaz, M. & Denise H. (Dir.) (2000). *Mondialisation, citoyenneté et multiculturalisme*. Presses de l'Université Laval. L'Harmattan.
- Engberink, A. O., Carbonnel, F., Lognos, B., Million, E., Vallart, M., Gagnon, S. & Bourrel, G. (2015). Comprendre La Décision Vaccinale Des Parents Pour Mieux Accompagner Leurs Choix: Étude Qualitative Phénoménologique Auprès Des Parents Français. *Canadian Journal of Public Health* 106 (8): e527-e532 <https://doi.org/10.17269/CJPH.106.5078>
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- Glissant, E. & Chamoiseau, P. (2009). Entretien de Georgia Makhoul. *L'Orient Littéraire. L'Orient du jour*, 166.
- Goins, R. T., Garroutte, E. M., Fox, S. L., Dee Geiger, S., & Manson, S. M. (2011). Theory and Practice in Participatory Research: Lessons from the Native Elder Care Study. *Gerontologist*, 51 (3), 285-294.
- Harvey, J. (1991). Le pour et le contre d'un multiculturalisme montréalais. *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun*, 77-91.
- Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), (2019). L'application du principe de laïcité dans les établissements scolaires de l'enseignement public : état des lieux, avancées et perspectives. Rapport, 2019-115.
- Johnson, K., & Martínez Guzmán, A. (2013). Rethinking concepts in participatory action research and their potential for social transformation: Post-structuralist informed methodological reflections from LGBT and Trans-Collective Projects. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23 (5), 405-419.
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Armand Colin.
- Kerrat-Orecchioni, C. (1995). *Les interactions verbales* (Tome 1). Armand Collin.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 14(2), 120-159. <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>
- Leclercq, J.-M. (2003). *Figures de l'interculturel dans l'éducation: Projet intégré "réponses à la violence quotidienne dans une société démocratique"*. Conseil de l'Europe.
- Liberman, A. (1986). Collaborative research : Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 28-32.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Grasset.
- Maalouf, A. (2009). *Le dérèglement du monde : quand nos civilisations s'épuisent*. Grasset.
- Mantoura, P., et Potvin, L. (2013). A realist–constructionist perspective on participatory research in health promotion. *Health Promotion International*, 28 (1), 61-72.
- Marlot, C. & Roy, P. (2018). La communauté discursive disciplinaire : un dispositif de conception de ressources orienté par la recherche (COR). Texte présenté au Scientific Exchange FNS : Recherche orientée par la conception : vers la constitution d'un réseau international, Hôtel Roc & Neige, Château d'Oex, Suisse, 17-21 décembre.
- Meer, N. & Modood, T. (2012). How does interculturalism contrast with multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33 (2), 175-196.

- Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2020). *Séminaire national des coordonnateurs des équipes académiques Valeurs de la République*.
- Ministres des Affaires Etrangères du Conseil de l'Europe (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel*.
- Morissette, J. (2015). Une analyse interactionniste de la complémentarité des positions de savoir en recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 101-106.
- Nava, A. (1990). Toward a model in applied cross-cultural education: CSUN/Ensenada Teacher Institute, *Social Studies Review*, 29 (3), 77-79.
- Northway, R. (2010). Participatory research. Part 1: key features and underlying philosophy. *International Journal of Therapy & Rehabilitation*, 17 (4), 174-179.
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique de terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, 13.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Paillé P. & Mucchielli, A. (2003), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Parent, C. et al. (Ed., 2000). *Visages multiples de la parentalité*. Presses universitaires du Québec.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W. et al. (2013). *Parents partenaires de l'éducation, Expérience-pilote à l'école maternelle*. Fédération Wallonie-Bruxelles, UMONS.
- Ravez C. (2019). L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 129. Lyon : ENS de Lyon.
- Rayna, S. & Rubio, M.-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. Dans : S. Rayna (éd.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 15-25). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.scheu.2010.01.0015>
- Rémy, C. (2014). Accepter et se perdre. Les leçons ethnographiques de Jeanne Favret-Saada. *Sociologies*, <http://journal.openedition.org/sociologies/4776>.
- Rocher, F. (2015). Multi- et interculturelisme, *Le Débat*, (4), 33-43.
- Sayad, A. (1994). Qu'est-ce que l'intégration ? *Hommes et Migrations*, 1182.
- Sayad, A. (1994). Pour une éthique de l'intégration. Extraits du colloque de l'ADATE Saint-Martin-d'Hères, 24 et 25 juin 1994, 8-14.
- Schnapper, D. (2004). *La République face aux communautarismes*. Cairn.info <https://www.cairn.info/revue-etudes-2004-2-page-177.htm>, 177-188.
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Ideological Refractions, Othering and Obedient Politics. *Intercultural Communication Education*, 2 (3), 102–119, <https://journals.castledown-publishers.com/ice/>
- Terrien, P. (dir.). (2010). *Musique et Vidéo, contribution à la réflexion et à l'action pédagogique*. L'Harmattan.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Tortochot, E., Rezzi, N., & Terrien, P. (2019). *Créer pour éduquer. La place de la transdisciplinarité*. L'Harmattan.
- UNESCO (2006). *Les principes directeurs de l'Unesco pour l'éducation interculturelle*. UNESCO.
- van der Riet, M., & Boettiger, M. (2009). Shifting research dynamics: addressing power and maximising participation through participatory research techniques in participatory research. *South African Journal of Psychology*, 39 (1), 1-18.