

## Table des matières

Pages liminaires .....	i
Remerciements .....	i
Résumé et mots clés .....	ii
Liste des figures, tableaux et annexes .....	iii
<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
<b>Motivations et raisons de ce travail .....</b>	<b>3</b>
<b>Plan du travail .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Problématique.....</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Définition et importance de l'objet de recherche.....</b>	<b>5</b>
1.1.1 Description de la situation générale dans laquelle le problème se pose .....	5
1.1.2 Sujet et question de départ.....	6
1.1.3 Raison de l'étude et intérêts pratiques et théoriques .....	7
1.1.4 Différentes facettes du problème .....	7
<b>1.2 Etat de la question.....</b>	<b>8</b>
1.2.1 Base et définition .....	8
1.2.4 Historique .....	9
1.3.2 Champs théoriques et concepts.....	9
<b>1.3. Questions de recherche, objectifs et hypothèses de recherche.....</b>	<b>14</b>
1.3.1 Question de recherche .....	14
1.3.2 Objectifs de la recherche et hypothèses.....	15
<b>2. Méthodologie.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 Fondements méthodologiques.....</b>	<b>17</b>
2.1.1 Type de recherche.....	17
2.1.2 Type de démarche.....	18
2.1.3 Approche et enjeu .....	19
2.1.5 Objectifs de la démarche .....	19
<b>2.2 Nature du corpus.....</b>	<b>20</b>
2.2.1 Outils de récolte .....	20
2.2.2 Procédure et protocole de recherche .....	22
<b>2.3 Les méthodes et / ou techniques d'analyse de données.....</b>	<b>23</b>
Traitement de données .....	23
<b>3. Résultats .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Représentations .....</b>	<b>25</b>
3.1.1 Représentations liées au lieu .....	25
3.1.2 Représentations de l'enseignant .....	27
3.1.3 Synthèse .....	29
<b>3.2 Relations.....</b>	<b>29</b>
3.2.1 Avec les parents .....	29
3.2.2 Avec l'élève .....	31
3.2.3 Avec les collègues .....	32
3.2.4 Synthèse .....	33

<b>3.3 Culture .....</b>	<b>33</b>
3.3.1 Prendre conscience de la culture des élèves .....	33
3.3.2 Créer une culture commune.....	35
3.3.3 Synthèse.....	37
<b>4. Conclusion.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Apport du travail .....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Auto-évaluation .....</b>	<b>41</b>
<b>4.3 Perspectives d'avenir .....</b>	<b>41</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>43</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 1 : Choix de la question de recherche.....</b>	<b>47</b>
<b>Annexe 2 : Guide d'entretien .....</b>	<b>48</b>
<b>Annexe 3 : Contrat.....</b>	<b>51</b>
<b>Annexe 4 : Retranscription enseignante 1 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe 5 : Retranscription enseignante 2 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe 6 : Retranscription enseignante 3 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe 7 : Retranscription enseignante 4 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe 8 : Extrait d'une retranscription passée en couleur.....</b>	Erreur ! Signet non défini.

# Introduction

## Motivations et raisons de ce travail

Ma réflexion prend ses sources dans ma pratique professionnelle. En effet, j'ai eu l'occasion de faire un stage dans un collège d'un quartier dit défavorisé lors de ma première année de formation à la Haute Ecole Pédagogique. J'avais déjà entendu de nombreux commentaires quant à cet établissement. Souvent, plutôt négatifs. C'était la place de stage que les étudiants redoutaient. C'est avec une certaine appréhension, mais aussi une grande envie d'apprendre que je fis donc mes expériences dans ce milieu. Je peux dire sans hésiter que ce milieu m'a énormément touchée. J'y ai trouvé ma place et ai pu y exercer mon futur métier. Il est vrai que la population d'élèves venant dans cet établissement provient en partie de situations familiales difficiles, et a des problèmes de comportement. Mais ces enfants ne peuvent être limités aux « enfants des quartiers défavorisés » ou aux « enfants à problèmes ». J'ai été interpellée par le fait que ces enfants cherchaient tout simplement à être pris en considération et à pouvoir entrer dans leur rôle d'enfant qui leur a parfois été enlevé par les différentes difficultés.

Les enfants venant de cultures très différentes cohabitaient et un vrai travail sur le vivre ensemble était effectué. J'ai été particulièrement impressionnée par l'enseignante titulaire qui avait beaucoup d'expérience dans ce milieu et qui avait réussi à établir un climat de classe serein malgré des situations très complexes.

Mon questionnement se base donc sur ces expériences, qui ont pu ainsi dire, transformer ma pratique. Je m'intéresse énormément à ces milieux dits défavorisés et cherche à mieux les apprêhender. Comment ne pas entrer dans une catégorisation de ces milieux et de ces élèves ? Comment mieux comprendre le fonctionnement des familles et donc aussi des élèves ? Voilà des questions qui me travaillent. Je voudrais pouvoir chercher à comprendre sans enfermer. Connaître sans juger. Savoir pour mieux aider.

Le sujet qui a retenu mon attention est celui de la culture commune. Chaque élève vient avec son bagage. Disputes familiales, manque d'autorité, sentiment d'abandon ou au contraire sentiment d'être aimé, confiance en soi, etc. L'enseignant doit créer. Il doit créer un endroit où chaque enfant peut venir tel qu'il est. Mais aussi un endroit où chaque enfant peut devenir. Alors l'enfant mal dans sa peau peut devenir quelqu'un de capable. L'enfant peu sûr de lui peut devenir un leader. L'enfant mal aimé peut se sentir considéré. Cela me semble un élément essentiel du métier d'enseignant et qui prend aussi tout son sens dans des contextes dits défavorisés où les situations délicates sont parfois plus récurrentes.

Je m'intéresse donc aux pratiques de l'enseignant pour créer ce climat, cette culture commune. Etant intéressée à travailler dans des milieux semblables à celui rencontré lors de mon stage, je voudrais avoir des pistes d'action pour réussir à créer cette culture commune. Et même si je ne travaillais pas dans ce genre de milieu, cette thématique est abordable à n'importe quel endroit. Même si les enfants viennent de contextes familiaux qui pourraient sembler similaires, les différences sont présentes. Et il sera toujours nécessaire de construire ensemble une culture de classe.

## Plan du travail

Le mémoire est construit en trois parties principales : la problématique, la méthodologie et les résultats. En ce qui concerne la problématique, il sera question de définir certaines notions. Car bien que le mot défavorisé soit utilisé régulièrement, la définition n'en est pas pour autant claire. Le terme de culture devra aussi être défini, car le premier aspect qui nous vient en tête est la culture liée au pays d'origine. Pourtant, il n'est de loin pas le seul élément qui fait partie de la culture. Il est donc important de définir quelles notions seront choisies et abordées dans ce travail. Je vais aussi m'appuyer sur des recherches ayant déjà été faites pour mieux comprendre les milieux dits défavorisés. Il y a en effet de nombreux aspects qui ont déjà été abordés dans des livres ou études. La thématique du lieu et des représentations qu'il engendre ainsi que la relation des parents avec l'école seront des éléments essentiels à traiter. En ce qui concerne les actions de l'enseignant, les recherches se porteront sur les approches multiculturelles et l'influence des représentations dans celles-ci.

En ce qui concerne la méthodologie, c'est l'entretien semi-directif qui est choisi pour conduire la recherche. Dans cette partie, différents éléments théoriques seront explicités ainsi que les choix qui ont été faits durant la recherche. La théorie rencontre ici la réalité du terrain et cela engendre forcément quelques adaptations.

Dans les résultats, les différentes thématiques présentes dans la problématique se retrouveront. Il sera question de faire les liens entre la théorie et ce qui a été observé sur le terrain. Des citations directes des enseignants seront mises en évidence, ainsi que des reformulations de ce qui a été dit lors des entretiens. De nouveaux éléments théoriques viendront enrichir les données pour amener un autre regard.

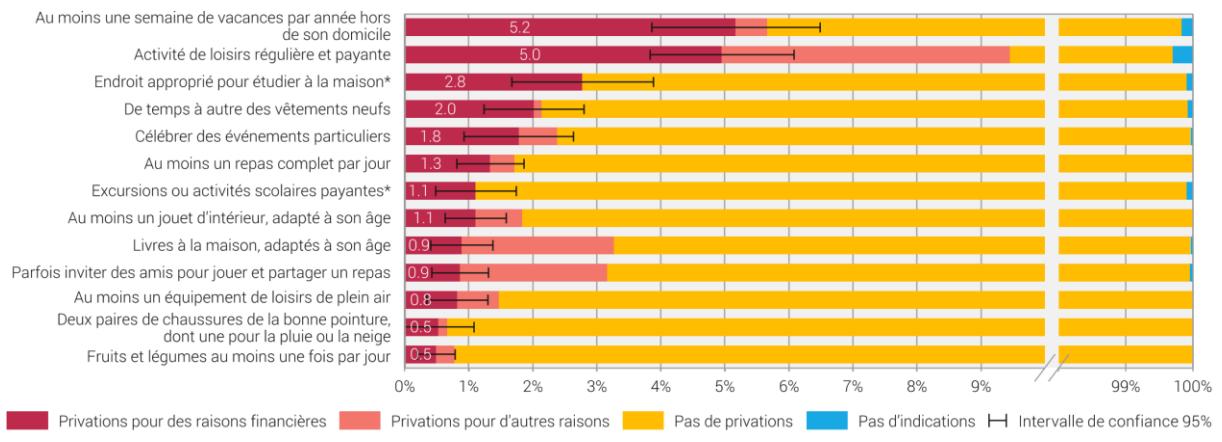
## 1. Problématique

### 1.1. Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Description de la situation générale dans laquelle le problème se pose  
L'Office fédéral de la statistique (OFS, s.d) ne donne pas de définition de la pauvreté, car il n'en existe pas d'univoque. Par contre, il différencie la pauvreté (concept absolu) du risque de pauvreté (concept relatif). La pauvreté en tant que concept absolu indique le fait « d'être en dessous d'un minimum fixé ». En Suisse, ce minimum vital ne concerne pas seulement des besoins tels que se nourrir, avoir un logement, etc. mais également la vie sociale. « Le taux de pauvreté se réfère à un seuil « absolu » : sont considérées comme pauvres les personnes qui n'ont pas les moyens d'acquérir les biens et services nécessaires à une vie sociale intégrée » (Office fédérale de la statistique OFS, 2015). En ce qui concerne le risque de pauvreté, il s'agit de personnes qui ont un niveau « sensiblement inférieur au niveau habituel des revenus dans les pays concernés ». Cet indicateur peut donc être utilisé de manière internationale et permet de faire ressortir les inégalités.

En Suisse, en 2015, une statistique a été faite par l'OFS montrant que 570 000 personnes étaient touchées par la pauvreté. Parmi ces personnes, 145 000 exerçaient une profession. Bien que la Suisse ait de meilleurs chiffres que la moyenne européenne, elle n'en est néanmoins pas exempte. L'office de la statistique se base sur la pauvreté monétaire pour établir ces chiffres.

D'autres statistiques ont été faites par l'OFS en ce qui concerne les enfants qui subissent des privations matérielles (figure 1). Ces privations matérielles peuvent toucher autant à l'alimentation (fruits et légumes au moins une fois par jour, au moins un repas complet par jour...), l'habillement (de temps à autre des vêtements neufs, chaussures de bonnes pointures dont une pour la pluie ou la neige) ou les études (endroit approprié pour étudier à la maison). Mais il n'est pas seulement question de biens matériels, de nombreux aspects concernent aussi la vie sociale (inviter des amis pour jouer et partager un repas, célébrer des événements particuliers, activité de loisirs régulière et payante, etc.). Nous voyons donc que la pauvreté n'est pas uniquement une question de revenus et de valeur monétaire. Elle influence la vie sociale et augmente ainsi les inégalités.



\* Ces questions n'ont été posées qu'aux ménages avec enfants en âge scolaire (dès 5 ans).  
Les pourcentages se réfèrent aux enfants de 1 à 15 ans. Lorsqu'un enfant présente une privation pour des raisons financières, tous les enfants du ménage sont considérés comme souffrant de privations matérielles dans ce domaine.

Source: OFS – Enquête sur les revenus et les conditions de vie (SILC), version 04.04.2016

© OFS 2016

Figure 1 : Privations matérielles dans les domaines spécifiques aux enfants

### 1.1.2 Sujet et question de départ

« Quelles sont les différentes pratiques que les enseignants mettent en place afin d'établir une relation d'autorité et d'affectivité avec des élèves issus de milieux défavorisés ? »

Cette question est à la base de mon questionnement et de ma réflexion. En effet, étant très intéressée à travailler dans les milieux défavorisés, je m'interroge quant aux pratiques qui sont possibles pour réussir à établir des relations saines et un climat de classe favorable. La relation pédagogique étant au centre de l'apprentissage, si celle-ci ne fonctionne pas, il en résultera certainement des difficultés scolaires. De plus, il est essentiel que les enseignements de l'école ne se développent pas uniquement sur un plan scolaire mais également sur un plan social. C'est d'ailleurs ce que nous prescrit le plan d'étude roman (s.d) dans les capacités transversales ou dans le « vivre ensemble ». C'est donc sur ce vital social que je veux fixer ma recherche.

« Quels sont les comportements, les fonctionnements des populations issues de milieux défavorisés ? »

Les problèmes rencontrés au niveau de la discipline et de l'enseignement dans des milieux défavorisés ne proviennent pas uniquement d'un manque d'éducation ou d'un manque de stimulation. Les enseignants sont acteurs de ce système et il peut s'avérer que ceux-ci manquent de compréhension face à des milieux pour lesquels ils ont été que très peu, voire pas du tout formés. Je voudrais donc me renseigner au niveau de la sociologie sur le fonctionnement de ces milieux (Akkari, 2006).

## *« Quels sont les comportements d'enfants perturbateurs et que peuvent-ils signifier ? »*

Des problèmes de discipline peuvent se rencontrer sur plusieurs niveaux, au niveau du groupe-classe ou au niveau individuel. Alors que jusqu'ici j'ai principalement parlé du groupe-classe, je désire évoquer l'enfant de manière individuelle. Non seulement je voudrais mieux comprendre le fonctionnement du milieu mais également le fonctionnement d'un enfant. Quelles sont les raisons pour lesquelles un enfant dysfonctionne ? Comment l'aider ? Voilà des sous-questions qui m'intéressent et qui me semblent pleinement entrer dans le cadre de mon travail. Pour établir une relation, l'enseignant ne peut se contenter de rester au niveau du groupe-classe.

### 1.1.3 Raison de l'étude et intérêts pratiques et théoriques

La littérature nous montre qu'il existe un lien entre le statut socio-économique et la vie scolaire. L'influence peut être positive ou négative. (Moreau, 1995, citée par Bouchard, 2001). En effet, la scolarisation du chef de famille<sup>1</sup>, les revenus et de nombreux autres facteurs influencent la vie scolaire des enfants. Selon Coleman et al. (1966, cité par Bouchard, 2001), un des facteurs important sur l'échec scolaire est la perception de l'enfant sur la capacité qu'il a à changer son environnement au travers de l'effort et du travail. Les enfants originaires d'un milieu défavorisé sont moins conscients de ce pouvoir car ont vécu moins de situations leur témoignant que ce qu'ils faisaient influençait leur milieu. Bien que les pistes de compréhensions soient multiples, le lien, lui est bel et bien existant. Existant, certes, mais non pas irrévocable. Car si la littérature nous expose ce lien, elle nous donne aussi des outils pour l'appréhender. Il est donc important de s'y pencher car en comprenant, l'enseignant peut mieux agir.

### 1.1.4 Différentes facettes du problème

Comme dit plus tôt, le thème des familles populaires est un « problème » à diverses facettes. Premièrement, il prend place dans une multitude de définitions sans qu'il soit possible d'en stabiliser une de manière permanente. Non seulement, les définitions sont nombreuses mais les différents acteurs agissant le sont aussi. En effet, en s'intéressant aux milieux populaires et à leurs relations avec l'école, les parents, les élèves, les enseignants et les

---

<sup>1</sup> Le chef de famille est le parent qui a sous sa responsabilité morale et matérielle l'ensemble de la cellule familiale. Notion d'autorité et de référence. (Dictionnaire l'internaute en ligne)

éducateurs font partie de ce réseau si compliqué à définir. Comme dit plutôt, chacun vient avec ses attentes, ses besoins. Le problème se travaille sous plusieurs angles.

## 1.2 Etat de la question

### 1.2.1 Base et définition

Le mot *populaire* regorge d'utilisations mais très peu de définitions. Il peut autant être utilisé pour marquer la renommée d'une personne, d'une chose mais aussi pour nommer une classe sociale, considérée souvent comme moins noble. Il existe de multiples définitions pour cette notion, pourtant il est essentiel de savoir lesquelles vont être retenues. Avant de définir réellement cette notion, voici quelques définitions qui ont été utilisées mais qui sont toutefois à réfuter dans le contexte du travail à accomplir.

Une première définition que Périer (2010) exclut est celle considérant les classes populaires comme les « basses classes » dites aussi défavorisées, en opposition à la bourgeoisie qui représente les « hautes classes » possédant les biens culturels et économiques. Le malheureux rapprochement qui est fait est donc que peu de biens économique mènent à peu de biens culturels. Ainsi des chômeurs, des ouvriers retraités seront considérés comme populaires alors que les commerçants, artisans seront de la classe moyenne. Ces groupements opérés sont limités par l'hétérogénéité professionnelle croissante, et par le lien qui a été établi entre pauvreté économique et pauvreté au niveau des modes de pensées et des biens culturels. S'appuyer sur une seule valeur pour définir une classe sociale est donc bien limitant et enfermant. Les critères varient selon l'époque, le lieu.

Poser la question des représentations et configurations du populaire suggère dans un souci de clarification conceptuelle et d'évitement de surplus de sens- toujours abondant lorsque se relâche le contrôle du langage- de ne pas confondre les conditions de vie des familles ou leur statut dans le système de production, avec ce qui organise leur univers symbolique, leur style de vie et leur culture. (Périer, 2010, p.33)

Selon Pierre Périer (2010), il s'effectue des changements au sein des classes populaires importants, notamment dans la manière de vivre ou dans la reproduction des classes, qui ont redessiné un nouveau monde. Premièrement, les métiers sont en train d'évoluer et l'emploi dans les secteurs industriels diminue. Les ouvriers se tournent donc vers les emplois de service. Par contre, il y a plus de femmes travaillant dans le secteur industriel, dans des places féminisées. Deuxièmement, la part des familles étrangères ne cesse de croître et s'impose par une

ségrégation ethnique des territoires. Ces enclaves territoriales se construisent ou s'accentuent notamment par le fait que les personnes qui y vivent ont moins de moyens financiers et donc ont moins de possibilités de changer. Un autre changement, et pas des moindres est celui de l'identité de la classe ouvrière. Historiquement, celle-ci est soudée et unifiée. Il se passe en fait, un processus de désidentification et d'individualisation. Ces personnes ne se sentent plus appartenir à leur classe sociale. Ils veulent désormais en sortir leur progéniture.

En conclusion, pour comprendre les familles populaires, on ne peut se contenter de le faire sous un seul aspect. Il est important aussi de noter que les définitions évoluent et se modifient selon le temps mais aussi le lieu. Par conséquent, il est obligatoire de prendre en compte la pluralité des facteurs.

#### 1.2.4 Historique

Les premiers termes pour désigner la classe populaire étaient très négatifs. On parlait de « classes inférieures » ou « basses classes » au XIXème siècle et jusque dans la première moitié du XXème siècle. Ce terme s'opposait à celui des classes supérieures ou moyennes. C'est dans les années 1960 que les sociologues ont étudié la société industrielle, celle des ouvriers selon certains critères. Il n'était plus question, comme dans la théorie marxiste, de se baser uniquement sur la propriété des moyens de production mais bien sur la nature multiple des inégalités, par exemple économiques, juridiques, politiques, ethniques, etc. (Dictionnaire la Toupie, s.d.).

#### 1.3.2 Champs théoriques et concepts

##### 1.3.2.1 *Effet de lieu*

Le fait de se questionner sur un lieu mène aussi à se questionner sur notre société qui l'entoure et qui forme ce lieu. Un lieu se construit en lien avec la structure d'ensemble. Les problèmes rencontrés dans certains établissements ne sont peut-être que les traces tangibles d'une école qui a des manquements. Les établissements scolaires construisent de plus en plus une dynamique scolaire étroitement liée avec la dynamique urbaine. Les politiques éducatives varient selon le territoire. Les classes moyennes ont des stratégies pour éviter certains établissements dont les réputations les précèdent (dérégulation, école privée) mais les familles n'ayant pas ses ressources peuvent, elles aussi se sentir prises au piège d'un lieu d'habitation et de scolarisation. (Périer, 2010, p.43)

Il n'y a pas de lien direct entre les conditions de logement et la réussite scolaire mais on peut néanmoins noter qu'un espace de travail favorise le travail scolaire. Avoir un espace

personnel favorise aussi la politique qui consiste à éloigner son enfant de la socialisation dans les rues du quartier lorsqu'un parent estime que cela serait néfaste pour son enfant. (Périer, 2010)

Les familles populaires ne disposent peut-être pas des moyens pour sortir des zones d'habitation mais ils sont tout de même sensibles aux différences entre les établissements, selon leurs critères. Un critère souvent pris en compte est la proportionnalité d'enfants immigrés dans l'établissement.

Les critiques croisées des parents ternissent les images des écoles ou établissements avec des effets en spirale affectant en premier lieu ceux confrontés à des incidents ou à des « mauvais » résultats. Un tel processus entretient les préjugés à l'encontre de tel ou tel population ou quartier pour, au final, alimenter l'évasion hors secteur. (Périer, 2010, p.45)

Les familles ne sont donc pas égalitaires dans le choix de l'établissement scolaire et le choix de certains empêche le choix d'autres. Certaines familles développent donc une dynamique cherchant à combattre des assimilations stigmatisantes. Ils cherchent pour cela à créer de la distance spatiale, sociale ou ethnique.

### ***1.3.2.2 Les parents et l'école***

L'analyse des différents acteurs à l'école demande la prise en compte du lieu et du contexte. Ces différents acteurs sont contraints de collaborer. Les rapports famille-école sont nécessaires dans le cadre imposé par l'école. Un parent ne répondant pas aux attentes de l'école de la manière dont celle-ci le souhaite (il n'en a parfois pas les moyens), est considéré comme démissionnaire ou absent. La division du travail éducatif n'est plus claire et les différents acteurs ne savent plus quels rôles endosser. Ce flou laisse donc des places vacantes que personne n'est prêt à assumer (Périer, 2010, p. 51).

De plus, les notions d'échec et de réussite scolaire sont basées sur des attentes, inaccessibles et parfois même incomprises pour les parents. Les parents des familles populaires ont pourtant l'espoir que par l'école, leurs enfants puissent « mieux s'en sortir qu'eux ». Ils aspirent à l'école en tant qu'ascenseur social. Cet espoir d'une meilleure condition peut, selon eux, être atteint par le moyen de l'école. A mesure que l'héritage matériel (agriculteurs, artisans...) diminuait, les parents tournaient leurs espoirs vers l'école. (Périer, 2010, p.61-61). La scolarisation est « donc progressivement apparue comme le lieu de report de toutes les

aspirations déçues des familles ouvrières. » (Beaud & Pialoux, 1999, p. 161). De ce fait, l'école se retrouve faiseuse de destins, selon les évaluations, les diplômes qu'elle délivre.

Selon Périer (2010), jusqu'à il n'y a pas si longtemps, l'école ne prenait pas tellement en compte les familles, et celle-ci n'avaient pas une implication dans le vécu scolaire. Une distance respectueuse était établie des deux côtés. Maintenant, le lien reliant l'école et les familles a bien évolué et est devenu plus étroit. Les attentes envers l'école se sont multipliées. Les missions de l'école ayant évolué, il en résulte un flou quant à la répartition des rôles éducatifs.

Selon Périer (2010), voici trois des éléments que les parents attendent de l'école. En premier, nous vient l'autorité. Les parents attendent de l'école que l'enseignant prenne la place de cette figure d'autorité et fasse régner le respect. Le modèle hiérarchique où l'enseignant doit obtenir l'obéissance avec sévérité et sanctions leur convient tout à fait. Le deuxième aspect est celui de l'égalité. Pour eux, même si à l'extérieur la ségrégation, l'injustice est présente, l'école doit en être abstenu. L'égalité des chances est donc une notion très importante. En lien avec ceci, l'école doit promouvoir la citoyenneté. Vivant comme une petite société dans laquelle chaque enfant a sa place sans distinction aucune due au sexe ou à l'origine.

Les parents s'impliquent de plus en plus dans la scolarité de leurs enfants. On retrouve ce phénomène aussi dans les familles populaires. Pourtant l'école a parfois des attentes implicites que les parents ne connaissent pas et n'arrivent par conséquent pas à atteindre. Voulant bien faire, ils surveillent leur enfant, leur font apprendre par cœur ou punissent si quelque chose n'est pas fait. Ils ne suivent pas les pédagogies actuelles, mais comment le pourraient-ils ? Les parents se sentent parfois démunis face aux nouvelles méthodes qui ne sont pas celles qu'ils ont apprises. Ils ne peuvent donc plus forcément suivre le suivi scolaire de leur enfant, ce qui leur enlève aussi de leur crédibilité. Les aînés d'une fratrie sont parfois mis à contribution pour aider les plus jeunes. Face à cette difficulté de suivre et d'aider leurs enfants, les parents font un « décrochage scolaire ». (Périer, 2010 p.75-76) Il y a aussi la possibilité de profiter de l'aide aux devoirs. Certaines personnes pensent que c'est par désintérêt que les parents y inscrivent leurs enfants. Au contraire, cela témoigne d'une forte préoccupation de la scolarité de leur enfant mais le sentiment d'incapacité face aux attentes et aux besoins (p.78).

### **1.3.2.3 Controverses**

Dans son livre Tableaux de famille, Bernard Lahire (1995) expose de nombreux cas où, contre toute attente, des enfants ont réussi. Là où certains pensaient qu'ils échoueraient, ils ont relevé le défi. Lahire nous démontre que la démission parentale est un mythe. Toutes les familles interrogées montrent qu'ils accordent de l'importance à l'école car ils savent qu'elle est la clé de l'avenir de leur enfant. Leurs pratiques ne sont pas forcément celles attendues de l'école mais elles ne sont pas inexistantes. Il est évident que si nous trouvons de l'hétérogénéité dans nos classes, nous la retrouvons aussi dans leur maison. Cette hétérogénéité nous apprend que nous ne pouvons catégoriser les gens par leur classe sociale. Le fait qu'un enfant vienne d'une famille ouvrière ne fera pas de lui un mauvais élève. Nous pouvons trouver à travers chaque classe sociale des comportements similaires, positifs ou négatifs. Ainsi nous pouvons trouver des parents avec le même désir de faire bien autant dans les milieux populaires, que moyens ou même aisés. L'appartenance à un milieu n'est donc pas un chemin tout tracé dont l'enfant ne peut se libérer.

### **1.3.2.4 La culture**

« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.

» (UNESCO, 1982, cité par OFC, s.d)

La culture ne peut être limitée aux éléments tels que l'art et les lettres. Elle englobe tout ce qui concerne l'interaction de l'homme avec son environnement, ses semblables. C'est d'ailleurs ces éléments de système de valeur et de mode de vie qui sont peut-être plus difficiles à saisir et à aménager.

Ainsi la culture relève de l'action, des échanges, de la communication et s'inscrit dans un réseau d'intersubjectivités. Elle est mobilisée pour signifier, dire et agir. Elle ne peut pas être considérée uniquement comme un système avec des fonctions structurales car elle assure aussi des fonctions pragmatiques. Ainsi, l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, mais *il la modifie et la travaille* selon ses besoins et ses stratégies, dans un environnement lui-même pluriel donnant lieu à de multiples références. Il va

donc sélectionner et utiliser les traits culturels selon ses intérêts et les contraintes des situations. (Meunier, 2007, p. 8)

L'individu ne subit pas sa culture mais il peut avoir une action sur celle-ci. L'individu ne peut donc que se représenter lui-même et non sa propre culture. Car chacun s'adapte et la modifie selon les besoins. La culture se construit donc en lien avec le vécu de chaque personne. Chacun est influencé par la culture dans laquelle il grandit. Au fur et à mesure que nous grandissons, nous pouvons choisir d'abandonner une valeur qui ne nous correspond plus ou au contraire d'en valoriser une qui nous semble importante. De nouveaux éléments peuvent être amenés et découverts lors de la rencontre avec une autre culture. Par exemple, l'école sera un lieu de socialisation multiculturel.

#### ***1.3.2.5 Approches multiculturelles***

Les notions d'interculturalité et de multiculturalité sont souvent utilisées dans le même but alors que la politique n'est pas la même. En effet, dans la notion d'« interculturel » il est question des relations entre des individus ou des groupes d'appartenances. Entre ces différents acteurs, il existe un dialogue. En ce qui concerne le terme « multiculturel », il décrit une société composée de différents groupes et donc cultures. Une cohésion est maintenue par un système de valeurs communes (Galino & Escribano, 1990, cité par Meunier 2007).

Le début du 21<sup>ème</sup> siècle semble se placer durablement sous le signe de la difficulté d'organiser le « vivre ensemble multiculturel » dans de nombreux endroits du monde, soulignant ainsi une angoisse planétaire de ne pouvoir associer harmonieusement mondialisation et cohabitation entre les peuples et les cultures (Akkari, 2006, p. 233).

Si cette problématique de la multiculturalité est si présente dans le monde, nous la retrouvons aussi dans les classes. Les choix à effectuer concernant l'approche et la gestion de ces différentes cultures ne vont pas de soi. Les compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant doivent être approfondies et améliorées. Le terme d'approches multiculturelles permet de ne pas s'arrêter aux actions respectant la forme scolaire. Les actions peuvent autant bien être à l'intérieur, qu'à l'extérieur de la forme scolaire (Akkari, 2006). Pour entrer dans ces approches multiculturelles, il faut être convaincu qu'elles ont leur place dans le système scolaire. En effet, il faut croire que chaque élève en retire du positif et que l'interaction ainsi apportée par les élèves est bénéfique pour tous. Un premier obstacle rencontré lors de la rencontre entre plusieurs cultures est l'enseignant lui-même. Les enseignants ont parfois été

formés de manière ethnocentrique et ne comprennent donc pas les autres cultures et ne voient pas toujours leurs richesses. L'abondance d'autres cultures dans leur classe est donc perçue comme un obstacle infranchissable. « Pourtant, quand l'ouverture vers d'autres cultures est entreprises dans le cadre d'un projet pédagogique global et ambitieux, les résultats semblent être concluants. » (Ouellet, 1992 & Noel, 1995 cité par Akkari, 2006). L'enseignant peut aussi manquer de connaissance par rapport à sa propre culture. Ayant grandi dans celle-ci, elle peut lui paraître comme le modèle de culture normal. Tiedt et Tiedt (1990) et Hall (1973) (cités par Akkari, 2006) décrivent deux cultures. La première, manifeste, évidente et facilement décrite. La deuxième secrète, difficile à décrire et que l'on peut qualifier d'invisible.

Le contexte scolaire n'est pas toujours efficace pour aller contre les stéréotypes et pour travailler avec les différentes cultures. Les attentes envers les élèves peuvent changer selon leurs origines et si les attentes sont différentes, les actions pédagogiques aussi et par conséquent les résultats empruntent le même chemin. « En Suisse, la tendance à marginaliser les enfants d'origine étrangère dans le système scolaire s'est renforcée ces dernières années. La situation est particulièrement préoccupante en Suisse romande, où les étrangers représentent 53.7% des redoublants. » (Bless, Bovin & Schüpbach, 2004, cité par Akkari, 2006).

Il existe néanmoins, chez certains enseignants, le désir d'utiliser cette diversité non comme un handicap mais comme un tremplin. En éducation, nous distinguons deux approches quelque peu différentes. Tout d'abord, l'éducation multiculturelle. Elle est basée sur le système de valeurs et est consciente de la pluralité culturelle. Elle favorise le développement personnel et combat les stéréotypes et formes de racismes. L'individu sera donc encouragé à comprendre le groupe d'appartenance dans lequel il évolue mais également à se situer en tant que personne à part entière. Tout cela tend également à l'acceptation de la diversité et à la tolérance. Quant à l'éducation interculturelle, elle est un apprentissage transversal de ce qui se trouve derrières les interactions (savoirs, représentations, pratiques) dans lequel chaque élève se sent concerné. Elle permet l'ouverture à d'autres cultures, de reconnaître les différences sans discriminer et de privilégier les ressemblances.

### 1.3. Questions de recherche, objectifs et hypothèses de recherche

#### 1.3.1 Question de recherche

La réflexion menée doit maintenant aboutir à une question. En posant le cadre, nous avons pu mieux comprendre certains enjeux des milieux populaires. Sur les nombreux aspects que cette thématique comporte, c'est l'élément de la culture qui retient mon attention. En effet, chaque enfant a une culture familiale et individuelle différente des autres (même pour des

enfants qui viendraient d'une même région). Cette culture peut être plus ou moins en adéquation avec celle de l'école. La mixité des cultures est un fait et l'enseignant doit donc trouver un moyen de « faire avec » plutôt que de « faire contre ». Cela nous mène donc à la question de recherche suivante :

*Comment l'enseignant peut-il s'engager dans la culture de chaque élève dans un milieu dit populaire tout en créant une culture commune ?*

La question s'est construite par étape (annexe 1). Listant d'abord toutes mes idées, il m'a fallu ensuite faire un premier tri. Une question ressortait plus que les autres mais un des verbes utilisés ne reflétait pas assez les enjeux de la recherche. J'ai donc fait une liste de verbes pour ensuite m'arrêter sur le verbe « s'engager ». Comme je l'explique dans l'annexe 1, ce verbe traduit la volonté de l'enseignant de ne pas être passif mais d'être acteur. Il participe, il se lance. Mais il ne se lance pas dans le vide mais avec les convictions qui vont avec.

### 1.3.2 Objectifs de la recherche et hypothèses

Les pistes de recherche sur le terrain et hypothèses sont donc les suivantes :

- Δ Comprendre comment les enseignants arrivent à faire émerger les différentes cultures des élèves.
  - J'émets l'hypothèse que les enseignants doivent prendre le temps de faire émerger les différentes cultures par diverses activités concernant les habitudes des enfants, leurs valeurs.
  - Je fais l'hypothèse que des activités travaillant sur la cohésion de la classe permettent de faire émerger des éléments culturels
  - Je fais l'hypothèse que les enseignants qui trouvent que la multiculturalité est un fardeau seront moins ouverts à travailler avec celle-ci.
- Δ Connaitre les éléments qui peuvent être traités dans ces facettes culturelles
  - Je suppose que les éléments essentiels à traiter concernent le « vivre ensemble » donc la vision que l'enfant a des autres, et qu'il a de lui-même ainsi que les actes qui en découlent
  - Je fais l'hypothèse que le système de valeur intégré par l'enfant peut être en désaccord avec celui voulu par l'enseignant, par conséquent ce serait un élément important à exploiter.
- Δ Analyser les méthodes d'enseignants travaillant dans des milieux défavorisés pour créer une culture commune
  - Je fais l'hypothèse que les enseignants utilisent le conseil de classe pour construire une culture commune.
  - J'émets l'hypothèse que les petits métiers sont un élément qui aide les enfants à trouver leur place et un rôle dans la classe.
  - Je suppose que la mise en place de règles de vie et d'un système cohérent permettant de les faire respecter influence beaucoup la vie de classe.



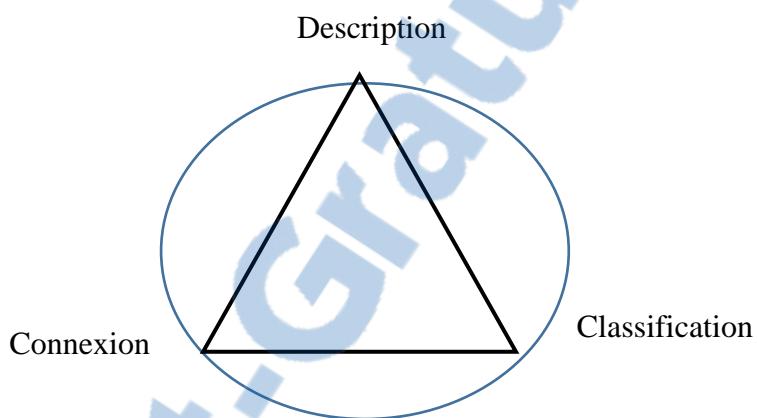
## 2. Méthodologie

### 2.1 Fondements méthodologiques

#### 2.1.1 Type de recherche

Le type de recherche choisi est qualitatif. C'est-à-dire que nous n'allons pas nous centrer sur la quantité d'enseignants pratiquant la pédagogie multiculturelle mais bien sur la manière dont celle-ci est amenée en classe et sur les difficultés et apports qu'elle engendre. Ce type de recherche permet notamment de faire ressortir les perceptions, les opinions et les comportements.

Dey (1993) nous présente le triangle de la recherche qualitative. Celle-ci est composée de trois éléments importants, qui forment le triangle.



Il s'agit maintenant de contextualiser le triangle de Dey dans le cadre de notre recherche. Car bien que chaque recherche ait une base commune avec les autres, elle a aussi ses points particuliers. Voici donc une explication des trois processus ayant lieu dans notre recherche.

- △ **Description** : une analyse qualitative ne peut être effectuée qu'au travers de données « riches ». Pour notre étude, les données « riches » concernent l'expérience des enseignants au sujet de la culture et de leur manière de l'appréhender. En effet, ce qu'ils ont à transmettre ne peut être appréhendé par le moyen des chiffres car nous nous intéressons notamment aux représentations. Au contraire, les données sont détaillées et transmettent un savoir acquis par l'expérience.
- △ **Classification** : les données sont passées au travers de certains critères ou principes. Ces critères sont utilisés pour l'analyse des données et permettent une meilleure compréhension. Ces critères s'appuient sur la problématique et ainsi sur les éléments théoriques. Ils amènent à faire les liens entre ce qui est vécu en pratique et ce qu'on en dit dans la théorie. Les critères choisis sont les suivants : effet de lieu, attitude de

l'enseignant vis-à-vis de la multiculturalité, partenariat avec les parents, relation enseignant-élève, culture commune. Puis ils ont été regroupés en trois thèmes : représentations, relations, culture.

- △ Connexion : mise en rapport des catégories. Les données ayant été classées, une connexion peut être faite entre ces différentes catégories et voir s'il existe un lien entre ces catégories. Et si ce lien existe, il faut essayer de le comprendre et l'expliquer.

Bien que la recherche qualitative n'accorde pas la première place aux chiffres, elle ne les rejette pas pour autant. La méthodes qualitative et quantitative, bien que différentes, ne sont pas opposées à tel point qu'elles se rejettent l'une, l'autre. Au contraire, elles peuvent se compléter et permettre ainsi de mieux cerner un problème.

#### 2.1.2 Type de démarche

Le type de démarche adopté est la démarche compréhensive. Comme son nom l'indique, elle cherche à comprendre. En effet, la recherche ne va pas seulement s'intéresser à ce que font les enseignants mais va vraiment vouloir comprendre pourquoi et quels sont les apports, difficultés liés à certaines pratiques. Elle va s'intéresser aux représentations et aux buts qui se trouvent derrière certaines actions mais également à ce qui vient après l'action. C'est-à-dire la manière dont les élèves vont réagir aux actions et ce qui en ressort mais également comment l'enseignant s'est senti avec ces pratiques. Nous cherchons donc à mettre en évidence une partie des actions, pratiques de l'enseignant. En effet, l'enseignant, en tant qu'être humain, peut choisir d'être acteur et faire évoluer son monde.

Que signifie s'intéresser à la question du sens ? C'est prendre en compte la spécificité de l'humain, autrement dit ne pas considérer ce dernier seulement comme un agent déterminé par des forces extérieures à lui, mais le tenir également comme **un acteur** qui construit des significations à partir de la place qu'il occupe dans le monde, et qui, produisant des faits sociaux, contribue à la reproduction des déterminismes. Cette position implique de pouvoir distinguer, dans la multiplicité et la variété des conduites humaines, individuelles et collectives, la part – sans cesse redéfinie de l'agentité et de l'actorialité » (Schurmans, 2001, cité par Charmillot & Seferdjeli, s.d).

Il est évident qu'il y a également une part de description dans la démarche mais celle-ci ne me paraissait pas suffisante. Non seulement il faut, pour ce cas, décrire les dispositifs mis en place par les enseignants mais il faut aussi comprendre sur quelles bases ils s'appuient pour les

mettre en place, sur les raisons sous-jacentes<sup>2</sup> et sur les effets observés. C'est pour cela que j'ai divisé ma grille d'entretien par thématiques. Les deux premières thématiques permettent de comprendre le contexte de la classe mais aussi également le contexte culturel de l'enseignant. Les deux autres thématiques permettent d'aborder la question des pratiques de l'enseignant et les richesses ainsi que les difficultés des outils utilisés.

#### 2.1.3 Approche et enjeu

Selon Thomas (2006 cité par Blais & Martineau, 2006, p.4) l'analyse inductive permet :

1. de condenser des données brutes, variées et nombreuses dans un format résumé ;
2. d'établir des liens entre les objectifs de la recherche et les catégories découlant des données brutes ;
3. de développer un cadre de référence ou un modèle à partir des nouvelles catégories émergentes.

C'est dans ce type de recherche que notre travail va s'inscrire. L'approche est donc faite de manière inductive. Dans le cas de notre recherche, c'est à partir de la discussion avec des enseignants et donc de la récolte de donnée riches, que nous avons analysé puis classifié les faits pour condenser les données. Bien évidemment, le thème abordé ne permet pas une généralisation complète ou l'établissement de lois. Cela peut seulement être une diversité d'ouvertures possibles. Mais toutes ne peuvent être rapportées et toutes ne sont pas adaptées à chaque cas. Ce ne sont donc pas des solutions exhaustives mais des pistes, des idées qui permettent une ouverture d'esprit. Il sera donc question de rendre compte d'un phénomène, d'une pratique en faisant les liens entre les catégories ressorties des données et la problématique ainsi que les objectifs.

L'enjeu dans cette recherche est d'ordre pragmatique. C'est-à-dire que ce travail cherche à donner des pistes utilisables dans la pratique. On part de faits réels mais on tend aussi à retourner ensuite dans ce réel.

#### 2.1.5 Objectifs de la démarche

Au niveau des objectifs, ils sont pratiques. C'est-à-dire que la recherche permet de manière très pratique de donner des pistes d'action pour les enseignants sur la gestion de la

---

<sup>2</sup> Les raisons sous-jacentes impliquent que derrière les choix des enseignants, il y a des motivations qui ne sont pas explicites.

multiculturalité. Nous ne pouvons justement pas parler d'objectifs à visée prescriptive car chaque situation demande une adaptation venant de l'enseignant. Cette étude ne peut permettre la création d'une formule applicable à chaque cas, ce serait réduire la complexité de l'humain. Malgré tout, il me semble essentiel d'ouvrir la discussion sur une thématique toujours plus présente. Cette thématique, bien que déjà abordée, évolue de jour en jour. C'est pourquoi il me semble important de faire le point sur la situation actuelle et d'apporter également un éclairage sur les pratiques d'enseignants qui tendent à construire au jour le jour, le respect de chacun.

## 2.2 Nature du corpus

### 2.2.1 Outils de récolte

Les outils de récolte sont l'entretien semi-directif avec guide d'entretien. L'entretien semi-directif ne se veut ni totalement ouvert, ni totalement fermé (Vilatte, 2007). C'est-à-dire que les thèmes sont définis à l'avance et le guide d'entretien amène des questions-guides. Mais il reste une certaine liberté sur la manière de gérer ces questions et l'entretien en lui-même. La méthode de l'entretien ne peut suivre un système de règles rigides. En effet, c'est en faisant des entretiens, que l'on améliore et perfectionne sa méthode (Vilatte, 2007). Il existe tout de même des stratégies, comme l'écoute active, la reformulation, etc. qui peuvent être acquises et mener à une meilleure gestion des entretiens.

Dans le cas de notre recherche, L'entretien semi-directif paraissait la meilleure approche possible car il permet aux enseignants de s'exprimer selon une structure mais également avec une certaine liberté et ainsi de transmettre un savoir qu'ils ont acquis essentiellement par la pratique. En un entretien, il est ainsi possible d'avoir des méthodes, des stratégies que les enseignants ont construites pendant parfois plusieurs mois ou années. Cela ne limite pas non plus à la situation du moment mais l'enseignant peut se référer à d'autres années et par conséquent à d'autres dispositifs mis en place.

Le but est d'interroger plusieurs enseignants travaillant dans les milieux considérés comme les milieux populaires de la ville. Les questions porteront sur la manière dont les enseignants font émerger les cultures et travaillent avec pour construire une culture commune dans laquelle le respect et la tolérance sont des valeurs primordiales. Le guide d'entretien (annexe 2) permet de donner les lignes directrices, bien qu'il reste une certaine liberté dans l'adaptation lors de l'entretien. L'entretien est séparé en 4 parties différentes. Pour chaque partie, un thème, une question principale et plusieurs sous-questions sont formulés. La question

principale nous donne la ligne directrice et les sous-questions vont nous permettre de creuser la question principale et d'être dans des questions plus concrètes, qui concernent le terrain. L'entretien sera enregistré et retranscrit. La récolte de données est effectuée de novembre à décembre.

Tableau 1 : Résumé de la grille d'entretien

Partie	Résumé	Nombre de sous-questions
1. Contexte de classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire le contexte de la classe, en lien avec le milieu dans lequel elle évolue.</li> <li>- Spécifier le cadre dans lequel l'enseignant et les élèves évoluent.</li> <li>- Milieu culturel</li> </ul>	6
2. Rapport de l'enseignant avec la mixité culturelle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relation de l'enseignant avec ce milieu.</li> <li>- Stéréotypes, le système de valeur et la culture de l'enseignant</li> </ul>	13
3. Faire émerger les cultures des élèves	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pratiques de l'enseignant et spécifiquement celle menant à faire émerger la culture des élèves et à les comprendre.</li> </ul>	6
4. Pratiques mises en place cherchant à créer une culture commune	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décrire des pratiques permettant de mettre en place une culture de classe commune.</li> <li>- Le système de valeur et la manière de la faire respecter</li> </ul>	17

La grille d'entretien a tout de même subi quelques modifications suite aux entretiens, particulièrement au premier. Dans l'ensemble, il me semblait avoir toutes les informations nécessaires, il n'était donc pas question de tout changer mais bien d'améliorer les détails pour de meilleurs entretiens futurs. J'ai tout d'abord mis des sous-titres et organisé les questions par sous-thème. Cela m'a aidé surtout au niveau de la structuration et à savoir où j'en étais et quelles informations je voulais obtenir. Je pouvais ainsi plus facilement rebondir ou relancer l'enseignante interviewée. Certaines questions ont été retravaillées pour être plus précises et ouvertes. La thématique des moyens d'enseignement a été abordée par la première enseignante et il m'a paru important d'aborder cet aspect et plus largement les ressources mises à

disposition.

### 2.2.2 Procédure et protocole de recherche

La récolte de données se fait donc avec plusieurs enseignants travaillant dans des milieux considérés comme populaires. Le premier collège visé sera celui dont je parle dans l'introduction, ainsi qu'un collège dans une autre ville qui a des caractéristiques en commun. La première caractéristique commune est que le collège est considéré comme étant dans un quartier populaire, cette réputation est largement répandue et ancrée chez la population et également chez les enseignants et futur-enseignants. La deuxième raison est que comme je suis allée en stage dans ces deux collèges, j'ai pu sentir l'ambiance qui y régnait et ai également des contacts avec des enseignantes. Le degré concerné ne sera pas pris en compte car notre thématique est une question qui traverse l'âge et est commun à tous les degrés. Il serait néanmoins intéressant d'avoir différents degrés représentés pour voir la diversité.

De manière pratique, j'ai tout d'abord essayé de contacter l'enseignante chez qui j'avais été en stage dans le collège où ma réflexion a commencé. Malheureusement, je n'ai pas eu de réponse à cette demande. J'ai donc demandé à une autre de mes formatrices en établissement travaillant dans le deuxième collège. A nouveau, je n'ai pas eu de réponse à cette demande. J'ai donc demandé à une des étudiantes à la HEP qui avait également été dans ce même collège si elle pouvait me transmettre le contact de sa formatrice en établissement. Cette étudiante connaissait plusieurs autres enseignantes qui travaillaient dans le même collège et m'a transmis les contacts. Deux enseignantes ont refusé à cause d'une charge de travail trop importante. Une autre, bien que chargée aussi, a accepté de me rencontrer. Elle était très intéressée par le sujet. C'était ma première réponse positive après plusieurs contacts. De par le manque de réponses positives, je me suis tournée vers d'autres solutions. J'ai donc contacté une ancienne formatrice en établissement travaillant dans une classe d'intégration accueillant des élèves faisant la 3H sur deux ans. De nouveau, elle était dans l'impossibilité de me voir. C'est lors de mon premier entretien que les choses se sont débloquées. En effet, l'enseignante que j'ai rencontrée était passionnée par ce sujet. Elle était donc enthousiaste et m'a mise en contact avec deux autres de ses collègues. Pour le dernier entretien, je me suis permis de réécrire à la première enseignante en lui expliquant que ce stage avait été la source de ma réflexion et qu'il serait très riche pour moi de la rencontrer pour partager à ce sujet. Cette fois-ci, elle s'excusa de n'avoir pas répondu (dû à une surcharge de travail) et acceptait de me rencontrer.

L'entretien durait environ une heure. Pour le lieu, je proposais aux enseignantes de me

déplacer. Effectivement, cela les arrange souvent et évite qu'elles perdent encore plus de temps à se déplacer. De plus, nous avions ainsi un espace connu et rassurant pour l'enseignante. Elle pouvait sans autre me montrer son système pour la gestion de classe, des activités réalisées ou autre.

Au niveau éthique, chaque enseignante signe un contrat (annexe 3) pour les protections de données certifiant ainsi que les données seront utilisées uniquement dans le cadre de mon mémoire. Je laisse aussi évidemment la possibilité à l'enseignant de ne pas répondre à une question si cela devient un sujet trop personnel ou sensible pour lui/elle.

Tableau 2 : Récapitulatif des entretiens

Nom attribué en fonction de l'ordre des entretiens	Diminutifs pour les transcriptions	Degré de la classe actuelle	Nombre d'année d'enseignement	Durée de l'entretien
Enseignante 1	E1	7, 8 H	6 ans	1h05
Enseignante 2	E2	5H	4 ans	1h15
Enseignante 3	E3	5-6H	13 ans	45 minutes
Enseignante 4	E4	4H	10 ans	1h02

### 2.3 Les méthodes et / ou techniques d'analyse de données

#### Traitement de données

La prochaine tâche de ce travail est le traitement des données ; celui-ci se fait en plusieurs étapes. La première consiste à retranscrire les données récoltées par les entretiens semi-directifs (annexe 4, 5, 6 et 7). En ce qui concerne les règles de transcription, il est recommandé de « transcrire l'oral de manière non mécanique » (Maulini, 2008). Pour cela, il faut :

- Δ Ecrire certaines interjections lorsqu'elles sont significatives (eh, eh bien...)
- Δ Restaurer les négations (c'était pas redevient ce n'était pas)

Et de manière très pratique, les questions sont en gras et les réponses en caractères normaux.

Les lignes ont dû être numérotées pour simplifier le repérage. La numérotation est recommencée à chaque début de page et par conséquent les pages ont été numérotées. Le lieu et la date sont présents. Les noms des collèges ont été remplacés par collège W et collège Y pour une question d'anonymat.

La prochaine étape de ce traitement de données est le codage (annexe 8). Le codage des données consiste à « décrire, classer et transformer les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse » (sans auteur identifié, s.d). Il est donc nécessaire tout d'abord de passer par l'imprégnation des données. Pour cette phase, il est nécessaire de relire les entretiens et de les avoir tous à portée de main pour réussir à voir les similitudes, les différences. Après une première lecture globale, une lecture par question peut être faite. Pour une même question, on compare ce que les différents enseignants ont répondu. Une fois cette première étape faite, vient l'étiquetage de données. Pour cette étape, il est important de faire ressortir plusieurs éléments. Durant l'étiquetage ces données peuvent être traitées avec une couleur pour chaque thème et annotées par des mots clés pouvant donner une direction pour la suite. Après regroupement, il y a trois thématiques principales qui ressortent des données :

1. Les représentations
2. Les relations
3. La culture

Le tri sera, par conséquent, fait selon ces critères, avec des sous-thématiques et une synthèse pour chaque partie. Certains extraits significatifs de la transcription peuvent être cités au besoin.

### 3. Résultats

Dans cette partie, si on reprend le triangle de Dey (1993), nous allons entrer maintenant dans la connexion des données. Le but étant de faire des liens entre la théorie et les données que j'ai récoltées sur le terrain. Pour cela je vais aborder les thèmes avec lesquels j'ai classifié mes données et faire un commentaire, ainsi qu'ajouter des citations des enseignantes lorsque cela est pertinent. Les liens avec la théorie seront faits aussi souvent que possible. Des sous-thèmes ont été créés afin de mieux cerner et analyser les enjeux.

#### 3.1 Représentations

##### 3.1.1 Représentations liées au lieu

Il y a quelque chose que l'on retrouve dans les deux quartiers où j'ai mené mes entretiens. Ces deux quartiers sont sur les hauteurs de la ville, un peu éloignés. C'est comme si là-bas existait une petite ville à l'intérieur même d'une plus grande. Le quartier est en vase-clos, l'école y est directement implantée.

*« L'école est vraiment dans le quartier. Les enfants sont, la plupart, à quelques minutes, quelques secondes de chez eux. Donc l'école est implantée dans le quartier. » Enseignante 3, page 1, lignes 20-21*

Un autre point commun, est la population qui y habite. En effet, ces quartiers ont été décrits par toutes les enseignantes comme ayant beaucoup de cultures différentes et de nombreuses nationalités représentées, étant très multiculturels ou ayant une grande mixité. La configuration du quartier, le prix des logements et d'autres paramètres influencent donc la population habitant dans ce quartier. L'école étant implantée dans le quartier est donc fortement influencée par ceci. Lorsque l'enseignante 2 parle de différentes cultures, elle précise tout de même que les enfants ont, pour la plupart, la nationalité suisse.

*« Il y a pas mal d'élève d'origine étrangère. Pour la plupart, qui ont la nationalité suisse mais qui sont quand même d'origine étrangère. » Enseignante 2, page 1, lignes 15-16*

Une autre population se retrouve dans ces quartiers. Ce sont les personnes qui sont aux services socio-éducatifs. Les appartements subventionnés se trouvant, entre autres, dans cette partie de la ville.

*« Les nouvelles personnes, c'est soit des gens qui sont placés par les sociaux mais des personnes qui pourraient se payer un appartement, ce type de location ne viennent pas forcément. A cause de la réputation. Pourtant c'est ce qu'il faudrait, un brassage quoi. » Enseignante 1, page 3, lignes 39-42*

*« Dans ce quartier parce que les loyers sont subventionnés et il y a plus de gens qui sont à l'aide social et qui ont un revenu moindre aussi. » Enseignante 4, p. 13, lignes 5-6*

Ces caractéristiques de ces collèges sont connues et selon les dires des enseignantes, donnent naissance à des préjugés. La réputation de ces quartiers mais également de ces collèges les précèdent souvent. Que cela soit chez d'autres collègues, chez les étudiants de la Haute Ecole Pédagogique ou chez la population en général, tout le monde en dit la même chose.

*« C'est horrible, jamais on n'ira travailler là, mon Dieu ! » Enseignante 4, page 3, ligne 17*

*« Non, souvent les gens ont peur de ce collège. Les étudiants qui viennent faire des stages, ou les intervenants externes, même quand on va chez le dentiste, qu'on va à la bibliothèque. Ils disent tous « Ah attention », je trouve que c'est dommage. » Enseignante 2, page 4, ligne 39-41*

*« Tu vas travailler là-bas, c'est dur. Il y a beaucoup de problème de disciplines. » Enseignante 3, page 3, ligne 6*

*« Ce qui pose problème, c'est qu'il y a des étrangers, donc mauvaise réputation, c'est grave quoi disons. » Enseignante 1, page 3, lignes 35-37*

Toutes les enseignantes étaient unanimes sur ce sujet-là. Le quartier dans lequel elles travaillent, a mauvaise réputation. On retrouve ici les propos de Périer (2010) lorsqu'il nous explique l'influence que la réputation a sur une communauté. Les stéréotypes sont renforcés. Les classes moyennes ont les moyens souvent d'envoyer leurs enfants dans une autre école, ils viennent d'ailleurs que peu s'installer dans le quartier même. Ils évitent ces collèges mal-reputés alors que ceux qui n'ont pas les moyens de faire ces demandes n'ont pas le choix. Cette mauvaise réputation décourage d'ailleurs les enseignants à venir travailler dans les collèges appartenant à ces quartiers.

*« Les autres enseignants connaissent la réputation de ce collège, donc voilà, c'est assez difficile de trouver des gens qui veulent venir. » Enseignante 4, p. 4, lignes 26-27*

L'enseignante 4 avoue avoir elle aussi eu des réticences à accepter sa place dans ce collège.

*« Puis j'ai vu dans les postulations qu'il y avait un 60% ici et je me suis dit, honnêtement, je me suis dit « Oh non, pitié, je ne veux pas aller travailler là-bas, ça va être pour moi. » Et ça n'a pas manqué (rires) ». Enseignante 4, page 4, lignes 12-14*

Les relations au sein du quartier sont elles aussi spécifiques. En effet, lorsque j'ai demandé aux enseignantes de décrire les relations entre les parents de ce quartier, elles ont souvent fait allusion au regroupement par culture. Les parents syriens se retrouvent ensemble, les érythréens de même, etc. Il manque un brassage. Les différentes communautés cohabitent bien ensemble dans le quartier des 3 enseignantes mais moins dans celui de l'enseignante 4. Selon elle, les différentes confessions, nationalités, nourrissent des préjugés racistes les uns sur les autres. Il existe donc des tensions chez les parents qui viennent parfois même jusqu'à impliquer les enseignants et la direction dans leurs problèmes.

Au sujet des enfants, ils se retrouvent régulièrement à l'intérieur du quartier pour jouer ensemble. Tout le monde se connaît et les relations sont assez fortes. Chez les enfants, nous retrouvons peu cette répartition par culture. Seule l'enseignante 1, ayant des 7-8H, dit avoir 4 filles tunisiennes dans sa classe, qui sont tout le temps ensemble. Pour les autres enseignantes, il semblerait plutôt que les enfants se mélangent bien et donnent peu d'importance à l'origine des autres élèves.

### 3.1.2 Représentations de l'enseignant

Nous posons l'hypothèse que les représentations de l'enseignant sont essentielles pour comprendre sa manière d'aborder cette thématique. C'est pourquoi, une rubrique de ma grille d'entretien concernait l'enseignant lui-même. Il n'y a pas forcément un portrait type de l'enseignant qui peut être construit sur la base de quatre entretiens. Malgré tout, certaines valeurs, ou certaines caractéristiques semblent récurrentes et nous pouvons donc supposer que ce sont des valeurs personnelles importantes dans le contact aux autres. Je pense que les valeurs, ou manières de pensée évoquées ne sont pas uniquement propres aux enseignants travaillant dans des quartiers dit défavorisés ou multiculturels mais sont, je pense, des valeurs essentielles, permettant le « vivre ensemble ».

Lorsque je demandais aux enseignants de me dire quelles étaient les valeurs qui personnellement leur semblaient essentielles, toutes ont parlé soit de respect, de tolérance, d'ouverture d'esprit ou même d'empathie. En effet, c'est même toujours ce premier aspect qui était cité par l'enseignante. Sans même encore parler de la classe, elle avait cette soif de respect, que chacun puisse être accepté tel qu'il est.

Nous ne retrouvons donc pas cet enseignant qu'Akkari (2006) semble craindre qui serait ethnocentrique et n'aurait pas la faculté de voir toutes les richesses se trouvant dans les autres

cultures. Au contraire, nous avons ici des enseignantes qui pensent que c'est essentiel d'accepter l'autre et d'aller dans son sens. De plus, il n'est pas seulement question de valeurs. Non, ces enseignantes vont plus loin.

*« Comment dire, quand ils m'expliquent quelque chose sur leur culture, sur leur origine, que je ne savais pas, j'essaie de me montrer intéressée et puis de valoriser aussi leur culture quand je le peux. » Enseignante 3, page 10, lignes 34-35*

On retrouve, chez les enseignantes, des actions claires permettant de mettre en pratique leurs valeurs personnelles. Elles ne se contentent pas de laisser ces valeurs inactives, mais elles les travaillent au quotidien avec leurs élèves. Que cela soit lors de la gestion de conflit, du cadre mis en place ou de l'exemple qu'elles veulent montrer, elles se battent pour que leurs valeurs soient intégrées.

L'ouverture à l'autre et le respect sont complétés par la curiosité. En effet, il n'est pas seulement question de laisser venir à nous l'autre et l'accueillir tel qu'il est. Il est bien question ici, de montrer aussi un intérêt, un éveil. Etre prêt à saisir l'information quand elle est là et à essayer d'aller plus loin.

*« Moi j'aime beaucoup les langues de manière générale donc ça m'intéresse toujours de... Ouais ils m'apprennent toujours pleins de choses. Ouais je trouve que c'est toujours un échange enrichissant avec les élèves et même au niveau culturel. » Enseignante 2, page 5, lignes 26-29*

Les représentations des enseignants ont un impact direct sur leur enseignement. Rosenthal Et Jacobson (1971) l'ont démontré lors d'une étude, ils ont nommé cela l'effet Pygmalion. Pour cette expérience, Rosenberg a fait passer un test à des enfants d'une école, et au hasard il en a ensuite choisi certains qu'il a présentés aux enseignants comme ayant de plus grandes capacités. Les élèves avaient en fait été choisis par hasard. Il s'est avéré qu'après une année, les élèves portant l'étiquette de meilleurs élèves avaient en effet plus progressé. Cela n'était pas dû forcément à leurs capacités mais à l'attitude des enseignants vis-à-vis de ces élèves. Les attentes que l'enseignant a envers les élèves et l'énergie qu'il va mettre pour les atteindre va influencer la manière dont l'élève va réussir à entrer dans les apprentissages. Heureusement, les enseignantes ne véhiculent pas les stéréotypes pouvant parfois toucher ce genre de population. Pour elles, ce sont des enfants qui ont le droit, comme chacun à une éducation.

Au niveau du vécu personnel, il y avait une diversité quant aux contextes socio-culturels des enseignantes. L'enseignante 1 ayant grandi dans le quartier où elle enseigne, l'enseignante 2 dans un village, l'enseignante 3 en ville et l'enseignante 4 dans un milieu socio-culturel défavorable. Des enseignants ayant donc eu un lien avec un contexte similaire à celui du quartier y trouvent parfaitement leur place mais aussi des enseignants venant d'autres milieux socio-culturels.

Quant à leur futur, les enseignantes l'imaginent de manière différente. L'enseignante 1 voudrait continuer de travailler dans ces milieux multiculturels et même se former pour travailler dans les classes d'accueil. L'enseignante 2, elle, aimeraient travailler « partout ailleurs » mais non dans l'idée de fuir mais parce que, selon elle, c'est ce qui fait évoluer et grandir. L'enseignante 3 ne ressent pas le besoin de changer de lieu, elle est assez flexible et s'adapte facilement. Quant à l'enseignante 4, elle aimeraient trouver une place dans un quartier assez favorisé et tranquille. Elle estime avoir beaucoup donné et désirerait maintenant réduire la charge.

### 3.1.3 Synthèse

Les représentations affectant ce genre de quartier sont nombreuses et peuvent être enfermantes. Bien que des préjugés négatifs soient fortement véhiculés par la population, les enseignantes, tout en ayant conscience de certaines difficultés, savent aussi les richesses de leur contexte. Elles entrent dans leur rôle d'enseignant, faisant de leur mieux pour rendre le savoir accessible à chacun et pour que chacun trouve sa place dans la classe. Des valeurs telles que le respect ou la tolérance sont leurs armes pour ce combat contre le chemin tout tracé que la société prédit à certains de ces élèves.

## 3.2 Relations

### 3.2.1 Avec les parents

Lorsque le sujet des parents a été abordé, l'enseignante 1 a clairement répondu qu'une attente des parents vis-à-vis de l'école ou de l'enseignant était que ça ne rigole pas. L'école doit être stricte. L'enseignante 4 va aussi dans ce sens en expliquant que lorsqu'un élève dysfonctionne, elle a souvent entendu de la part des parents qu'il fallait être plus stricte, plus sévère. L'enseignante 2 fait allusion à une maman, qui lui avait transmis son désir que l'enseignante transmette de bonnes valeurs. Cela rejoint donc tout-à-fait les propos de Périer (2010) lorsqu'il parle des attentes de parents de familles populaires. Nous retrouvons cet aspect

de l'autorité qui semble leur tenir à cœur. En effet, ils attendent de l'enseignant qu'il incarne cette figure d'autorité qui agit avec sévérité pour obtenir l'obéissance.

Au niveau de difficultés rencontrées avec les parents, le principal problème cité par les enseignantes est celui de la langue. En effet, il est difficile de transmettre des informations. Des traducteurs peuvent être demandés pour les entretiens individuels mais pas lors de la séance des parents.

Une deuxième difficulté, citée par les enseignantes 2 et 4, est de comprendre le vécu des parents et de savoir comment les impliquer dans le cursus scolaire de leurs enfants. En effet, les parents ont souvent un vécu différent lié à l'école et ne savent pas forcément ce qui est attendu, demandé par l'école en Suisse. Ce n'est pas qu'ils ne veulent pas s'impliquer mais ils ne savent juste pas de quelle manière, quel est leur rôle. Cela va contre l'idée que les parents sont démissionnaires. Bien sûr, des parents démissionnaires on peut en trouver partout. Mais pour la plupart, ils ont le souci de bien faire. Le problème c'est que leur manière de bien faire n'est pas celle attendue. Cela rejoint totalement les propos de Lahire (1995) lorsqu'il dit que l'on peut retrouver des comportements positifs dans chaque milieu et qu'on ne peut faire d'amalgame entre le milieu et la réussite scolaire. Le diagnostic qui serait posé serait destructeur pour l'enfant. Les idées que les parents étrangers ne donnent pas d'importance à l'école ou ne s'impliquent pas sont donc à rejeter. Au contraire, les parents immigrés ont souvent le désir d'une bonne formation pour leurs enfants. Ils voient la scolarisation comme le moyen de s'intégrer mais également de changer de condition sociale (Fibbi & Bader, 2012). Les parents ont des comportements positifs, seulement ils ont besoin d'accompagnement pour que ces comportements soient également adaptés aux attentes de l'école. Il faut donc que l'enseignant et le parent co-construisent et trouvent des terrains d'accord.

*« C'est ça, moi je pense qu'ils ne sont pas habitués à ça. Ils n'ont peut-être pas compris ce que ça implique ou ce que l'école demande ou ce que l'école leur demande à eux. » Enseignante 4, page 3, lignes 10-11*

A nouveau, les propos de Périer (2010) collent parfaitement avec la situation vécue par les enseignants. Les parents, soucieux de bien faire, n'en ont pas forcément les moyens.

Un dernier point, évoqué par l'enseignante 1 est les sévices corporels. En effet, bien que cela soit interdit en Suisse, certaines cultures les pratiquent. L'enseignante 1 s'est donc retrouvé face à des élèves, battus par leurs parents.

*« Puis, je l'avais puni, je l'avais sanctionné d'une heure d'arrêt et le lendemain il était revenu cogné. Je me sentais tellement mal. Le père l'a battu. » Enseignante 1, page 17, lignes 3-4*

L'enseignante 1 relève à quel point il est délicat d'aborder ce genre de thématique avec les parents sans juger ou critiquer leur culture. Mais leur faire comprendre quand même que ce comportement doit cesser.

Au niveau des points forts dans la relation avec les parents, toutes les enseignantes relèvent le partage qu'il peut y avoir à certaines occasions. Que ce soit durant des entretiens où les parents partagent leur vécu<sup>3</sup>, que ce soit lors de spectacle, rencontres où chacun amène une spécialité de son pays, que ce soit dans les cadeaux souvent culinaires donnés aux enseignantes, les parents ont plaisir à partager leur culture.

Les enseignantes relèvent aussi que les parents sont très tolérants et respectueux. Bien que l'école se passe différemment chez eux, ils ont un grand respect pour l'école et les enseignants ici. Tant que les enseignants font un pas dans leur sens aussi, les rapports sont de manière générale très amicaux.

*« Non, il y a quand même un certain respect de l'enseignant et de l'école. Vraiment. » Enseignante 4, page 1, ligne 30*

Toutes les enseignantes trouvent agréable le fait que les parents leur fassent confiance et ne demandent pas sans cesse des justifications. Sur ce point-là, l'enseignante 2 remarque une grosse différence avec ce qu'elle entend dire par certaines de ses collègues travaillant dans d'autres collèges. Bien sûr, certaines relations sont compliquées, mais cela, comme dans chaque milieu.

### 3.2.2 Avec l'élève

Les enseignantes ont également partagé ce qui leur semble essentiel pour avoir une relation qui soit saine avec leurs élèves. Une chose récurrente a été l'écoute. En effet, toutes les enseignantes y font allusion. Chaque élève doit avoir l'espace pour partager quelque chose de sa vie. Ce partage se fait parfois en plenum mais il est essentiel qu'il se fasse aussi dans le tête-à-tête. Il faut soigner sa relation personnelle avec l'élève et lui montrer qu'on s'intéresse à lui. Il y a aussi la notion de valorisation. Trouver en chacun quelque chose de positif et le lui dire, lui laisser la chance de le montrer ou l'encourager. L'enseignante 4 parle de tous ces aspects

---

<sup>3</sup> En effet, les parents parlent volontiers de la façon dont ils ont vécu l'école, tout en respectant le système scolaire suisse.

lorsqu'elle cite les points essentiels à une bonne relation avec un élève. Pour elle, il y a aussi une manifestation physique de la part des élèves, ils veulent toujours faire des câlins. Pour elle, maintenant, elle est habituée mais sa collègue venant d'un collège dit tranquille et favorisé trouve cela beaucoup plus présent que dans d'autres collèges.

*« Il faut les écouter parce qu'ils ont souvent plein, plein de choses à dire. Ils veulent nous raconter tous leur vie mais ce n'est pas possible. Mais d'avoir des petits moments, dans la semaine où on peut juste deux, trois minutes parce que ce n'est pas possible sinon. Mais parler de quelque chose de bien spécifique, de personnel avec l'un ou l'autre. (...) Ouais ça c'est important. Qu'ils se sentent valorisés et qu'on s'intéresse à eux. Parce qu'il y en a beaucoup, beaucoup qui ont besoin de ça et qui viennent nous faire des câlins. (...) Ils ont besoin d'attention et de pouvoir créer cette relation-là. » Enseignante 4, page 14, lignes 17-20 et 24-25 et 27-28*

L'enseignante 2 nous parle aussi de justice. Etre juste avec les élèves. Bien sûr que certains vont nous énerver ou que les parents d'un autre vont être désagréables mais dans son comportement, l'enseignant doit traiter chacun de manière égale. Leur faire aussi comprendre qu'elle n'apprécie pas forcément ce qu'ils font mais ce qu'ils sont oui.

### 3.2.3 Avec les collègues

Il existe diverses manières de fonctionner entre collègues mais pour toutes les enseignantes interviewées, c'était la même et cela était essentiel pour elles. La collaboration et l'entraide sont donc très présentes. En effet, bien que ces termes ne soient pas directement cités comme les valeurs qu'elles véhiculent, ils ressortent largement dans leur pratique. Ayant moi-même effectué des stages dans ces collèges, je ne peux que confirmer ce que les enseignantes décrivent. Une salle des maîtres où chacun peut se confier, vider son sac. On n'a pas peur de dire, que oui, on rencontre des difficultés. Tout le corps enseignant se soutient et les conseils abondent en salle des maîtres. L'enseignante 1 émet l'hypothèse que cela est peut-être aussi dû justement au collège. Le fait de rencontrer des cas plus difficiles construit cette solidarité entre enseignants. Effectivement, ils ne veulent pas perdre leur énergie dans des problèmes, tensions avec les collègues. Au contraire, il faut que l'entraide et le soutien soient au rendez-vous.

*« C'est un peu un sas de décompression, la salle des maîtres. C'est vrai que très souvent on vide et on a besoin des conseils des autres. » Enseignante 1, page 5, lignes 2-3*

*« Ah c'est obligatoire, il faut vraiment une bonne collaboration. Il faut vraiment faire bloc. Aussi que les enfants sachent, ben se rendent compte qu'on est ensemble. Ça c'est important. »*

(...) Ouais parce qu'on a quand même des situations, mais mon Dieu. C'est bien de pouvoir en parler et justement à des collègues qui ont cette ouverture-là. » Enseignante 4, page 4, lignes 28-29 et 36-37

Ce que cette entraide nous montre aussi, c'est qu'il y a un vrai partage. Et pour que ce partage ait lieu, il faut que les enseignants soient d'accord d'ouvrir leur classe. C'est-à-dire de mettre en lumière les problèmes et les difficultés sans que cela remette forcément en cause leurs capacités.

### 3.2.4 Synthèse

Le métier d'enseignant est un métier de relations. Les différents acteurs sont nombreux et il est important d'avoir de bonnes relations avec chacun d'entre eux, lorsque que cela est possible. La relation avec les parents est selon le vécu des enseignantes interviewées, la plupart du temps, positive. Un réel échange et une rencontre où le bien de l'enfant est le but commun qui fait avancer l'équipe peuvent avoir lieu. Au niveau de la relation avec l'élève, les enseignantes rappellent l'importance d'accorder de son temps à chacun personnellement et de laisser un espace pour qu'il puisse prendre la parole. Pour les collègues, un soutien émane de ces relations. On peut se permettre de s'exprimer, il y a une sorte de transparence sur ce que l'on vit dans sa classe qui est essentielle.

## 3.3 Culture

### 3.3.1 Prendre conscience de la culture des élèves

Pour pouvoir travailler à construire une culture commune, je propose l'idée qu'il faut déjà être conscient des cultures présentes dans la classe. J'ai donc questionné les enseignantes sur leurs stratégies pour faire émerger les différentes cultures dans la classe. Toutes avaient plus ou moins les mêmes outils. En fait, cela se fait de manière tout à fait naturelle. Les enfants vont facilement partager sur ce sujet. Ils en parlent lors de cours d'histoire en lien avec le calendrier ou en sciences lorsque la théorie de l'évolution est abordée. Les élèves peuvent d'ailleurs réagir assez fortement. Mais aussi tout simplement dans le quotidien. Lors de fêtes religieuses, lorsqu'il faut raconter son week-end ou ses vacances. L'enseignante 3 met d'ailleurs en avant la fierté qu'ils ont de leur culture, leur origine. Mais si les élèves en parlent c'est qu'ils se sentent en sécurité pour le faire et qu'on leur laisse cette possibilité.

« Ils en parlent. Alors ils en parlent ouvertement. On laisse la place pour ça aussi. » Enseignante 4, page 8, ligne 14

L'enseignant a donc son rôle à jouer, en entrant dans ses discussions sans les craindre, ni les fuir. Les enseignantes 1 et 4 abondent dans ce sens car pour installer une discussion sur les différentes cultures selon elles, il est essentiel de ne pas avoir de sujets tabous. Mieux vaut que les choses sortent accompagnées, mais il est certain que cela mène parfois à des situations inconfortables.

L'enseignante 1, souligne tout de même que les élèves émettent une certaine retenue parfois à parler. Elle attribue plutôt cela à l'âge, mais également à un éventuel conflit de loyauté envers les parents.

Bien que les enseignantes parlent de la richesse de ce partage culturel, elles ne cachent pas non plus qu'elles ont parfois rencontré certaines difficultés. Car certains aspects culturels n'étaient pas adéquats dans le contexte de l'école. Il est donc important d'être conscient de ces aspects et de leur donner un cadre scolaire.

Il est arrivé à l'enseignante 2 de rencontrer des problèmes liés au fait qu'elle soit une femme. Deux garçons ne voulaient pas travailler avec des filles mais avaient également moins de respect envers l'enseignante car elle était une femme. Ils refusaient de donner la main ou même d'être sécurisés à la gymnastique. L'enseignante 3, quant à elle, avait des élèves qui mettaient les pieds contre le mur lorsqu'ils s'agissaient de Noël ou même parfois, par association, de l'hiver. Ces deux problèmes restaient toutefois gérables et se réglaient souvent après discussion.

Bien que, la plupart du temps, les élèves cohabitent très bien ensemble, il est arrivé qu'il y ait des propos déplacés. L'enseignante 1 nous partage son expérience.

*« On a eu des propos très limites. Par exemple de la part d'enfants qui disaient « Mais toi tu manges du porc, t'es Satan. » Il y a eu des remarques comme ça. Donc faut pas faire de l'angélisme, il y a quand même des problèmes à ce niveau-là. » Enseignante 1, page 9, lignes 35-36*

Un obstacle rencontré qui me semble essentiel est celui cité par l'enseignante 4.

*« Mais on en revient toujours à la même chose, se respecter. Je trouve que c'est vraiment important. Mais en même temps je te dis qu'il n'y a pas de problème au niveau des différentes cultures mais je te parle tout le temps de respect, que c'est important et tout ça. Mais franchement, il y a un problème, je dirais, au niveau des gens qui sont dans la misère sociale. Plus qu'au niveau des différentes cultures et à ce moment il faut qu'ils se respectent, qu'ils*

*apprennent à s'écouter, etc. Donc ce n'est vraiment pas au niveau de la culture le problème. »*  
*Enseignante 4, page 12, lignes 23-29*

Pour l'enseignante 4, le problème n'est, selon elle, pas tellement la culture mais bien le niveau de la misère sociale. Elle différencie les deux choses. Effectivement, l'enseignante 3 nous partage aussi qu'à un moment, elle a eu des difficultés en lien avec l'autorité avec un garçon, chez qui, selon elle, c'était un problème d'éducation. Ici, l'enseignante 4 distingue la culture du niveau économique. En réalité, celui-ci influence la culture ou tout du moins en fait partiellement partie. Si nous reprenons la définition de la culture donnée par l'UNESCO, il est clair que la culture ne s'arrête pas à ce qui est en lien avec un pays d'origine. Evidemment, le pays d'origine en fait aussi partie, mais pas uniquement. Mais donc les modes de vie venant d'un milieu où règne la misère sociale posent plus problème que ceux venant de pays étrangers. Bien évidemment, aucune généralisation ne peut être faite. C'est ce que l'enseignante 4 a observé durant sa carrière. Elle n'a jamais eu un élève qui dysfonctionnait à l'école sans qu'il dysfonctionne également à la maison. Les enfants sont parfois laissés à eux-mêmes et traînent dans le quartier jusque tard. Ils sont avec des plus grands, qu'ils suivent dans leurs bêtises.

### **3.3.2 Créer une culture commune**

Les élèves qui sont dans les classes ont des points communs qui leur sont imposés par le cadre scolaire ou législatif. Ils vivent dans le même canton, dans la même ville, ils ont les mêmes horaires, les mêmes lois à respecter. Ces éléments extérieurs à la classe définissent un cadre de base qui n'est pas négociable, il est le même pour tous. L'enseignant 2 fait particulièrement référence au cadre externe comme les horaires ou les lois. L'enseignante 1, 2 et 4 précisent qu'il est important pour elles de parler de la culture suisse. Les enfants doivent avoir les moyens de comprendre le système et ainsi de s'y intégrer. Lorsqu'on parle de multiculturalité, il est aussi question de la Suisse et c'est d'autant plus important d'en parler car c'est le système dans lequel les enfants évoluent.

*« Mais ça, c'est aussi important, je trouve, qu'ils voient d'autres choses quoi, qu'ils voient ce que c'est que la Suisse. Moi je parle beaucoup de la Suisse. Aussi avec énormément de culture suisse, de la culture suisse, de tout ça je trouve important aussi de parler de ça. »*  
*Enseignante 1, page 13, lignes 23-36*

Une fois que l'enseignant est conscient des différentes cultures dans sa classe, il s'agit de mettre en place une culture commune<sup>4</sup> permettant à chacun de s'y retrouver. Pour les enseignantes interrogées, il est important d'avoir une culture commune. Pour l'enseignant 3, il faut une base pour « pas que ça dérape » et une base grâce à laquelle on peut avancer tous ensemble. Pour l'enseignante 4, il est question de leur avenir. Le but est tout d'abord que la scolarité se passe sereinement mais ensuite aussi qu'ils s'intègrent dans le monde du travail. Il est donc essentiel d'avoir ce socle commun, sur lequel s'appuyer. Il y a pour cela plusieurs éléments.

Le premier que je vais aborder est celui des valeurs. En effet, la culture englobe également le système de valeur. Les enfants ont chacun un système de valeur différent. Par exemple dans certaines cultures, regarder un adulte dans les yeux est un manque de respect. Pourtant il est essentiel d'en avoir un commun à la classe. Pour les enseignantes interviewées, on retrouvait très fortement les valeurs qui leur étaient personnellement importantes. La notion de respect, de tolérance y est donc essentielle. La culture commune commence donc par ce biais. Il faut qu'on soit tous d'accord sur ce qui est bien de faire et ce qui ne l'est pas. Pour cela, comme dans toute autre classe, les enseignantes mettent en place des règles de vie. L'enseignante 1 partage le fait qu'elle n'accepte pas du tout la moquerie. Elle est très exigeante sur cet aspect-là. L'enseignante 3 met aussi l'accent sur le cadre établi en classe.

*« Etre à leur écoute mais en même temps leur poser un cadre, ça c'est important d'avoir un cadre, pas que les enfants puissent faire tout et n'importe quoi. » Enseignante 3, page 10, lignes 43-45*

Pour les systèmes établis pour faire respecter les règles de vie, ils sont tous différents. Chacune des enseignantes trouve sa manière de fonctionner. L'enseignant 1, travaillant en 7-8H essaie de ne pas utiliser trop souvent les remarques dans l'agenda car cette méthode ne lui correspond pas. L'enseignante 4 précise que le système change selon la volée et qu'il faut l'adapter. Il n'y a pas de solution miracle.

La cohérence, selon les enseignantes, consiste à montrer l'exemple. C'est ce que ces enseignantes s'efforcent de faire du mieux qu'elles peuvent. L'enseignante 3 met aussi le doigt sur un élément important dont l'enseignante 4 parle aussi. C'est la valorisation.

---

<sup>4</sup> Ici, la culture commune est un socle commun qui est une référence pour chacun et où chacun peut se retrouver.

*« Ben c'est justement de prendre en compte chaque élève, de valoriser les points forts de chacun. (...) Je trouve que c'est important de valoriser chaque élève et de les valoriser aussi devant les autres. » Enseignante 2, page 16, lignes 31-32 et 42-43*

Au niveau des activités mises en place par les enseignantes pour construire une culture commune, les pratiques sont partagées. Toutes le font de manière naturelle en établissant des discussions spontanées lorsque cela est enrichissant. Ainsi chaque élève peut partager, et les autres élèves apprennent à connaître leur camarade.

L'enseignante 3 aime beaucoup les jeux et utilise ce biais pour construire la dynamique de classe. Elle utilise des jeux de collaboration, des jeux où ils ont tous le même but pour souder la classe. Elle le fait plus régulièrement cette année car elle a deux degrés. Les enseignantes 1, 3 et 4 parlent d'activités qui sortent du cadre scolaire ou de projet. L'enseignante 4 va parfois en forêt pour faire des activités de collaboration ou fait pas mal de cuisine avec eux. L'enseignante 1 travaille énormément sur l'ouverture d'esprit par différents biais. Elle utilise énormément l'actualité pour ouvrir des discussions comme les affiches UDC, le Zimbabwe, etc. Elle a travaillé des textes comme Martin Luther King, Gandhi, Galilée. Mais elle a aussi mis en place de plus grands projets comme une vente de pâtisseries pour une école au Mali. Ou encore un échange avec des élèves d'une école privée de Sarnen.

*« Bah là ça, je pense, c'est aussi quelque chose d'important dans votre thématique. Donc cette classe d'un quartier très multiculturel qui débarque à Sarnen dans le canton d'Obwald, dans une école privée, où c'est que des élèves de personnes qui ont les moyens étant donné qu'ils paient en moyenne 1500 Fr. par mois de scolarité pour la scolarité de leurs enfants. Donc ça, c'était juste magique. Des gamins de toutes les cultures, des élèves voilées qui débarquent dans ces familles. C'était le choc des cultures. » Enseignante 1, page 12, lignes 15-20*

### 3.3.3 Synthèse

La première étape pour créer une culture commune est d'aller vers l'autre, lui laisser la place de venir avec son bagage, de l'ouvrir s'il en ressent le besoin, de partager une chose ou l'autre et de prendre cela comme un grand trésor. Bien que la différence soit tolérée et même encouragée, il faut tout de même un socle commun essentiel pour le bon déroulement de l'année mais également pour le futur des élèves. Cette base commune passe notamment par le contexte que les élèves partagent tous. Il est aussi essentiel d'établir des règles communes à tous qui permettent le bien vivre ensemble. L'enseignant a la lourde tâche d'incarner ces valeurs en montrant l'exemple aux élèves.



## 4. Conclusion

### 4.1 Apport du travail

« Tout le mal que l'on dit de l'école nous cache le nombre d'enfants qu'elle a sauvé des tares, des préjugés, de la morgue, de l'ignorance, de la bêtise, de la cupidité, de l'immobilité ou du fatalisme des familles » (Pennac, 2007, p.24).

J'ai choisi ce texte de Daniel Pennac, pour conclure mon travail car la bienveillance avec laquelle il décrit l'école dans ce texte transmet une bienveillance que j'ai ressentie lors de mon travail. Il y a effectivement des critiques à faire dans l'école, il y aura toujours quelque chose à redire. Mais lors de ce travail, je ne me suis pas concentrée sur les manques de l'école mais bien sur ses richesses. Et les enseignantes que j'ai pu rencontrer se battent pour le futur de leurs élèves et je suis certaine qu'elles ont en aidés plus d'un. En croyant en lui lorsque tous avaient abandonné, en donnant une chance là où il n'y en avait plus. Elles construisent le monde de demain, au jour le jour.

Les hypothèses formulées au début du travail correspondent en partie aux résultats énoncés plus tôt. En ce qui concerne l'objectif de comprendre comment les enseignants arrivent à faire émerger les différentes cultures des élèves, les hypothèses émises correspondent partiellement à la réalité. En effet, la plupart des enseignantes font émerger les différentes cultures d'une manière naturelle, au quotidien. Elles laissent un espace où chacun peut partager un peu de sa culture, en plenum ou également dans la relation individuelle. Les représentations des enseignants sont effectivement importantes. Toutes les enseignantes mettaient en avant la tolérance et le respect, c'était des valeurs essentielles dans leur classe. Ensuite au sujet de la connaissance des éléments qui peuvent être traités dans ces facettes culturelles, le vivre ensemble est effectivement un élément essentiel qui est vécu dans les classes. Il est important qu'un système commun soit établi. Cela passe par le cadre qui est le même pour tous, aux valeurs qui sont transmises dans la classe. Pour finir, les méthodes d'enseignants travaillant dans des milieux défavorisés pour créer une culture commune sont variées et nombreuses. Il y a effectivement le conseil de classe ou les petits métiers mais il y a beaucoup plus de richesses. Certaines enseignantes nous ont par exemple partagé certains projets pour construire la dynamique de classe, vente pour soutenir une école au Mali, échange avec une classe de Suisse-allemande. D'autres utilisent des jeux de collaboration.

Ce travail a également permis de voir quelles ressources sont à disposition des enseignants pour les aider dans leur quotidien. Les moyens mis à disposition des enseignants sont, selon

elles, assez pauvres. Elles ont l'impression de devoir beaucoup se débrouiller. Notamment lorsqu'un élève qui ne parle pas du tout français débarque dans la classe. Les ressources ont donc été répertoriées dans un tableau selon 3 catégories. Les ressources personnelles sont les moyens que les enseignantes ont trouvés pour faire évoluer leur pratique. Les ressources internes sont les ressources mises à disposition au sein du collège qui ne demande pas l'aide de personnes extérieures. Au contraire les ressources externes font appel à différents acteurs pouvant intervenir avec l'enseignant, les parents ou les élèves.

Tableau 3 : Ressources à disposition

Ressources personnelles	Ressources internes	Ressources externes
Lectures	Discussion à la salle des maîtres	CAPPES
Internet	Direction	Traducteurs pour les entretiens individuels
Emission le grand frère	Moyens d'enseignement	Médiateurs culturels
		Différents soutiens (langagiers, par le mouvement, orthophonie, etc.)

Au sujet des discussions à la salle des maîtres et des conseils qui peuvent être donnés, voilà ce que nous partage l'enseignante 4 :

*« Avec l'expérience, en en parlant aux collègues aussi. On a eu une collègue qui a fait 20 ans ici mais en 1<sup>re</sup>, 2<sup>è</sup> et qui elle avait une sagesse, un calme. Et c'était très agréable de parler avec elle, elle donnait aussi, ben des solutions, des bons conseils. » Enseignante 4, page 6, lignes 14-17*

Les trois autres enseignantes faisaient partie du même collège et faisaient également part de la cohésion et le soutien que l'on pouvait trouver auprès des collègues. Une véritable communauté éducative était mise en place.

## **4.2 Auto-évaluation**

Une démarche telle que celle-ci nécessite une auto-évaluation permettant ainsi une prise de recul sur les choix qui ont été faits, sur les difficultés et les nombreux apports. Une première difficulté rencontrée a été le fait de définir certains termes comme « milieux défavorisés » ou « culture », je ne voulais pas tomber dans les clichés ou moi-même utiliser ces termes pour définir certaines populations. Je pense que le danger d'utiliser des raccourcis, des liens faciles à faire est toujours là, mais en étant vigilant, on peut éviter ces pièges.

La démarche effectuée a amené de nombreux apports personnels. En premier lieu, je citerai le contact avec les enseignantes sur le terrain. En effet, elles sont les professionnelles du métier et leur expérience est très enrichissante. Bien que comme cité au-dessus, il a été difficile au début de trouver les personnes pour les entretiens, toutes se sont ensuite engagées dans les entretiens et m'ont confié des perles. J'ai aimé les rencontrer dans leurs milieux et apprendre d'elles. Le dialogue qui s'est construit a permis d'aborder des thématiques importantes. Ils ont permis de mettre des mots sur des actions, des attitudes que les enseignantes mettent en place et qui changent le quotidien des élèves. Un énorme apport a été l'ouverture à laquelle j'ai été amenée. Bien que, avant ce travail, je considérais déjà que j'étais ouverte à l'autre et à sa culture, ce travail m'a menée encore plus loin. Je comprends maintenant mieux certains enjeux liés à une différente culture. Je comprends que ces milieux ne sont pas caractérisés par une attitude démissionnaire ou inadaptée mais que des comportements positifs ou négatifs peuvent se retrouver dans tous les milieux.

## **4.3 Perspectives d'avenir**

Il faut encore dire quelques mots sur l'avenir de cette recherche. En effet, de nombreuses pistes seraient intéressantes à aborder. Une première piste d'approfondissement qui me semble intéressante serait l'impact des représentations culturelles de l'enseignant. En effet, cette partie a pris de la place dans mes résultats. Les enseignantes interrogées étaient toutes ouvertes aux autres cultures et avaient construit cette ouverture et relation aux autres. Il serait intéressant de voir différents enseignants dans d'autres milieux et l'impact de leurs représentations culturelles.

Une autre piste envisageable serait celle de la misère sociale. En effet, cet élément a été soulevé par l'enseignante 4 et il me semblerait intéressant de comprendre plus en profondeur comment la misère sociale influence la scolarité des élèves. S'intéresser aux modes de vie de ces familles et à leurs représentations de l'école.

Pour terminer, je peux dire que de nombreux éléments vont affecter ma pratique et mon

enseignement dans les années à venir. Je serai donc la première bénéficiaire de cette recherche. Les plus grands apports ont été vécus personnellement et j'espère pouvoir mettre tout cela en pratique dans l'exercice de mon métier.

## Bibliographie

Akkari, A-J. (2006). *Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique*. Consulté le 10 mars sur le site web de la revue pédagogique des Hautes écoles pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin :

<http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Akkari.pdf>

Beaud & Pialoux. (1999) *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris. Fayard.

Blais, M. & Martineau, S.(2006) *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Consulté le 17 mars 2018 dans

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero26%282%29/blais\\_et\\_martineau\\_final2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%282%29/blais_et_martineau_final2.pdf)

Bouchard, I. (2001) *Les milieux à risque d'abandon scolaire. Quand pauvreté, conditions de vie et décrochage scolaire vont de pair*. Consulté le 10 mars sur le site web du conseil régional de prévention de l'abandon scolaire :

[http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien\\_site/editeur10/DOC\\_9\\_16.pdf](http://www.crepas.qc.ca/userfiles/ancien_site/editeur10/DOC_9_16.pdf)

Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (s.d). *Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet*. Consulté le 8 novembre sur le site web de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève :

[https://www.unige.ch/fapse/publications-sse/4614/1572/5493/Pages\\_de\\_187\\_EXPCOM.pdf](https://www.unige.ch/fapse/publications-sse/4614/1572/5493/Pages_de_187_EXPCOM.pdf)

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis*. London : Routledge.

Dictionnaire Larousse. (s.d) *S'engager*. (s.d). Consulté le 17 mars 2018 dans :

[http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s\\_engager/29513](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s_engager/29513)

Dictionnaire l'internaute (s.d). *Chef de famille*. (s.d). Consulté le 17 mars 2018 dans :

<http://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/chef-de-famille/>

Dictionnaire de la Toupie. (s.d). *Classes populaires*. Consulté le 6 juin sur le site web:

[http://www.toupie.org/Dictionnaire/Classes\\_populaires.htm](http://www.toupie.org/Dictionnaire/Classes_populaires.htm)

Fibbi, R. & Bader, D. (2012). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. Consulté le 17 mars sur le site web d'edudoc.ch :

[https://edudoc.ch/record/110244/files/convegno2012\\_bericht\\_f.pdf](https://edudoc.ch/record/110244/files/convegno2012_bericht_f.pdf)

Lahire, B. (2008). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La découverte.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille :heurs et malheurs en milieux populaires*. Paris : Gallimard.

Maulini, O. (2008). *Comment transcrire un entretien ?* Consulté le 8 novembre sur le site web de la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève:

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/sem-rech-transc.pdf>

Meunier, O. (2007) *Approches interculturelles en éducation, études comparatives internationales*. Consulté le 17 mars 2018 dans :

[https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier\\_interculturel.pdf](https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf)

Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Paris : Gallimard.

PER (s.d). *Les capacités transversales*. Consulté le 6 juin sur le site web :

<https://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct>

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rosenthal, R. & Jacobson L. (1971) *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

*Traitement et analyse de données qualitatives*. (s.d). Consulté le 17 mars dans :

<https://d1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net/document/pdf/5385921f9e291.pdf>

OFS. (s.d) *Pauvreté et privations matérielles*. Consulté le 10 mars 2018 sur :

<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/bien-etre-pauvrete/pauvrete-et-privations-materielles.html>

OFC. (s.d). *Définition de la culture par l'UNESCO*. Consulté le 17 mars 2018 sur :

<https://www.bak.admin.ch/bak/fr/home/themes/definition-de-la-culture-par-l-unesco.html>

Vilatte, J.-C. (2007). *L'entretien comme outi d'évaluation*. Consulté le 17 mars sur le site :

<https://www.google.ch/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiDlsqBzvPZAhWMO5oKHTHYB1sQFghVMAM&url=https%3A%2F%2Fd1n7iqsz6ob2ad.cloudfront.net%2Fdocument%2Fpdf%2F5385921f9e291.pdf&usg=AOvVaw2dEObJPRP4hIFgAxLVOds>



## Annexes

### Annexe 1 : Choix de la question de recherche

#### Questions de recherche

- ◊ Comment l'enseignant met-il en place un enseignement multiculturel dans un contexte dit populaire ?
- ◊ Quels sont les avantages et les difficultés à mettre en place un enseignement multiculturel dans les milieux dits populaires ?
- ◊ De quelle manière l'enseignant peut-il offrir un cadre scolaire adapté aux besoins d'un milieu populaire ?
- ◊ Comment prendre en compte la culture de chaque élève et en faire une force pour la classe ?
- ◊ **Comment accepter la culture de chaque élève dans un milieu dit populaire tout en créant une culture commune scolaire ?**
- ◊ Comment l'enseignant peut accepter la culture de chaque élève dans un milieu dit populaire tout en créant une culture commune ?
- ◊ Quelles sont les difficultés des enseignants des milieux scolaire dits populaires à travailler avec les différentes cultures et quels sont les moyens d'y parvenir ?

La question 5 est une bonne piste dans les pistes retenues. Le verbe accepter n'est peut-être pas assez dynamique. L'enseignant ne fait pas seulement accepter la culture de l'élève mais il travaille avec.

Liste de verbe pouvant correspondre :

- Accueillir
- Valider
- Accéder
- S'engager
- Assumer
- Embrasser
- Endosser
- Faire avec

Le verbe engager retient mon attention au vu de ces deux définitions (Larousse.fr) :

- Entreprendre une action, y participer ; se lancer
- Prendre nettement position, en particulier sur des problèmes politiques, sociaux, économiques

Ces deux aspects correspondent à l'action de l'enseignant. Celui-ci n'est plus passif mais devient acteur, il participe, il se lance. Mais il ne se lance pas dans le vide mais avec les convictions qui vont avec.

[http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s\\_engager/29513](http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s_engager/29513)

## Annexe 2 : Guide d'entretien

### Entretien mémoire

#### **Thème 1 : Contexte de la classe**

##### **Question principale :**

Je vais vous demander de me parler de votre classe, comment décrivez-vous le contexte du quartier dans lequel vous travaillez / et la relation que vous avez avec ?

##### **Relances :**

###### *Milieu*

- Quelles ont été les difficultés récurrentes liées au milieu, que vous avez rencontrées depuis que vous êtes dans ce collège ?
- Comment décrivez-vous les relations entre les enfants de ce quartier ?
- Et au sujet des relations entre les parents ?

###### *Relation parents*

- Quelles sont les richesses et les défis dans la relation parents-enseignants ?
- Avez-vous ressenti certaines attentes particulières venant des parents ?
- Qu'entendez-vous dire sur le collège par des gens de l'extérieur ?

#### **Thème 2 : Rapport de l'enseignant avec la mixité culturelle**

##### **Question principale :**

Comment décrivez-vous votre relation avec la mixité culturelle ?

##### **Relances :**

###### *Parcours de vie*

- Quel degré avez-vous en ce moment ?
- Depuis combien d'années travaillez-vous ?
- Avez-vous toujours travaillé ici ?
- Comment avez-vous trouvé la place ?
- Si tout vous était possible, où voudriez-vous travailler ?
- Dans quel contexte culturel avez-vous grandi ?
- Personnellement, quels sont les valeurs qui vous semblent essentielles dans la vie ?

###### *Vécu personnel dans le milieu*

- Quelles étaient vos appréhensions à votre arrivée dans ce collège ?
- Comment ces appréhensions, craintes ont-elles évoluées ?
- Quelles ont été vos difficultés en lien avec les différentes cultures rencontrées dans votre classe ?
- Dans quels aspects ces difficultés ont compliqué vos rapports aux élèves ? Aux parents ?
- Quelles sont les situations où vous avez eu l'impression d'être submergé ?

#### **Thème 3 : Faire émerger les cultures des élèves**

### **Question principale :**

Comment réussir à prendre conscience des différences culturelles des élèves ?

### **Relances :**

#### *Accueil*

- Quand vous avez un élève réfugié qui arrive dans votre classe, comment réagissez-vous ? Que mettez-vous en place pour lui ?
- Quelles sont les ressources à votre disposition ?
- Comment les élèves expriment-ils leur appartenance à une culture différente ?
- Comment faites-vous pour installer une discussion sur la diversité culturelle ?
- Comment les élèves gèrent-ils ces différences culturelles entre eux ?

#### *Ouverture d'esprit*

- Quelle a été une expérience enrichissante où vous avez pu découvrir une culture d'un de vos élèves ?
- Comment arrivez-vous à intégrer cet aspect culturel au programme ?
- Comment les moyens d'enseignement permettent-ils de tisser des liens avec cette thématique ?

### **Thème 4 : Pratiques mises en place cherchant à créer une culture commune**

### **Question principale :**

Comment arrivez-vous malgré les différences à créer une culture commune où chacun se retrouve ?

### **Relances :**

#### *Système de valeur*

- Pourquoi, pour vous, est-il important d'avoir une culture commune ?
- Quelles sont les valeurs que vous voulez transmettre à vos élèves ?
- Comment vous vous y prenez pour leur transmettre ces valeurs ?
- Que faites-vous lorsqu'un élève ne respecte pas une de ces valeurs ?
- Quand les élèves quittent votre classe en fin d'année, quelle est la chose que vous aimeriez qu'ils retiennent ?
- Quel est le système pour la gestion du comportement mis en place en classe ?

#### *Vie de classe*

- Que mettez-vous en place pour construire la vie de classe ?
- Comment impliquez-vous les élèves dans la vie de classe ?
- Qu'observez-vous, concrètement, pour voir que la culture de classe fonctionne, que la dynamique est constructive ?

#### *Relation élève-enseignant*

- Quelles sont les points essentiels selon vous pour construire une relation enseignant-élève qui soit saine ?
- Quels sont les problèmes liés à l'autorité que vous avez rencontrés ?
- Comment les avez-vous gérés ?
- Comment vos pratiques à ce sujet ont-elles évoluées ?

Développement personnel



- Où avez-vous trouver les ressources pour enrichir vos pratiques ?
- Quelles sont les compétences que vous avez développées ?
- Quels conseils aimeriez-vous donnés à un jeune enseignant qui arrive dans ce collège ?
- Autre ?

## Annexe 3 : Contrat

La Chaux-de-Fonds, le 7 novembre 2017

Attestation concernant les données récoltées

Par ce présent document, je, Isa Huguenin, certifie la confidentialité et l'anonymat des données recueillies.

Afin de mener à bien mon travail de mémoire dans le cadre de ma formation à la Haute Ecole Pédagogique, j'ai besoin de récolter différentes données sur le terrain. En effet, je m'intéresse à la gestion des différentes cultures dans une classe et à la construction d'une culture commune au sein de la classe. Pour cela, je souhaiterais m'entretenir avec des enseignant(e)s travaillant dans des milieux dits populaires afin de mieux comprendre leurs pratiques.

Ces données sont strictement destinées à l'élaboration de mon mémoire dans le cadre de la HEP-BEJUNE.

En cas de besoin, je reste bien entendu à disposition pour de plus amples précisions.

Je vous remercie pour votre collaboration et je vous prie de bien vouloir recevoir, Madame, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Isa Huguenin

078 695 45 39

[isa.h-virchaux@hep-bejune.ch](mailto:isa.h-virchaux@hep-bejune.ch)

Je certifie avoir pris connaissance de ce présent document et en accepte les conditions

Nom prénom de l'enseignant :

Date, signature :

