Éducation comparée / nouvelle série, n°20, pp 219- 242

Approche comparative des perceptions de la diversité culturelle en milieu scolaire à Madagascar et à La Réunion

Azzedine SI MOUSSA
ICARE (EA 7389) - ESPE de La Réunion

Résumé

La perception de la diversité culturelle représente un enjeu éducatif essentiel pour le développement du vivre ensemble dans nos sociétés. Les représentations des élèves dans ce domaine, abordées selon une perspective comparative entre des établissements scolaires français situés à La Réunion et à Madagascar, révèlent des interprétations associant prise en compte d'éléments contextuels spécifiques et intériorisation des principes généraux de l'école républicaine. Il en résulte une gestion de la diversité mêlant des référentiels interculturels et multiculturels pour élaborer différentes formes d'adaptations à la problématique posée dans ce domaine.

Mots clés

diversité culturelle ; La Réunion ; Madagascar ; élèves ; représentations.

Abstract

The perception of cultural diversity figures a main educational challenge for the development of the living together. The representations of the pupils in this field, analyzed through a comparative approach including French secondary schools in Reunion Island and Madagascar, highlight the influence of the specific local dimensions and the appropriation of the general principles of the French republic school. It results a management of the cultural diversity combined with the intercultural and multicultural frameworks in order to perform adaptations to the problems generated by this situation.

Keywords

cultural diversity; Reunion Island; Madagascar; pupils, representations.

La gestion de la diversité culturelle en France et dans une grande partie du monde représente un objet de recherche à la fois important et complexe. En constituent des illustrations tangibles le focus médiatique sur les effets sociétaux de cette diversité, le difficile positionnement de la politique française sur les tenants et les aboutissants du débat sur la laïcité et sur les recommandations du Conseil de l'Europe en matière d'interculturalité ou d'adoption de la charte des langues et cultures d'origine (ELCO).

Dans ce texte, nous souhaitons traiter la problématique de la gestion de la diversité culturelle en classe à travers un protocole de recherche qualitative et exploratoire sur la base d'entretiens menés avec des élèves de collège, en intégrant une dimension comparative entre l'île de La Réunion et celle de Madagascar. Le questionnement principal réside dans la perception de la gestion de la diversité culturelle par les élèves compte tenu des préconisations institutionnelles dans ce domaine. L'introduction du raisonnement comparatif induit une recherche de différenciations / proximités des perceptions dans nos deux terrains respectifs, ceux-ci faisant l'objet d'une contextualisation par la prise en compte des spécificités culturelles locales. En d'autres termes, nous interrogeons les représentations des élèves sur la diversité culturelle de façon *située et comparative* en focalisant l'analyse sur le rôle joué par deux facteurs supposés déterminants, les contextes malgache et réunionnais, et la place dévolue à la diversité dans l'établissement scolaire.

Dans les développements qui suivent, nous engagerons donc une discussion réflexive sur la comparabilité de nos deux contextes d'investigation, puis nous présenterons une analyse comparative des résultats obtenus. Auparavant, nous mobiliserons le cadre de référence de la conceptualisation de la diversité culturelle en milieu scolaire, puis celui de l'éducation comparée sur le plan méthodologique, en particulier sur la notion de comparabilité.

Comme le soulignent Perez, Groux & Ferrer (2000), ces deux référentiels se rencontrent notamment dans l'approche de l'altérité. Initialement, l'éducation comparée a en effet pour objet d'appréhender un fait ou un système éducatif en le reliant analytiquement à son contexte historique, politique, linguistique, économique ou social … et

bien entendu culturel. Dans cette perspective, s'intéresser à la diversité culturelle en milieu scolaire conduit vers l'analyse des modèles d'apprentissage du vivre ensemble et de gestion de la diversité proposés par l'institution scolaire.

Conception et modes de gestion de la diversité culturelle en milieu scolaire

Comme le rappelle Akkari (2013), il existe plusieurs orientations pour analyser la diversité culturelle à l'école, avec une prédominance de deux tendances majeures, le multiculturalisme et l'interculturalisme, le premier s'exerçant plutôt dans une sphère d'influence anglo-saxonne et le second sur le versant francophone. Dans le premier cas, l'objectif premier consiste à reconnaître la valeur de toutes les cultures présentes en milieu scolaire tandis que dans le second cas, sont privilégiées les notions d'interaction et d'échange (Abdallah-Pretceille, 2004).

D'une certaine manière, le modèle multiculturaliste enseigne la diversité (Delory-Momberger & Mabilon-Bonfils, 2015), en transmettant des connaissances sur des données linguistiques, géographiques, historiques et culturelles des pays dont sont issus les élèves. Il y a bien reconnaissance des différentes cultures en présence, mais les conséquences sur l'évolution des relations entre les élèves posent question : va-t-on, à terme, vers une homogénéisation de publics hétérogènes au départ, ou risque-t-on, à l'inverse, de renforcer les différenciations culturelles ? Nous verrons que cette crainte s'exprime spontanément chez les élèves, ainsi que la perception du bienfait de l'accès à des connaissances sur les autres cultures.

Dans le modèle interculturaliste, l'accès à ces connaissances ne se construit pas *per se* : les différents éléments de la diversité culturelle présente en classe sont appréhendés par le biais de l'acquisition d'une culture commune, à la fois intégrée dans et constitutive de l'ensemble des savoir-être et savoir-faire enseignés à l'école. Les origines culturelles ne sont pas confrontées entre elles mais découvertes de façon collective et compréhensive. Mais cette culture commune, enrichie de toutes les cultures en présence (Kerzil, 2002), face aux exclusions de toute nature qui menacent (Lelièvre, 1996), doit aussi s'appuyer sur une réalité ne correspondant plus à celle des fondements de l'école

républicaine et laïque française. Le défi consiste à ne pas rester dans un modèle d'inculcation-imposition d'une identité française dans le prolongement de l'école de Jules Ferry, mais à faire émerger cette culture commune (Chauveau & Rogovas-Chauveau, 1995).

Rappelons en effet que l'école française s'appuie toujours sur des fondements datant de la IIIème République : le principe de laïcité, l'interdiction de toute différenciation culturelle dans l'espace public. Aucune communauté ou minorité ethnique ne peut être reconnue. L'école forme aux valeurs de la République des individus, selon une approche assimilationniste, dans la perspective d'un consensus social (Meunier, 2008). En entrant à l'école, les élèves portent de fait un uniforme culturel, universel et citoyen, abandonnant toute référence singulière ou distinctive. Les principes à l'œuvre dans ce modèle républicain sont essentiels : justice, égalité, indifférence aux différences… Selon Ozouf (1984), cette doctrine fonde la réussite du modèle éducatif français en s'appuyant notamment sur le respect de la règle d'or édictée par Jules Ferry : silence sur tout ce qui divise ou pourrait diviser.

Comme le note Thibert (2014) c'est la notion même de diversité qui pose problème dans le contexte français, par son incompatibilité avec le principe républicain d'égalité. Cette divergence fait débat, par exemple entre auteurs nord-américains (Mistral & Salzmann, 2006 ; Michaels, 2009) manifestant clairement leur rejet de l'égalité à la française, et auteurs français (Dubet & alii, 2013) mettant en garde contre les risques d'une perte de référence commune dans la promotion des différenciations.

Il reste que l'imprégnation de l'idéologie traditionnelle transmise depuis la fin du XIX^{e} siècle en France représente aujourd'hui un enjeu fort de la gestion de la diversité culturelle en classe. Chez les enseignants, la construction d'un idéal universaliste induit des pratiques considérant les élèves comme autres que ce qu'ils sont réellement (Giust-Desprayries, 2003). Pour Lorcerie (2011), il convient de souligner la rareté des approches privilégiant la dimension ethnique des identités des élèves et de poser la question de la gestion scolaire de ce type d'identifications, a priori désactivées par le modèle éducatif

républicain. L'analyse de Lorcerie met en évidence la combinaison opérée par les enseignants entre leurs difficultés professionnelles et les caractéristiques socio-culturelles et ethniques des élèves, s'appuyant sur des approches ethnologiques dans ce domaine, lesquelles introduisent le concept de lunettes ethniques ou *ethnic lens* (Glick Schiller & Çağlar, 2011). Lorcerie évoque aussi un cadre scolaire poreux à la catégorisation ethnique, en forme de prolongement sociétal (De Rudder, Poiret & Vourc'h, 2000), et une relative mise en échec de la protection symbolique et normative de l'espace scolaire par les principes républicains, dont celui de la laïcité. Mais l'auteure observe qu'enseignants et élèves restent sensibilisés à ces principes, ayant conscience qu'y déroger relève de l'interdit, et travaillent à faire barrage à la catégorisation ethnique en se mobilisant autour du socle commun des apprentissages et des valeurs de l'école.

Ces réflexions nous conduisent à élargir notre contexte d'investigation au-delà des frontières nationales. On sait l'importance des analyses dans ce domaine dans le monde, tout en n'occultant pas le problème posé par une expression différente du rapport à la diversité culturelle liée en particulier au choix d'un modèle multiculturaliste.

Dans le contexte belge, les observations de Jacobs (2013) témoignent d'un vécu différent des élèves en fonction du projet de socialisation de l'établissement scolaire. Les élèves peuvent ainsi vivre de façon « fière » et individuelle leur ethnicité, manifestant même des formes de dérisions, où à l'inverse s'ancrer dans des rapports sociaux relevant davantage de logiques de groupes ou de communautés.

Au Québec, des recherches analysent la présence de l'intolérance ethnoculturelle (Cloutier, 2007) et du racisme à l'école (Mc Andrew & Potvin, 1996). L'intolérance représente une situation particulièrement sensible chez les élèves puisque synonyme d'exclusion sur la base d'une différenciation. Pour Mc Andrew & Potvin, l'expression du racisme scolaire s'observe dans des situations conflictuelles mais se traduit également par des formes humoristiques bien plus négatives que la dérision fière évoquée précédemment. D'autres chercheurs (Renaud & alii, 2004) situent la manifestation du racisme au niveau de l'atmosphère sociale, faite de regards, non-dits et malentendus,

conception peut-être davantage compatible avec l'univers silencieux qui caractériserait l'espace scolaire français.

Nous prêterons également attention aux conclusions de Verhoeven (2002) sur l'influence des usages linguistiques en milieu scolaire. L'auteure évoque la perception des langues d'origine chez les élèves qui ne les comprennent pas : le problème ne réside pas dans leur absence de maîtrise de ces langues mais dans le fait qu'ils peuvent penser que ces langues sont utilisées de façon tendancieuse à leur égard.

Enfin, une autre manifestation de racisme ou d'intolérance ethnoculturelle apparaît dans la rivalité entre élèves de même couleur, mais issus de régions ou ethnies différentes (Laird, 2004). Ce type de situation se démarque de situations fondées sur un critère de couleur ou sur une domination d'un groupe majoritaire par rapport à un groupe minoritaire. Dans nos contextes éducatifs particuliers, ces différentes situations existent potentiellement, de par les rapports construits entre groupes de populations locales.

De la comparabilité des contextes éducatifs en présence

La notion de comparabilité figure au centre des recherches initiées en éducation comparée : elle fonde la pertinence de la comparaison, en définit les enjeux contextuels et oriente les résultats de l'analyse menée par la suite. L'établissement de paramètres pour la comparabilité initiale d'unités d'analyse choisies est un pré-requis pour toute étude comparée (Bray, Adamson & Mason, 2010). En général, une analyse instructive peut être conduite lorsque les unités de comparaison ont suffisamment en commun pour rendre l'analyse de leurs différences significatives (Bray, 2004). Dans certains cas, les unités de comparaison sont apparemment différentes mais le phénomène éducatif dans chacun des cas manifeste un résultat commun. Il existe aussi l'exemple de cas qui paraissent très similaires, par exemple qui manifestent des points communs illusoires, mais dont les résultats sont différents (Ragin, 1987).

Dans le cas présent, il s'agit de caractériser les contextes des collèges faisant l'objet de la recherche et de montrer dans quelle mesure la mise

en perspective de leurs proximités et de leurs différences enrichit la réflexion sur la gestion de la diversité culturelle en classe. Notons ici que les établissements réunionnais se caractérisent par une représentation moyenne des données économiques et sociales caractérisant la population locale. Concernant le collège de Madagascar, la composition sociale en est relativement proche, et donc fort éloignée par exemple de certaines configurations atypiques particulièrement favorisées dans le cas d'établissements français à l'étranger.

Pour les collèges de La Réunion, l'expression de la diversité culturelle en milieu scolaire ne se traduit pas, comme en France métropolitaine, par la présence d'élèves de multiples nationalités, mais par la présence d'élèves français de différentes origines ou cultures. Celles-ci s'apparentent à des communautés, terme certes discutable au regard de sa définition usuelle, mais adoptée par la population, qui se réfère au culte pratiqué, par exemple musulman ou hindou, et à l'origine du peuplement d'immigration (Chine, Mayotte, Comores, Madagascar, *Cafres* pour Africains, *Malbars*, Tamouls ou *Zarabs* pour l'Inde, *Yabs* pour les Français créoles blancs, *Zoreys* pour les Français de métropole…). Même si on assiste à un phénomène croissant de métissage au sein de ces groupes, ces dénominations perdurent et peuvent représenter une modalité d'approche analytique des liens entre le fonctionnement de l'école et la société réunionnaise (Si Moussa, 2012). En même temps, se développe une référence à une identité créole ou réunionnaise, à partir du seul critère linguistique ou du lieu de naissance.

Dans le contexte franco-malgache que nous avons choisi[1], environ 2/3 des élèves du collège ont la nationalité française, sachant que près de la moitié d'entre eux possèdent la double nationalité, française et malgache. Près d'un tiers des élèves sont de nationalité malgache, l'établissement accueillant moins de 3% d'élèves d'autres nationalités, par exemple asiatique ou européenne. Au niveau linguistique, trois langues de communication dominent, le malgache et le français, et ce qui est appelé l'indien dans la sphère familiale des élèves *Karanes*. Il conviendrait donc de distinguer deux principaux groupes culturels

1 Il s'agit d'un établissement français du réseau de l'AEFE (Agence d'Enseignement du Français à l'Etranger).

dans le collège : d'une part Les *Karanes*, ou Indiens (élèves issus des communautés musulmanes chiites, les *Bohra* et les *Khodja*), groupe auquel pourraient s'adjoindre quelques élèves hindous ; les Malgaches et Franco-Malgaches d'autre part. Les Français en provenance de l'Hexagone (*Vaza* ou Blancs) représentent une petite minorité d'élèves. L'essentiel des élèves de nationalité française sont donc issus de couples mixtes, ou bien héritiers du choix de parents *Karanes* de garder la nationalité française lors de l'indépendance de Madagascar[2].

En termes comparatifs, nos deux contextes en présence pourraient être illustrés par des similitudes et des différences schématisés dans le graphique 1 figurant en page suivante. Du côté des traits communs, le rapprochement le plus évident concerne la structure scolaire et pédagogique, nonobstant le statut de collège public d'un côté et d'établissement à statut particulier[3] de l'autre. Par rapport à des collèges ordinaires en France, quelques aménagements contextuels sont mis en œuvre tout en collant au plus près au modèle français.

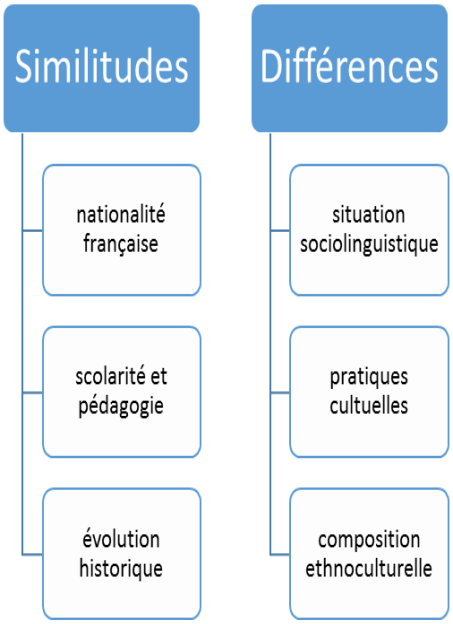
La majorité des élèves possède la nationalité française, de façon extrêmement marquée à La Réunion[4]. Pour le collège de Madagascar, se conjuguent la présence de la double nationalité franco-malgache et la présence non négligeable d'élèves malgaches. De façon plus délicate, c'est peut-être le rapport à la culture et à l'identité française qu'il conviendrait d'appréhender dans les deux cas.

2 Les rapports culturels entre la France et Madagascar demeurent le fruit d'une longue histoire (Crenn, 1995).

3 L'organisme gestionnaire du collège, une association des parents d'élèves, a passé une convention avec l'AEFE. L'enseignement dispensé est conforme aux programmes, aux objectifs pédagogiques et aux règles d'organisation applicables, en France, aux établissements d'enseignement public.

4 L'académie de La Réunion accueillait 0,1% d'élèves étrangers dans le 2nd degré en 2010 (source MEN-DEPP), soit la plus faible proportion sur le plan national.

Graphique 1 : éléments de comparabilité entre Madagascar et La Réunion



Sur le plan historique, le contexte recèle également des proximités, notamment par le passé colonial. L'histoire du peuplement et des migrations dans les îles de la zone sud-ouest de l'Océan indien rassemble en effet La Réunion et Madagascar[5], en particulier sous le joug colonial des Empires français et britannique. Rappelons par exemple un premier épisode historique resté célèbre lors du tout début du peuplement de La Réunion en 1663 : une partie des esclaves malgaches emmenés par les premiers colons vont tenter de s'enfuir dans les Hauts de l'île, donnant naissance au marronnage. Par la suite et jusqu'à nos jours, des mouvements migratoires conséquents vont se

5 L'histoire de Madagascar se caractérise par une longue période peu connue, située de 2000 av. J.-C. jusqu'au XVème siècle, durant laquelle divers groupes de populations en provenance de l'Afrique, du Moyen-Orient et de l'Asie ont progressivement peuplé certaines parties de la Grande Ile. Par la suite, des colonies de comptoirs (françaises, anglaises, portugaises, hollandaises) et les premiers royaumes malgaches (notamment des Merina) ont coexisté en entretenant des rapports complexes, avant l'emprise de la France coloniale de 1896 à l'indépendance en 1960.

construire et se pérenniser au gré de l'évolution du contexte politique, social et économique.

Une divergence fondamentale va toutefois s'opérer en termes statutaires lors des indépendances acquises par les différents territoires, dont par ailleurs l'Union des Comores et Maurice, de cette zone régionale à la notable exception de La Réunion et de Mayotte. D'un point de vue politique, c'est aussi le rapport à la France qui pourrait faire l'objet d'une réflexion comparative, par exemple sur l'issue de la coopération internationale d'un côté, et de la départementalisation de l'autre.

Les principales différences vont se situer d'abord sur le plan sociolinguistique, avec deux langues distinctes d'un côté, français et malgache, et de l'autre une hybridation créole/français, évolution récente du contexte diglossique en présence. Mais un parallèle intéressant existe dans la minoration respective du créole et du malgache par rapport au français. L'évolution statutaire, dans la sphère publique et dans l'enseignement, de ces différentes langues représente en effet un objet d'étude essentiel, largement analysé par ailleurs. Retenons-en les principaux enjeux : à Madagascar, comme dans de nombreux contextes post-coloniaux, le débat sur le maintien de la langue française dans l'enseignement national reste d'actualité[6]. Il est reconnu par l'ensemble des acteurs de notre collège qu'une motivation première des élèves et des familles réside dans la valorisation et l'apprentissage du français. A La Réunion, c'est la question de la place de la langue régionale créole qui se pose dans un contexte de législation monolingue en matière d'enseignement.

Sur le plan cultuel, les pratiques religieuses paraissent nettement plus diversifiées à La Réunion. Les cultes en présence existent dans les deux contextes mais avec une représentativité différente dans la société. Par exemple, la religion hindoue constitue un marqueur cultuel important de la société réunionnaise. Concernant l'Islam, les rites sunnites sont

6 Le sujet des langues et des compétences des locuteurs alimente la demande sociale et agite périodiquement le monde de l'éducation à Madagascar. Le pays a connu sans transition une malgachisation des enseignements dans les années 1980 puis une gallicisation dans les années 1990 (Velomihanta, 2007).

nettement moins présents à Madagascar. En revanche, dans les deux contextes, la présence de l'Eglise catholique est significative pour une large partie de la population, favorisant une cohésion avec l'école française, laïque, mais dont l'organisation administrative et pédagogique fonctionne largement en symbiose avec les traditions chrétiennes.

Sur le plan ethnoculturel, les origines et les métissages conduisent à la constitution de groupes ou de communautés à la fois différentes et proches. La Réunion reste associée à l'image d'une mosaïque multiculturelle. A Madagascar, au sein de l'unité de la population malgache, figurent bien différents groupes ethniques du nord au sud en passant par les hauts plateaux et les zones côtières. Mais ces communautés ne sont pas les mêmes qu'à La Réunion, où par exemple les Réunionnais d'origine chinoise et les Hindous forment des groupes plus importants. Et si les Malgaches représentent eux-mêmes, dès l'origine du peuplement, une composante de la population réunionnaise, l'inverse ne saurait s'établir dans les mêmes conditions.

A la conclusion de cette réflexion sur la comparabilité de nos contextes, l'examen des points communs et de divergence ne conduit pas à une césure formelle dans un cas comme dans l'autre, ce qui milite pour le renforcement de la comparabilité des situations. Sur l'expression de la diversité culturelle en milieu scolaire, nous relevons également de nombreux points d'achoppement que nous retrouverons probablement dans les discours des élèves.

Avant de présenter les résultats obtenus à ce niveau, il convient d'apporter quelques informations complémentaires sur le protocole méthodologique mis en œuvre, associé à une démarche comparative et qualitative, basée sur une analyse thématique des discours proposés par les élèves. Les extraits de retranscriptions d'entretiens présentés par la suite illustrent quelques exemples issus des contributions de 34 élèves de deux classes de 3ème à Madagascar, et 51 élèves de 7 classes de 3ème pour les collèges de La Réunion. Pour rappel, l'analyse porte sur l'émergence d'une perception de la diversité culturelle en milieu scolaire, telle qu'elle peut se construire compte tenu des orientations institutionnelles et éducatives (françaises) dans ce domaine et eu égard

au contexte culturel local. Les élèves sont donc considérés de manière individuellement indifférenciée, sans référence à leur *background* familial par exemple. En effet, l'objet de réflexion ne porte pas sur le rapport à la diversité lié à leur profil personnel, situé hors champ de la présente analyse, mais convoque, en filigrane, la perception, à travers la gestion pédagogique en classe, de « l'être culturel commun » prôné par l'Education nationale.

La diversité culturelle pour les élèves du collège de Madagascar

Une nécessaire remarque préliminaire est d'ordre conceptuel : la terminologie employée (diversité, culture, ethnie), guère familière des élèves, a nécessité des éclairages. De plus, de sérieuses lacunes en maîtrise de la langue française sont apparues[7]. Il en a résulté peu d'énoncés fournis, des énoncés hors sujet, et une propension à privilégier la dimension cultuelle (musulmans, chrétiens, protestants…). Quelques élèves citent les ethnies malgaches parlant même de race (*betsileo, merina, sakalave*…).

Dans l'ensemble, la majorité des élèves (2 sur 3) déclare ressentir la présence de différentes cultures, ethnies et religions dans l'établissement et la classe. Pour environ un tiers des élèves, cette présence est ressentie n'apparaît pas, ce qui peut sembler à la fois surprenant et difficile à interpréter, sauf à invoquer une volonté de négation des différences, démarche perçue comme prônée par le collège et qu'ils adoptent eux-mêmes, dans l'optique d'une égalité sans différenciation. Une contradiction peut alors apparaître en termes de cohérence : nier la présence de la diversité dans l'établissement… et en décrire les manifestations par la suite ! Il reste néanmoins que les contributions spontanées des élèves sur leur perception (personnelle et celles de leur famille ou encore de l'école) sont très éclairantes. Une pluralité de points de vue se construit en partie en fonction de l'interprétation de la notion de diversité.

On relève tout d'abord des énoncés à tonalité positive, faisant référence à l'égalité, à une démarche relationnelle naturelle, commune,

7 Nous avons du reste pris le parti de conserver les retranscriptions originales des élèves.

sans différenciations, si ce n'est sur la construction des relations interpersonnelles :

- *A l'école, on ne fait pas de différence entre les élèves. Ma famille non plus car on vit dans un pays malgache. Ni mes camarades, on s'entend bien. Et moi je ne regarde pas de quelle religion vient la personne, je regarde si elle est sympa ou non.* (n°19)
- *Je pense que la diversité est bien perçue à l'école à parts certaines exceptions envers non pas l'ethnie et la religion mais sur le physique* (n°26)
- *A mon avis, à l'école on ne fait pas vraiment attention à ça, mais tout le monde s'entend avec tout le monde. Mais il y a des groupes qui se forment.* (n°34)

Ce dernier point de vue amorce une nuance avec l'idée que dans l'ensemble, il n'y a pas de problèmes, mais qu'il peut y avoir des exceptions :

- *C'est parfois difficile car les points de vue, et les opinions sont très différentes. Mais tout le monde se comprend et ce mixage est en général bien perçu.* (n°17)
- *Pour l'école je ne pense pas qu'il ait de différence car cette école tous le monde est égaux. Mes camarades se regroupe souvent par origine ethnique car ils ont plus de point commun. Je ne trouve pas que cette diversité est importante* (n°20)

Une partie des incertitudes ou des incompréhensions sont levées par la prise de position proposée vis-à-vis de la valorisation de la diversité. Quelques élèves formulent une argumentation négative :

- *Non Car si les gens valorisaient cette diversité, les élèves seraient de moins en moins solidaires.* (n°20)
- *Je pense que non, parce que cette diversité ne sera jamais respécté par les autruis* (n°21)
- *Non, car la religion c'est quelque chose de privé, on doit pas faire ca à l'école.* (n°31)
- *Non, il ne faut pas valoriser cette diversité car on est tous égaux malgré nos différences.* (n°33)

Nous retrouvons ici l'idée d'une négation / dévalorisation des différences pour parvenir à l'idéal égalitaire ainsi que le rappel de la réduction de la diversité à sa dimension cultuelle. De toute évidence, il

existe une crainte que l'affirmation des différences conduise à des comportements posant problème.

Mais d'autres élèves valorisent essentiellement une dimension heuristique qui conduit vers la perception de la richesse des rapports interculturels. L'apprentissage du vivre ensemble, la nécessité de construire des rapports sociaux et interindividuels constructifs et harmonieux, le contexte local et l'importance de la culture d'origine figurent dans l'argumentaire :

- *A mon avis, il faut valoriser cette diversité car on peut apprendre beaucoup de choses, ça permet d'enrichir notre culture générale.* (n°1)
- *Oui il le faut car cela nous permet de découvrir différentes culture.* (n°30)
- *Oui car si on ne le valorise pas alors personne ne nous respecteront* (n°10)
- *Oui, parce que plus y'a de différences, plus on apprend à vivre ensemble car les toutes les cultures ne sont pas les mêmes.* (n°13)
- *Oui il faut valoriser cette diversité pour permettre aux élèves de mieux vivre en société.* (n°25)
- *Oui, Parce qu'on est à Madagascar donc la moindre des choses c'est de connaître, de respecter le pays dans lequel on vit.* (n°16)
- *Cette diversité doit être valorisée pour montrer que la différence est un atout et non un problème* (n°2)
- *Oui, parce que si tout le monde est pareil le monde ne sera pas intérressant.* (n°9)
- *Oui, car c'est important de valoriser ces culture. il ne faut pas oublier c'est origine.* (n°27)

Ces différents témoignages invitent à la réflexion. En effet, il existe une différence de perception, presque antagoniste, entre certains élèves. De plus, le manque de maîtrise conceptuelle génère des amalgames et des confusions, suscitant des points de vue discutables. Remarquons toutefois que nombre d'élèves, sans sensibilisation particulière à l'interculturel, développent des argumentations pertinentes, sans doute en lien avec les principes mis en œuvre dans l'établissement, à travers des enseignements et des projets pédagogiques intégrant, implicitement, une dimension interculturelle.

La diversité culturelle pour les élèves des collèges de La Réunion

Une première tendance partagée concerne la faible appétence pour le thème de la diversité, qui ne fait pas souvent l'objet de discussions entre les élèves, comme le montre ce témoignage d'une collégienne :

*« Mes camarades en fait y'en a beaucoup qui s'en fiche et pour nous c'est normal maintenant, depuis la maternelle c'est comme ça, dont c'est normal il y a pas de racisme, il y a rien tout le monde parle avec tout le monde c'est un vrai dialogue, on rigole, on devient amis on crée des liens. [*Vous en parlez un peu entre vous de cette diversité ?*] Non ce n'est pas un sujet de conversation, on ne regarde pas ça en fait (les origines des autres) »* (entretien 4)

La retranscription des entretiens montre en effet un discours peu prolixe, en raison d'une réserve[8] des élèves, de leur incompréhension de la problématique posée, ou encore parce que cette même problématique leur paraît peu féconde. Elle peut être effectivement ressentie comme totalement niée dans la classe : *pas de discrimination, aucune différenciation, on ne porte pas attention à ça* (entretien 43). Les élèves, *ils n'en portent pas intérêt* (entretien 11).

Certains élèves estiment ainsi *que c'est assez normal en fait* que ce sujet ne soit pas abordé, et surtout que cela ne pose pas de problèmes particuliers. Le caractère positif de la diversité peut toutefois être, paradoxalement, explicité, d'une certaine manière :

« Je pense que c'est très intéressant au niveau culturel comme vous dites car ça nous permet d'apprendre d'autres choses, d'autres cultures, d'autres religions, donc ça fait voilà… La diversité en fait ça nous rassemble en quelque sorte, vu que ça nous permet d'apprendre des autres, vous voyez donc ça crée voilà » (entretien 7).

Se dégage ainsi une forme de valorisation de la gestion des différences :

« C'est bien parce que y'a pas de différence, y'a pas d'inégalité entre nous et ceux qui savent pas vont apprendre notre culture et notre histoire » (entretien 30).

8 Nombre de mimiques ou silences témoignent de la difficulté des élèves à s'exprimer aisément sur ce thème.

De façon encore plus explicite ou productive, les bienfaits de la diversité sont parfois énoncés, en privilégiant à la fois des dimensions heuristiques et des apports interactionnels :

*« Ben alors moi je pense que c'est bien puisque ça me permet de… Pour moi, c'est culturel ça me permet de connaître ce qu'ils aiment, ce qu'ils font, comparé à nous, pour moi ça m'apprend des choses et moi j'aime bien. [*Quand tu dis culturelle ça veut dire quoi ?*] Genre la nourriture qu'ils mangent eux et pas nous, leurs croyances, ils croient en un dieu d'autres en plusieurs dieux les choses comme ça en fait c'est aussi leurs manières de parler aussi, leurs langages c'est pas pareil du tout et parfois même rigolo. C'est aussi pour moi de voir la vie moins monotone que d'habitude. [*C'est vrai que le fait d'avoir une classe homogène…*] oui s'aurait été trop monotone et j'aime pas ça, c'est varier j'aime bien »* (entretien 8)

Ce même discours productif offre une description de la diversité culturelle, telle que peuvent se la représenter les élèves :

*Au niveau de la classe, les origines ethniques sont assez variées. Il y a par exemple les zoreils, enfin les métropolitains, y'a ceux qui vient de Madagascar ? [*Ah les Malgaches ?*] voilà les Malgaches, il y a les Créoles, ah y'a des Malbars, la plupart du temps c'est des métissages à part les métropolitains, nous on est mélangé, métissé* (entretien 8).

En version plus « réduite » chez un autre élève, cela donne *:*

Enfin comme dans la classe, on est diversifié mais pas vraiment vous voyez, il y a des Créoles et des Métros. Créoles, Métros et donc nous, bin on s'adapte pour le travail (entretien 5)

Mais la thématique de la diversité culturelle disparait parfois du discours de l'élève pour se centrer sur des notions communes de *respect* et de *solidarité* (entretien 6).

Dans quelques cas, l'évocation des règles de vie dans la classe intervient dans la réflexion proposée : *on ne critique pas l'autre, on est tous pareils*. Le discours reste positif *c'est normal, c'est bien* tout en pointant par exemple le cas *d'une fille critiquée par certains élèves, mise à l'écart*, ce qui *perturbe un peu, pose des problèmes* (entretien 16).

Une allusion au racisme, *certains se traitent de zarabes ou de comoriens* est évoquée comme une marque de plaisanterie, avec l'argument qu'il y a des règles de respect dans la classe, *tout est normal, on s'entend tous bien* (entretien 20).

Mais ces règles semblent être contournées : « *En classe on met des règles, on n'a pas le droit de rire des réponses des autres, on se moque pas, on ne jure pas. Il y en a beaucoup qui en souffrent car il y a beaucoup de moquerie dans la classe et il y a d'autres qui aiment bien car c'est eux qui se moquent des autres. Cela peut être par rapport à la couleur de la peau, trop noir, trop blanc, trop de boutons… Si on se moque de moi, on me rabaisse, j'apprends moins et je suis plus stressée. Donc s'il y a des personnes noires que l'on se moque d'elles après ils vont devenir très méchants, se faire une carapace alors qu'ils sont en réalité très gentils et ça va avoir une répercussion sur leur travail scolaire.* » (Entretien 35)

A défaut d'explicitation ethnoculturelle plus approfondie, l'exemple cultuel reste sans doute le plus utilisé, mais de façon plutôt restreinte au regard de la diversité des cultes pratiqués à La Réunion, en s'exprimant pratiquement en symbiose avec des tendances du débat national, où seuls christianisme et islam semblent exister. Le discours se rattache encore aux conduites édictées en classe :

Ben on a des règles…, on va pas critiquer une religion comme ça… on fait pas de blagues sur la religion, c'est pas un sujet à aborder où on rigole, c'est quelque chose de sacré, chacun a son avis sur la religion et faut pas critiquer ou quelque chose comme ça. (Entretien 12)

Le diagnostic devient ensuite positif : « *Pas de problème en particulier, sur la religion, le seul problème qu'on peut avoir c'est niveau comportement tout ça mais y a pas de problèmes en particulier de religion à religion* »… A une nuance près : « *Pas vraiment d'impact sur le climat scolaire, sauf que voilà, y a des gens des fois qui prennent trop leur religion à cœur sur le travail scolaire, y a des personnes dans la classe par exemple, moi je suis délégué, elle m'en parle, elle dit que ses parents sont vraiment à fond dedans, ça pose un impact sur le travail scolaire, elle a pas de temps pour elle, elle est compressée par l'autorité de ses parents envers sa religion » (Entretien 12).*

Au total, au-delà de l'évident poids institutionnel orientant la construction réflexive des élèves et de connaissances parfois lacunaires, s'exprime une sensibilité des élèves aux discriminations de les conduisant à ne pas éluder totalement les manifestations de la diversité culturelle en classe.

Réflexions comparatives sur les perceptions des élèves

Le premier objet de comparaison concerne le rapport à la notion de diversité culturelle. Dans nos échantillons, le constat semble à la fois clair et partagé sur trois aspects : la difficulté à vouloir s'exprimer sur ce thème, assimilable à une forme d'inhibition ; le manque de références discursives et conceptuelles dans ce domaine, faute de pratique dans l'espace pédagogique ; et le peu de connaissances relatives aux cultures et aux religions, même lorsqu'elles font partie d'un univers extérieur quotidien. Des relations de causalité entre ces différents éléments sont envisageables. Les élèves seraient peu prolixes, peu documentés parce qu'ils n'ont pas l'occasion de travailler sur cette question. Ils avancent cependant une autre explication, entre manque d'intérêt ou inutilité de le faire parce qu'il n'y a pas de problème et surtout que tout est normal. Ce concept de normalité, forgé par les élèves, imprègne largement leur perception au point d'en constituer un leitmotiv.

Si nous restons sur ce premier niveau d'analyse comparative, notre hypothèse de départ, posant le rôle joué par le contexte pour différencier éventuellement des perceptions de la diversité culturelle, ne paraît guère concluante. Au contraire, les élèves de Madagascar et de La Réunion semblent bien unis sous l'effet d'une même influence institutionnelle, que l'on retrouverait peut-être dans d'autres établissements scolaires en France ou à l'étranger, du moment qu'il s'agit d'établissements sous tutelle française. La puissance du conformisme à la doctrine dérivée de l'application stricte des principes républicains induit cette situation commune, universaliste et neutre, où élèves et enseignants s'ancrent à la fois dans une négation des différences culturelles et dans la promotion sous-jacente d'un univers totalement axé vers un égalitarisme (Si Moussa, 2010). Dans les sociétés multiculturelles locales, ceci peut prêter à sourire tant cela représente une forme de distanciation par rapport à la réalité…

Or cette réalité n'échappe pas aux perceptions, même spontanées et contrôlées des élèves qui évoquent toute de même la diversité culturelle et ses manifestations dans leurs interactions. Il est intéressant de remarquer qu'à Madagascar comme à La Réunion, leur cheminement sur ce thème emprunte une sorte de médiation, issue notamment des règles de comportement qu'ils appliquent dans le cadre scolaire. Les différences culturelles sont expérimentées à travers l'exercice des valeurs telles que le respect, la solidarité, l'entraide, le partage… Apparaissent alors les stigmates de perceptions ethnoculturelles, raciales et culturelles tout à fait explicites. Seraient-elles contextualisables dans nos observations, autrement dit spécifiques à l'un ou l'autre de nos deux terrains d'investigation ?

Dans l'affirmative, cela correspondrait par exemple à des catégorisations ethniques nettement plus larges à La Réunion, au regard des composantes culturelles multiples de la société. Au-delà d'une construction raciale de type noir/blanc relativement partagée, l'allusion communautaire viserait plusieurs groupes à La Réunion pour peut-être se limiter davantage au rapport malgache/français à Madagascar. En fait, la société malgache se caractérisant également par une pluralité des groupes culturels, cette assertion ne semble pas réellement opératoire. On perçoit en revanche des allusions plus explicites et directes chez les élèves de La Réunion tandis que les élèves de Madagascar identifient moins les ethnies présentes. La différence comparative qui nous semble apparaître est la suivante : les élèves de La Réunion expriment davantage des catégorisations faisant partie du langage courant, malgré les préconisations officielles, tandis qu'à Madagascar, ces préconisations opèrent de façon plus significative dans un contexte scolaire où l'assimilation à la culture française reste l'objectif majeur.

Conclusion

La présente contribution s'est donc organisée autour de trois formes d'apports portant respectivement sur la comparabilité de nos deux contextes, puis sur la construction d'un cadre théorique susceptible de s'adapter aux caractéristiques des phénomènes analysées et enfin sur l'analyse de productions discursives de collégiens sur leur perception de la diversité culturelle à Madagascar et à La Réunion.

Sur le premier point, le recensement des principales similitudes et différences marquant ces deux contextes sur le plan linguistique, historique, politique, ethnique, cultuel, scolaire, etc… confirme l'intérêt d'une démarche comparative centrée sur la diversité culturelle présente de façon à la fois proche et éloignée chez les élèves. Ceux-ci abordent la diversité en gérant par exemple une situation sociolinguistique intégrant bien deux langues, majorée et minorée, mais celle-ci diffère. La pluralité des groupes culturels et cultuels figure dans les deux cas, avec là aussi des points communs et des divergences, entre un métissage partagé mais ne concernant pas les mêmes groupes, ou encore la présence combinée de l'islam et du christianisme, mis en avant par rapport à d'autres religions.

Sur le plan théorique, nous retiendrons la prééminence du cadre de réflexion institué quelque part entre le multiculturel et l'interculturel, autour de la notion de culture commune. La promotion et l'adoption de l'idéal républicain d'égalité faisant fi des différences culturelles excluent d'emblée toute orientation sur d'éventuelles constructions conceptuelles ethnicisantes. Ce sont pourtant celles-ci qui, sur la base d'observations contextualisées et de référentiels internationaux, qui permettent d'approcher la réalité des perceptions de la diversité culturelle en milieu scolaire… dont l'ignorance ou la négation posent question tout en ne semblant pas tenables.

De fait, s'engageant de prime abord dans l'évocation d'une situation scolaire où les différences n'ont pas lieu d'être, ne posent aucun problème, ne sont pas abordées… les élèves conviennent également de la présence de ces différences, de l'expression de celles-ci par le prisme d'interactions sociales, et finalement de la gestion qu'ils sont amenés à opérer dans ce domaine. Elèves scolarisés à Madagascar et à La Réunion

se rejoignent ainsi pour témoigner de certaines vicissitudes observées ou ressenties tout en valorisant en partie l'existence et surtout la connaissance des attributs de la diversité. S'ils n'appellent pas de leurs vœux, de manière explicite, le recours à l'interculturel, on comprend en filigrane qu'ils attendent a minima de pouvoir disposer des outils d'une meilleure appréhension du monde qui les entoure.

Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

AKKARI, A. (2013). Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation*, 63, 33-42.

BRAY, M., ADAMSON, B. & MASON, M. (Dir.). (2010). *Recherche comparative en éducation :Approches et méthodes*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

BRAY, M. (2004). Methodology and Focus in Comparative Education. In BRAY, M. & KOO, R. (Eds). *Education and Society in Hong Kong and Macao : Comparative Perspectives on Continuity and Change* (pp. 237-250). Hong Kong: CERC Studies in Comparative Education.

CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, E. (1995). L'école, la culture et les cultures. *Migrants formation*, 102, 6-19.

CLOUTIER, V. (2007). Intolérance ethnoculturelle dans les écoles élémentaires : la perception des intervenants. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 13, 1, 80-97.

CRENN, C. (1995). La présence française dans la culture malgache. Une situation diversifiée et évolutive. *Revue européenne des migrations internationales*, 11, 3, 167-192.

DELORY-MOMBERGER, C. & MABILON-BONFILS, B. (2015). L'école et la figure de l'altérité : Peut-on penser et enseigner la diversité dans notre école ? *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, [En ligne], 37 | 2015, URL : http://edso.revues.org/1195 ; DOI : 10.4000/edso.1195.

DE RUDDER, V., POIRET, C. & VOURC'H F. (2000). *L'Inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : PUF.

DUBET, F., COUSIN, O., MACE, É. & RUI, S. (2013). *Pourquoi moi ?* Paris : Éditions du Seuil.

GIUST-DESPRAIRIES, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF.

GLICK SCHILLER, N. & CAGLAR, A. (2011); *Locating Migration, Rescaling Cities and Migrants*. New York : Cornell University Press.

JACOBS, M. (2013). Ethnographie de la sociabilité juvénile à l'école : les effets du cadre scolaire sur l'organisation ethnique des relations

sociales. *Uzance, Revue d'ethnologie européenne de la Fédération Wallonie-Bruxelles*, 3, 12-22.

KERZIL, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2, 14, 120-159.

LELIÈVRE, C. (1996). L'école à la française serait-elle en danger ? Approche historique de questions actuelles. *Impacts*, 4, 25-41.

LORCERIE, F. (2011). École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée. *SociologieS* [En ligne], URL : http://sociologies.revues.org/3706.

LAIRD, S. (2004). Inter-ethnic conflict : a role for social work in sub-Saharan Africa. *Social Work Education*, 23:6, 693-709.

Mc ANDREW, M. & POTVIN, M. (1996). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic.* Centre d'études ethniques de l'Université de Montréal, Collection Etudes et Recherches, n° 13.

MICHAELS, W. B. (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'Agir.

MEUNIER, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos* [En ligne], 3 URL : http://socio-logos.revues.org/1962.

MISTRAL, J. & SALZMANN, B. (2006). *La préférence américaine pour l'inégalité*. Suresnes : En temps réel.

OZOUF, M. (1984). *L'École de la France*. Paris : Gallimard.

PEREZ S., GROUX, D. & FERRER, F. (2000). Education comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. *Raisons Educatives*, 3, 49-66.

RAGIN, C.C. (1987). *The Comparative Method: Moving beyond Qualitative and Quantitative Strategies.* Berkeley : University of California Press.

RENAUD, J., GERMAIN, A. & LELOUP, X. (2004). *Racisme et discrimination : permanence et résurgence d'un phénomène inavouable.* Québec : Presses de l'Université Laval.

SI MOUSSA, A (2010). La gestion d'une classe d'école primaire à La Réunion: entre principe d'indifférence aux différences, diversité socio-culturelle et intégration des primo-arrivants... vers quelles stratégies efficaces dans les relations maître/élève et

école/famille ? Communication présentée au congrès de l'AMSE, 30 mai - 4 juin, Universitad Nuevo Leon, Monterrey, Mexique.

SI MOUSSA, A. (2012). Diversité culturelle et résultats des évaluations nationales à La Réunion. In ALAOUI, D. (Dir.). *Eloge du divers et du dialogue* (pp. 103-118). Saint-Gemmes : Presses universitaires de Saint-Gemme.

VERHOEVEN, M. (2002). *Ecole et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration.* Louvain-la-Neuve : Bruylant-academia.

THIBERT, R. (2014). Discriminations et inégalités à l'école. *Dossier de veille de l'IFE*, 90.

VELOMIHANTA, R. (2007). Le système éducatif de Madagascar. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 46, 125-132.