Mythes et réalités

LES CULTURES À L'ÉCOLE

Véronique Lemoine-Bresson,
Virginie Trémion

RETZ
editions-retz.com

SOMMAIRE

5 **Introduction**

13 **Chapitre 1 :** S'ouvrir à toutes les cultures, c'est ça, être tolérant

27 **Chapitre 2 :** Avec Diego, on apprend LE vrai espagnol

41 **Chapitre 3 :** Pour nous comprendre, comparons nos cultures !

57 **Chapitre 4 :** Avoir des stéréotypes, c'est mal !

75 **Chapitre 5 :** Il faut voyager pour comprendre les cultures

89 **Chapitre 6 :** Utiliser le numérique en classe permet de s'ouvrir au monde entier !

103 **Chapitre 7 :** Fêter les cultures différentes est un vrai travail d'inclusion

121 **Chapitre 8 :** Diversité rime avec égalité

139 **Conclusion**

143 **Résumés**

147 **Références**

INTRODUCTION

Voyages scolaires, correspondances, danses folkloriques, exposés de présentation d'un pays et ses habitants, cuisine « typique », les activités qui visent la découverte des sociétés et des cultures du monde occupent une place de choix à l'école. Elles sont souvent associées à une formation citoyenne des élèves qui veut encourager le respect des opinions, de la libre expression et du dialogue entre les êtres humains. Apprendre l'ouverture et la tolérance envers les cultures du monde à l'école constitue un enjeu fondamental des politiques éducatives dans de nombreux pays. Pourtant cette éducation à la tolérance est remise en question, comme le montre l'augmentation des actes racistes et discriminatoires en France lors de la crise sanitaire par exemple. En 2021, l'étude annuelle de la Commission nationale des droits de l'homme (CNCDH) annonce le renforcement d'un racisme anti-asiatique, des faits antimusulmans et des dérives antisémites dans la société. Et l'école doit être capable de trouver des réponses pour former les élèves à connaitre ces faits et à lutter contre toutes les ségrégations.

En France, l'Éducation nationale s'est saisie de la question en lançant un vaste programme pour agir contre le racisme et l'antisémitisme, dans le cadre du plan national piloté par la DILCRAH (Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT). Quatre pistes ont été identifiées comme des leviers d'action permettant d'agir contre les discriminations. La première piste est l'inscription de ces trois thématiques dans les contenus d'enseignement à l'école, la seconde concerne la promotion d'actions éducatives dédiées, la troisième passe par la mise en place de coopérations spécifiques avec des partenaires associatifs ou institutionnels et la quatrième se centre sur la formation des personnels de l'éducation et de la formation.

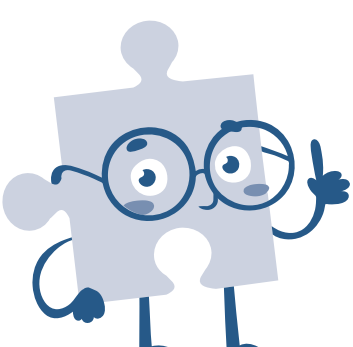
Si l'école constitue l'un des lieux privilégiés d'éducation aux diversités sociales et culturelles, elle reste toutefois très mal outillée, sans doute parce qu'« assumer la diversité mène à une approche critique des systèmes scolaires » (Lorcerie, 2021). Pourtant, des phénomènes discriminatoires voire des formes de racisme dit « ambivalent » peuvent se développer à l'école. C'est, par exemple, ce dont témoigne la journaliste et romancière Tania de Montaigne (2018), lorsqu'elle rapporte les propos d'une enseignante de musique qui lui disait, comme beaucoup de personnes, qu'elle avait le sens du rythme parce qu'elle était noire, que c'était dans sa culture. D'autres sont perçus comme scolairement performants parce qu'ils sont asiatiques, un mythe très répandu à l'école. Ces clichés liés aux nationalités ou aux cultures se veulent positifs mais des études montrent qu'ils peuvent être dommageables et avoir des incidences négatives sur la réussite des élèves. Assignée à être bonne en musique, Tania de Montaigne se voit privée de sa singularité : « Mon travail n'a aucune importance, je suis Noire, par conséquent, je n'ai qu'à suivre ma pente Naturelle, la musique est une évidence, elle coule dans mes veines… ce que dit Mme Gassin, sans le savoir, c'est que je n'existe pas » (2018, p. 70).

Du point de vue du système scolaire, la volonté de lutter contre les assignations sociales ou culturelles attribuées n'est pas suffisante et il n'existe pas de responsable unique de la formation des individus à ces questions où chacun a un rôle à jouer (enseignants, institution scolaire, élèves, parents…). Du point de vue des personnes, rien n'est évident si l'on considère que *Nous sommes tous racistes* comme le conclut l'ouvrage de Leyens (2012), chercheur en psychologie sociale. Un racisme ordinaire qui s'appuie sur une logique en trois temps : un processus de catégorisation, d'essentialisation, de hiérarchisation des attributs de l'être humain, tels que les croyances, la sexualité, l'âge, la santé, le corps, etc. Un racisme sans race donc, mais une logique d'altérisation des personnes, qui a été observée par des enquêtes empiriques dans des contextes éducatifs variés.

Certaines études en sociologie sur les usages de la culture dans l'éducation et l'intervention sociale montrent par ailleurs que les termes « culture » ou « culture d'origine » sont bien souvent utilisés en tant qu'euphémisations d'ethnie voire de « race » (Belkacem & Chauvel, 2020), mais le principe est le même. On peut facilement imaginer que ces confusions sont facilitées par les sens multiples dans le discours commun que prend le mot « culture » dans la société et à l'école (Cuche, 2010). Ainsi, à quoi fait-on référence lorsqu'on parle de la culture d'un être humain ? À sa langue ? Sa nationalité ? L'origine supposée de son nom de famille ? Ses pratiques ?

L'existence de cette polysémie, bien connue en sciences sociales, montre qu'il n'est pas simple pour chacun de parler de culture lorsque celle-ci peut tout à la fois se référer aux traits qui caractérisent une population, qu'ils soient matériels ou spirituels, de l'ordre de l'intellect ou de l'affect, mais aussi aux modes de vie, aux valeurs, traditions ou encore croyances, lettres et arts. Nous suivons ici l'idée selon laquelle ce n'est pas tant la définition de ce que recouvre la notion de culture qui pose problème, mais plutôt l'idée que la culture se réfère souvent à un ensemble monobloc d'éléments figés, classables, caractérisé par les travaux d'Holliday (2018) sur l'éducation interculturelle en tant que « grammaire des cultures » comme s'il existait des règles et des principes qui permettraient de lire les cultures. Or Holliday révèle les limites de cette approche caractérisante et décontextualisée de la culture en montrant les négociations et les manipulations à l'œuvre dans la communication de la vie quotidienne qui faussent cette conception. Si la culture englobe de nombreuses dimensions à la fois, ce que nous ne remettons pas en cause dans cet ouvrage, sa polysémie s'accompagne de multiples controverses lorsque chacun entend quelque chose de différent derrière ce terme. Mais la culture fait également l'objet de débats sur l'Homme que nous ne pourrons ici tous développer. Nous proposons simplement de poser quelques grandes questions qu'implique l'utilisation du concept de culture à l'école.

S'OUVRIR
À TOUTES
LES CULTURES,
C'EST ÇA,
ÊTRE TOLÉRANT



DES RACCOURCIS DANGEREUX

« *Bonjour, je recherche des chansons abordant le thème de la tolérance et du respect d'autrui quelles que soient les différences, et plus précisément quelle que soit la couleur de peau ou son origine. Soyez nombreux à me donner vos idées s'il vous plait ! Merci.* » Ce message, recueilli sur un forum professionnel d'enseignants du premier degré, est intéressant à plusieurs titres pour introduire notre chapitre. Il révèle les associations d'idées autour du couple tolérance-culture communément présentes dans l'opinion publique comme dans l'éducation. C'est aussi un témoignage des tâtonnements de l'école face à la préparation des élèves à agir dans les sociétés contemporaines, dans des contextes marqués par la mondialisation et des environnements de plus en plus hétérogènes. Dans ce cadre, l'éducation à la diversité des cultures est souvent perçue comme l'un des vecteurs de la cohésion sociale.

C'est ainsi que la question des cultures des élèves s'invite dans les enseignements. L'enjeu est « d'agir contre le racisme et l'antisémitisme » comme le prescrit le *Vademecum* de janvier 2020 du ministère de l'Éducation nationale. Favoriser le développement de l'élève dans le monde qui l'entoure est l'une des ambitions affichées de l'institution scolaire lorsque la loi pour la refondation de l'école (2013) demande de « promouvoir une plus grande ouverture sur l'Europe et le monde ». Mais l'idée selon laquelle l'ouverture aux cultures facilite la préparation des élèves à développer des liens sociaux repose sur des conceptions que la recherche doit interroger.

En explorant les cultures du monde, l'élève développerait une connaissance de l'autre, et une compréhension de ses « traits culturels » à travers l'expression de ses croyances, de ses valeurs, de ses comportements. À titre d'exemple, connaitre les origines culturelles de Jamel Debbouze, raconté par Rachid Benzine ou de Linda de Suza par Philippe Torreton, font partie des ressources proposées par Canopé pour éduquer contre le racisme et au

droit à la différence. Le mythe dit que cette exploration permettrait à l'élève de s'ouvrir à la culture de l'autre, d'apprendre à le respecter et à être tolérant à son égard.

En parallèle à ces idées louables, la DILCRAH[1] souligne que, « au cours des vingt dernières années, les actes violents, racistes et antisémites, allant jusqu'au crime, n'ont cessé d'augmenter ». Cela se traduit en direct ou sur les réseaux sociaux par des menaces, des propos haineux, voire des actions violentes à caractère raciste. À certains égards, l'école pourrait manquer ses objectifs, quand bien même celle-ci met en place des dispositifs pour travailler la (re)connaissance et l'acceptation des cultures de tous. Comment comprendre ces situations paradoxales ? Ce constat n'est cependant pas si étonnant dans la mesure où il n'est pas simple de se remettre en question.

En effet, il est fréquent, en formation initiale, d'entendre les étudiants futurs enseignants s'auto-déclarer « ouverts à toutes les cultures » des élèves, et ce malgré les innombrables témoignages autobiographiques dans la littérature de vécus discriminants à l'école (De Montaigne, 2018 ; Tighanimine, 2017). De plus, la réalité montre qu'il n'est pas si bon de tout tolérer, surtout lorsque la dignité humaine est mise à mal et que cela est justifié par un simple « c'est dans ma/leur culture ». Pour bousculer le mythe qui consiste à dire qu'être tolérant, c'est s'ouvrir à toutes les cultures, il est parfois urgent de rappeler les thèses dangereuses et déshumanisantes qu'énonçait la culture normative nazie ou que l'apologie des violences faites aux femmes est parfois justifiée par un argument culturel, comme l'a récemment fait Adil Miloudi (2019). Alors, l'exploration des cultures à l'école permet-elle d'embrasser la complexité du monde et d'interroger les tolérances intolérables ?

1. Délégation interministérielle à la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la haine anti-LGBT.

BILAN DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES

Des étiquetages à risques

En 1952, Kroeber et Kluckhohn réalisent une revue de la littérature scientifique qui recense plus de 167 définitions différentes du terme « culture ». Dervin (2013) relève qu'aujourd'hui encore aucun consensus ne semble avoir été trouvé sur ce que recouvre cette notion. Dans l'espace public comme institutionnel, la culture est un terme à géométrie variable, bien que communément défini comme un ensemble d'attitudes, de comportements, de valeurs s'organisant en système, en interaction. Les conceptions sont si variées que la culture, véritable concept-valise, est souvent qualifiée par les chercheurs de notion polysémique aux contours flous.

Dans les textes officiels de l'Éducation nationale, la connaissance d'une culture en éducation se présente comme ensemble de savoirs enseignables : des connaissances concrètes, efficaces et nécessaires pour préparer les élèves à se rencontrer et à développer leur sociabilité. Dans la pratique, elle se présente, souvent en maternelle, par l'organisation de repas exotiques ou par l'implication des élèves dans des spectacles musicaux supposés représenter les cultures minoritaires (Akkari, 2013). Il s'agit d'une tendance folklorisante où l'autre est essentiellement défini par des aspects culturels qui « font » exotiques. Elle s'inscrit dans ce qu'on appelle un « schéma typificatoire » (Calarèse & Veignard, 2018) dans lequel la personne est classée et catégorisée. Cette façon de faire est séduisante, car très vite, les élèves sont capables d'énumérer une liste d'éléments censés caractériser une culture ou une personne sur les plans physiques, linguistiques, ethniques, etc.

Le risque de cette énumération de critères, qu'ils soient moraux, psychologiques ou comportementaux, est de réduire la personne ou la culture à l'une ou l'autre de ces composantes ou

de ces éléments. Cette simplification, que l'on appelle aussi « essentialisme », a été identifiée comme l'un des ressorts du racisme (Heyer & Reynaut-Paligot, 2017) et rappelle tristement les approches classificatoires de l'espèce humaine du XIXe siècle. Dans les enseignements de langues vivantes, par exemple, les traits culturels d'un Anglais ou d'un Japonais type sont présentés aux élèves. Il est souvent fait référence à la nourriture avec ses éléments incontournables comme le *bacon*, le *fish and chips* qui s'inscrivent dans ce que Machart (2013) appelle le « flambeau alimentaire ». Mais d'autres disciplines sont concernées, de la philosophie à l'histoire en passant par le sport. Des chercheurs comme Zarate en 2004 ou Maurer en 2013 ont montré que l'utilisation des manuels jouait un rôle dans la construction de ces images essentialisantes chez les élèves. Ils ont également mis au jour les idéologies sous-jacentes à leur conception. Cet usage sans discernement de listes rapides à l'école est fréquemment guidé par un souci de simplification et sous l'effet de contraintes diverses (temps courts, poids des programmes scolaires, évaluations à l'école). En même temps, on ne peut manquer d'interroger le rôle crucial de l'enseignement pris en tension entre des injonctions au culturel des programmes, et l'objectif d'amener les élèves à dépasser des étiquettes plutôt embarrassantes.

Jonas est discipliné car il est allemand, ou l'explication culturelle

Des chercheurs soulignent les limites des pratiques centrées sur la culture dans l'éducation. Vidal (2004) met en garde contre le risque de présenter aux élèves les cultures en tant qu'ensembles homogènes et fixes. Cette manière de les montrer dans les enseignements s'inscrit dans une conception « culturaliste » : la culture définit et conditionne l'individu. Les travaux d'Abdallah-Pretceille ont permis dès les années 1980 de porter un regard critique sur la présence du culturalisme en éducation. En effet, la conception culturaliste se révèle peu probante au regard des

tissages relationnels dans une société marquée par la diversité culturelle et des contextes dynamiques. Chaque personne peut ainsi faire valoir plusieurs groupes culturels d'appartenance, s'en détacher, s'en éloigner et les réintégrer au cours de sa vie. Il serait vain de définir avec justesse et vérité les diverses cultures d'appartenance d'une personne puisqu'elles sont changeantes. Cette approche dynamique des cultures bouscule l'idée qu'il serait possible de parler des cultures d'une personne avec des repères stables et des descriptions statiques.

Un autre risque lié au culturalisme est l'usage d'un aspect culturel pour donner « une explication paresseuse et commode » de la personne, selon les termes du sociolinguiste Piller (2011). Qui n'a pas entendu, dans les conversations enseignantes, la justification d'un comportement de tel élève parce qu'il était de telle culture ? La culture sert alors à justifier et à entériner une attitude. Les aspects figés et réducteurs d'une culture nationale parfois imaginée ou imaginaire sont utilisés par l'un pour donner des explications simplistes des comportements de l'autre et présenter sa culture comme une sorte de fatalité. Dans ce cas, l'action de l'élève est expliquée par sa culture et non pas par d'autres schémas, comme le travail fourni (ou non fourni), sa disposition physique ce jour-là, etc. Dans la recherche *Cultures d'Enseignement, Cultures d'Apprentissages* (Carrette, Carton & Vlad, 2011), menée à travers plus de vingt pays, les chercheurs citent l'exemple classique des élèves asiatiques dont ledit silence s'explique par la mentalité confucianiste qui ne valoriserait pas le flux de paroles. L'entité culturelle ne se pense plus seulement en termes de nation mais de continent, ici asiatique. Ces idées se propagent à l'école sans prise de recul : la performance d'un élève en mathématiques est expliquée par ses origines chinoises, le manque d'implication d'une famille est justifié par son appartenance à la culture turque. La remise en question ne va pas de soi et illustre la nécessité d'un travail cognitif en formation qui seul pourrait amener les enseignants à interroger ce qui pose problème dans les évidences des élèves culturellement ancrées.

Les problèmes posés par la tolérance et le respect de toutes les cultures

L'apprentissage de la tolérance serait-il efficace pour le respect des cultures et la lutte contre les exclusions (les intolérances) ? Pensée comme principe capable de réguler la paix, comme une condition indispensable au vivre-ensemble, la tolérance semble, pour un grand nombre, relever d'un allant de soi. Si d'un côté le sens commun n'en identifie que les valeurs positives pour l'harmonie sociale, Lacorne (2016) distingue deux dimensions moins angéliques de l'acte de tolérer : la tolérance comme « souffrance » de la présence de l'autre, et comme « coexistence amicale ». On comprend alors, comme l'explique l'auteur, que la tolérance n'est pas compatible avec « un point de vue fermé, partiel ou absolu ; plus ma conviction est forte, plus je suis convaincu d'être dans le vrai, plus je risque de devenir un fanatique et de basculer dans l'intolérance » (p. 190). La définition du terme nous dit que tolérer, c'est aussi permettre, vouloir bien. Puisqu'il s'agirait d'une affaire de décision, de volonté, il faut s'exercer réciproquement à supporter l'autre avec ses idées, ses croyances, son comportement pour organiser des relations entre nous tous (Droit, 2016). Mais cet exercice n'est pas sans comporter le risque de déterminer l'autre par rapport à moi, et de me poser en tant que celui qui a le pouvoir de tolérer ou non. Il s'agit de la tolérance comme point de vue centré (sur ce que nous voulons bien tolérer) ; je deviens la référence. Cette remarque devient vite caduque si on place la question de la tolérance au cœur du système des droits universels et notamment de la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, du coup le droit à la tolérance n'a plus de raison d'exister (Comte-Sponville, 2005). Il est alors question de droit humain et non plus d'opinions, lieu privilégié d'existence de la tolérance.

En 1995, la Déclaration de principe sur la tolérance de l'Unesco précise l'importance de l'éducation à la tolérance comme vertu à enseigner à l'école, mais il est intéressant de noter que le terme

est toujours absent des textes officiels du ministère de l'Éducation nationale en France. Une lecture des documents cadres pour l'enseignement pour les cycles 2, 3 et 4 de l'école montre toutefois que d'autres expressions proches y fonctionnent comme des emblèmes : « construire un regard ouvert sur les autres » (p. 4), « favoriser l'ouverture sur l'Europe » (p. 21), « développer l'ouverture aux autres cultures » (p. 2) (site Éduscol). Si l'on s'intéresse au sens de l'expression « ouverture à », on s'aperçoit de la corrélation avec la signification communément attribuée à la tolérance.

En effet, être ouvert aux autres cultures qualifierait l'attitude d'une personne qui fait preuve d'acceptation envers les autres. Mais selon les propos de Dervin (2016), comment éviter un « Je te tolère mais je continue à penser que mes conceptions du monde et ma culture sont meilleures que les tiennes » ? Comment parvenir à se distancier de l'ensemble de valeurs, de normes, de croyances auxquelles on adhère et qui exprime un découpage organisé du monde (Gohard-Radenkovic, 1998) ? Comment accepter la confrontation positive des idées et des points de vue avec l'autre, sans forcément abandonner les nôtres ? L'enjeu est crucial pour l'éducation : il s'agit d'apprendre aux élèves et aux étudiants à coconstruire des projets, malgré des idées et des modes de vie divergents.

Sous cet angle, la question « Peut-on tout tolérer ? », ainsi que l'affirmation de Voltaire (1763) « Pas de tolérance pour les intolérants », sont intéressantes pour entrer dans le processus de fissuration du mythe de la tolérance absolue idéalisée par les étudiants. En effet, ces deux éléments mettent au jour ce que Popper (1979) appelle le « paradoxe de la tolérance ». L'auteur explique que, si l'on est tolérant envers les intolérants, les tolérants finiront par être anéantis, et avec eux la tolérance. Il est donc nécessaire de mobiliser des références théoriques qui visent à déstabiliser les premières conceptions de la tolérance, étape incontournable pour amener les étudiants à prendre de la distance et à relativiser leur idée à la fois de la tolérance

et de la culture. L'observation de dispositifs d'éducation à la tolérance sont également pertinents pour créer cette prise de recul et il est intéressant de voir ce que devient la tolérance quand elle est promue par le monde économique. Par exemple, le projet LEMP, « langues et employabilité », mis en avant sur Éduscol, permettrait aux élèves de développer une ouverture aux cultures et à la dimension internationale. *Être ouvert à* fait partie des besoins recensés par les employeurs et la tolérance aux autres ressemble plus à un enjeu idéologique et marketing qu'à une vertu. La tolérance revêt dans ce cas un aspect bien moins idyllique que celui que les enseignants et les étudiants tendent habituellement à lui consentir.

QUELQUES EXEMPLES

L'assistant de langue à l'école, un ambassadeur culturel décevant, mais intéressant

Le rapport Taylor et Manes-Bonnisseau (2018) « Propositions pour une meilleure maitrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde » vise à faire un état des aspects linguistiques de l'enseignement scolaire des langues vivantes, mais également des aspects culturels. L'un des auteurs est journaliste, l'autre inspectrice générale de l'Éducation nationale. Un point du rapport traite plus particulièrement de la thématique des assistants étrangers dans les établissements scolaires. Selon les termes employés dans le rapport, les assistants sélectionnés participent en France à l'enseignement de leur langue et de leur culture auprès des élèves des écoles, collèges et lycées (p. 34). Ils sont définis en tant que natifs qui incarnent la culture et la langue enseignée. Cette affirmation indique l'existence d'une culture définie au singulier, présente sinon dans la réalité de l'assistant, au moins dans les discours et les représentations des auteurs de ce rapport. La phrase montre le rôle d'assignation que tend à jouer la définition de la mission de l'assistant, le chargeant