

# Co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel

Marie Lucy, Aix-Marseille Université

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1407](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1407)

## Résumé

Cet article présente les données ethnographiques d'une enquête menée auprès de lycéen-nes en région Provence-Alpes-Côte d'Azur. Le projet Affirmatif, dont les résultats quantitatifs sont également présentés dans ce numéro, concerne le rapport des lycéen-nes à la citoyenneté. Cette question, sensible dans les classes et les établissements, est parfois sources de difficultés pour les enseignant-es et les équipes éducatives (Chauvigné & Fabre, 2021). Pourtant, l'enquête a suscité l'intérêt des établissements, l'adhésion des enseignant-es, l'implication des élèves. La recherche, sans céder aux contraintes scientifiques, peut-elle s'intégrer aux établissements, soutenir les enseignant-es pour aborder des questions sensibles et proposer des solutions ? L'immersion sur le terrain a permis de constituer des carnets ethnographiques et d'aller vers une réciprocité de l'échange (Bensa, 2008), elle a ouvert des perspectives pour un nouveau projet basé sur une pratique participative de la recherche (Bednarz, *et al.*, 2015 ; Morissette, 2015 ; Roy, 2021) dont l'objectif est de co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel, sur un territoire marqué par la diversité et de fortes disparités sociales.

**Mots-clés :** citoyenneté, enquête ethnographique, interculturalité, questions socialement vives, recherche collaborative

## Abstract

This article presents ethnographic data from a survey of high school students in Provence-Alpes-Côte d'Azur. The Affirmatif project, the quantitative results of which are also presented in this issue, concerns the relationship of high school students to citizenship. This is a sensitive issue in classrooms and schools, sometimes causing difficulties for teachers and educational teams (Chauvigné & Fabre, 2021). Nevertheless, it has aroused the interest of schools, the support of teachers and the involvement of students. Can research, without giving in to scientific constraints, be integrated into schools and support teachers in tackling sensitive issues and proposing solutions? The participation of researchers in the field has allowed us to create ethnographic notebooks and to move towards a reciprocity of exchange (Bensa, 2008), opening up prospects for a new project based on participatory research

practices (Bednarz, *et al.*, 2015; Morissette, 2015; Roy, 2021). This aims to co-construct citizenship education in an intercultural context, in a territory characterized by diversity and strong social inequalities.

**Keywords:** citizenship, collaborative research, ethnographic survey, interculturality, socially sensitive issues

## INTRODUCTION

Cette étude vise à recueillir les représentations de l'altérité et de la citoyenneté chez les élèves de lycée, par une enquête menée dans des établissements scolaires de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur et l'observation des interactions entre les différents acteurs/trices (équipes éducatives, enseignant-es, élèves) lors de la phase de collecte des données quantitatives. Plus particulièrement, le suivi d'un recueil de données au moyen de questionnaires a représenté un objet de recherche en soi pour approfondir les modalités d'une éducation à la citoyenneté auprès des élèves. Cela a permis, d'une part, de garantir la fiabilité des données quantitatives recueillies, et d'autre part, de mener une étude ethnographique exploratoire en vue de la suite du projet. Ainsi, cette étude a permis de questionner la posture de chercheur-e au sein de l'établissement et la faisabilité d'une recherche collaborative autour de la citoyenneté dans les établissements scolaires. En finalité, cela interroge la formation des enseignant-es à des questions sensibles telles que la citoyenneté et aux spécificités d'un contexte pluriel dans lequel elles/ils sont amené-es à les aborder.

Le questionnaire mené auprès des élèves, et présenté dans ce même dossier dans l'article d'Alessandro Bergamaschi, nous plonge au cœur de sujets sensibles et permet à la/au chercheur-e de s'y confronter directement : comment alors aborder la question de la citoyenneté avec les élèves, quel est le rôle de la recherche et de la/du chercheur-e dans l'accompagnement des acteurs/trices de l'éducation et de la formation ? Dès lors, la conduite de l'enquête se présente comme une observation participante, qui mobilise la réflexivité de la chercheuse sur sa pratique de l'enquête dans les établissements, ses interactions avec les enseignant-es, les élèves, les questions socialement vives soulevées par le questionnaire et souvent abordées en contexte interculturel.

Les orientations multiculturelles et interculturelles (Akkari & Radhouane, 2019), abordées lors de la conférence d'ouverture<sup>1</sup> de cette journée d'étude et traitées dans plusieurs articles de ce numéro, ouvrent une réflexion sur la capacité à vivre dans la diversité (Zapata-Barrero, 2015). Elles sont des objets politiques ayant des conséquences fortes au niveau des

---

<sup>1</sup> Akkari, A. (2023). *Comparer les approches nationales de l'interculturel : leçons apprises et perspectives*. Journée d'étude « Regards pluriel sur l'interculturel en éducation : quelles perspectives pour penser l'éducation à la citoyenneté ? », Marseille, France.

politiques éducatives, et des implications sur les représentations de la citoyenneté. Si la notion de diversité comporte des implicites historiques, sociaux et culturels (Lorcerie, 2021), elle représente un enjeu sociétal au niveau international, national et local, et s'exprime dans plusieurs contextes sociaux, notamment dans le champ de l'éducation. Sans ignorer le multiculturalisme comme catégorie analytique, descriptive et sociologique, cet article mobilise davantage l'interculturalité comme projet pédagogique de l'éducation contemporaine et en particulier de l'éducation à la citoyenneté. Dans le quotidien des classes et des enseignant-es, la diversité s'avère une question sensible, parfois source de tensions, à laquelle la formation des enseignant-es doit répondre et s'adapter. Cet article s'inscrit dans une perspective, partagée par plusieurs auteur-es, qui considère l'interculturalité comme une richesse (Pretceille, 2008 ; Radhouane & Akkari, 2022), une dialectique de la différence permettant une reconnaissance des contradictions (Ogay & Edelman, 2011) et de sa complexité (Lemoine, *et al.*, 2018), ainsi que de la pluralité de ses facettes (Dasen & Perregaux, 2000).

La première partie de cet article présente un bref état de l'art et les orientations théoriques de cette étude. Objet de recherche transversal à plusieurs disciplines et plusieurs échelles, l'interculturalité représente un enjeu spécifique de la recherche en éducation et de la formation des enseignant-es. Cette étude s'interroge progressivement sur les questions socialement vives en éducation et sur la manière d'y répondre en contexte interculturel. La deuxième partie présente le contexte de l'enquête, et l'approche ethnographique du terrain qui s'avère une ressource pour l'intégration de la chercheuse sur le terrain et l'adhésion des différent-es acteurs/trices à la recherche. Enfin, les principaux résultats et les points saillants de ces observations sont discutés comme des pistes pour construire un nouveau protocole d'enquête. L'objectif est de mettre en œuvre la complémentarité des méthodologies de recherche, la pluridisciplinarité, et l'inclusion de l'ensemble des acteurs/trices dans la co-construction d'une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel.

## **1. RÉPONDRE ET S'ADAPTER À LA DIVERSITÉ CULTURELLE : UN DÉFI SOCIAL ET SOCIÉTAL**

Cette étude se situe dans une réflexion sur la diversité culturelle comme contexte de société impactant le champ de l'éducation et de la formation. Comme souligné par Dervin (2016), une approche interculturelle ouvre la voie et l'imaginaire sur des ponts entre les mondes culturels, et le terme d'interculturalité permet d'y introduire la notion de processus plutôt qu'un état fixe. Cet article s'inscrit dans la perspective d'une interculturalité envisagée comme une relation à l'altérité (Augé, 1989), un potentiel (Akkari & Radhouane, 2020), pouvant être mobilisée comme une ressource pédagogique pour aborder des questions sensibles (Lucy, 2023) et co-construire une éducation à la citoyenneté.

### **1.1. L'interculturel en éducation comme enjeu global et international**

La diversité culturelle traverse le champ de l'éducation et représente un enjeu pour gérer notre rapport à l'altérité, au niveau local, national et international (Akkari & Radhouane, 2019). L'OCDE (2018) souligne l'urgence de développer des « compétences interculturelles » nécessaires à un vivre-ensemble démocratique et respectueux des libertés, pour former les citoyens de demain, et les intègre aux préconisations Éducation 2030. Le Conseil de l'Europe souligne l'intérêt et l'urgence à considérer la diversité culturelle grandissante en Europe comme une priorité. L'interculturel est à la fois un projet européen et une condition du pacte démocratique (Simpson & Dervin, 2019). Le développement de ces compétences est présenté comme une condition de la mise en œuvre des principes fondateurs de l'Europe, en particulier dans le domaine de l'éducation, pour les éducateurs/trices-formateurs/trices comme pour les apprenant-es (The Concil of Europe, 2019).

L'interculturel se présente aussi comme un enjeu culturel et citoyen au niveau européen, dans la perspective de servir les « finalités liées à l'éducation à la citoyenneté, aux droits humains et à la culture démocratique » (Ravez, 2019), de créer la notion de « citoyenneté interculturelle » (Byram, 2017). L'ensemble de ces enjeux majeurs des politiques éducatives font de l'interculturel un objet polémique et politique, et nécessite l'engagement des acteurs/trices de l'éducation et de la recherche (Bergamaschi, 2013). L'usage des notions d'interculturel et de compétences interculturelles est aussi à considérer de manière distanciée, car il relève majoritairement de modèles ethnocentrés qui ne permettent pas d'intégrer l'ensemble polyphonique des relations interculturelles, notamment les voies et les représentations engagées par les pays du Sud (Dervin, 2022). L'interculturel en éducation implique également de considérer la diversité des systèmes éducatifs (Akkari, 2021) qui peut générer des incompréhensions, mais également être l'outil majeur de la démarche d'objectivation et de décentration des formateurs/trices et des apprenant-es, dans la perspective de construire des compétences réflexives. Cet article considère la polyphonie culturelle comme une opportunité de promouvoir une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel, capable d'intégrer la diversité des facettes de la citoyenneté et de ses représentations chez les jeunes. En s'appuyant sur les représentations et les échanges des acteurs/trices-apprenant-es, cette démarche présente également un support pour des pédagogies actives, peu développées en France, mais ayant pourtant un impact positif sur les apprentissages, notamment de la citoyenneté (CNESCO, 2016).

### **1.2. L'interculturalité en éducation et dans les pratiques quotidiennes des enseignant-es**

Au niveau national, l'interculturel s'avère un enjeu pour penser les politiques éducatives, les pratiques d'enseignement et les postures professionnelles en situation de diversité socioculturelle (Lucy & Gouaïch, 2024 ; Ogay, *et al.*, 2002). Au sein de la société française « dont la philosophie politique est axée sur le principe d'égalitarisme universel »

(Bergamaschi, *et al.*, 2021, p. 297), la diversité culturelle « est source de débats et interroge le fonctionnement de nombre d'institutions, y compris du système éducatif » (Bergamaschi, *et al.*, 2021, p. 297). L'hétérogénéité des publics à l'école est en effet soulevée comme un frein à la réussite scolaire de tous les élèves et nécessite la prise en compte de la diversité des publics, insuffisante notamment en France (PISA, 2018). En effet, comme Changkakoti et Akkari (2008) le soulignent :

La diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est peu prise en compte, et l'appropriation des rôles de parents d'élèves ainsi que la mise en œuvre de la mission de l'école, se font dans un contexte d'asymétrie des relations, sur la base d'implicites souvent non partagés. (p. 420)

La prise en compte des références culturelles des élèves et de leurs familles constitue un enjeu dans la relation école-famille (Ogay, *et al.*, 2002) et un levier pour favoriser l'adhésion des familles aux projets de l'école (Lucy, *et al.*, 2022). Pourtant, l'ajustement nécessaire des postures professionnelles et institutionnelles en contexte interculturel reste à la marge des dispositifs de formation initiale et continue des professionnel-les en éducation dans le contexte français (Azaoui, *et al.*, 2019). Ainsi, la pluralité et la citoyenneté peuvent être considérées comme des questions socialement vives (QSV), fortement investies émotionnellement (Simonneaux & Legardez, 2011) et un enjeu de climat scolaire.

### **1.3. Quelles pistes pour une éducation à la citoyenneté en contexte pluriel ?**

Cette étude a pour objectif d'engager une recherche participative (Bednarz, *et al.*, 2015 ; Morissette, 2015 ; Roy, 2021) visant à co-construire une éducation à la citoyenneté au lycée. Comme le soulignent Potvin et ses collègues (2018), « l'adaptation des systèmes scolaires à la diversité ethnoculturelle repose sur la préparation des acteurs à adopter des pratiques d'équité et à former de futurs citoyens à vivre ensemble » (p. 31). Cela nous conduit à interroger les modalités de formation des (futur-es) enseignant-es et à questionner les situations de tension qui peuvent surgir, voire se cristalliser en classe et dans les établissements autour de sujets sensibles, souvent forts émotionnellement pour les élèves, tels que l'altérité, la citoyenneté, la laïcité, les discriminations. Enquêter sur les représentations de la citoyenneté chez les lycéen-nes via une présence prolongée dans les établissements et dans les classes est un contexte bien spécifique qui questionne le rôle de la recherche et la place de chercheur-e dans l'interaction avec les élèves sur les questions dites « socialement vives ». En effet, le suivi de l'enquête, l'observation des interactions et le recueil des discours ont fait émerger l'intérêt des élèves et des enseignant-es et l'apaisement des interactions par l'implication des élèves en présence de l'enseignant-e et de la chercheuse dans les classes. Aussi notre problématique est-elle la suivante : comment une approche réflexive des questions socialement vives en éducation peut-elle représenter un levier pour penser et co-construire une éducation à la citoyenneté en contexte interculturel ? En partant des représentations des acteurs/trices, dans une perspective pluridisciplinaire et notamment psychosociale (Jodelet, 2019 ; Moscovici, 2003), la perspective est en finalité

d'envisager les processus de co-construction des savoirs et la participation de l'ensemble des acteurs/trices comme un enjeu dans la formation des futur-es citoyen-nes (Obertelli & Wittorski, 2021). L'hypothèse de cette étude est que la démarche d'enquête et la prise en compte de l'interculturalité des publics représentent des leviers pour faciliter la co-construction d'une éducation à la citoyenneté en milieu scolaire.

## **2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette étude présente deux spécificités : 1/ cette approche s'inscrit dans un projet plus vaste sur les représentations de la citoyenneté des lycéen-nes ; 2/ elle constitue l'étude exploratoire d'un projet de recherche participative visant la co-construction d'une éducation à la citoyenneté, lequel s'appuiera à la fois sur les résultats de l'enquête quantitative et de l'enquête ethnographique.

### **2.1. Le contexte de la recherche**

Cette étude s'inscrit dans une enquête menée dans huit lycées de la région académique Provence-Alpes-Côte d'Azur, auprès de 2 000 lycéens répartis dans 80 classes, dans le cadre du projet ANR Affirmatif<sup>2</sup>. La sélection de leur participation, prioritairement un choix de l'établissement, est aussi soumise à la représentativité de l'échantillon, notamment par l'Indice de Positionnement Social (IPS) correspondant au territoire de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, et à la répartition entre les filières générales, technologiques et professionnelles. Le questionnaire, anonyme et validé par la CNIL, est soumis aux lycéen-nes des classes de tous les niveaux. Il porte sur les représentations de la citoyenneté, question largement abordée en France, par l'enseignement d'éducation civique et morale (EMC), qui s'étale sur 12 ans (CNETCO, 2016) et prend fin au lycée. La/le chercheur-e et les enseignant-es sont présent-es pendant les passations, et en accord avec ces derniers/ères, les créneaux d'une heure dont la première partie est consacrée au questionnaire, aboutissent à un temps d'échanges (questions, remarques, ressentis) avec les élèves. Cet article se focalise sur les dimensions ethnographiques du recueil de données : les échanges avec les établissements, les enseignant-es, les élèves ; l'observation de la situation d'enquête dans les classes et des réactions des participant-es.

### **2.2. Enquêter sur des questions sensibles**

Si le questionnaire vise les représentations de la citoyenneté chez les lycéen-nes, les questions sont posées de manière indirecte et concernent ce que signifie, pour les élèves, « être français-e », dans les dimensions culturelles, institutionnelles, légales. Il aborde également la question des valeurs, le sentiment de discrimination, pour soi ou pour les

---

<sup>2</sup> Projet ANR -Auto-affirmation, normes sociales d'intégration et attitudes envers les immigrés chez les adolescents – Affirmatif- <https://anr.fr/Projet-ANR-21-CE28-0018>. L'enquête concernant 2 000 élèves dont 1 300 dans les Bouches du Rhône.

autres, la confiance envers les institutions et le « sentiment de francité ». Ces questions s'avèrent sensibles, car elles interrogent le vécu d'élèves de toute origine sociale et ethnoculturelle sur leur sentiment d'intégration/exclusion, les valeurs de la République, et génèrent parfois des réactions vives pendant et/ou après les passations. Les réactions des élèves sont essentielles, car elles déterminent leur adhésion au processus d'enquête et leur mobilisation pour répondre à des questions qui sollicitent profondément leur réflexivité, de même qu'elles constituent des matériaux qualitatifs. La démarche d'enquête est alors directement impactée par une situation d'interaction entre élèves, enseignant-es et chercheur-es et implique de mobiliser des outils pédagogiques, qui s'avèrent des supports des passations et des temps de discussion. C'est dans ce contexte, fortement impacté par la sensibilité des élèves et la capacité du binôme chercheur-e/enseignant-e à créer et pérenniser de bonnes conditions d'enquête, que l'observation ethnographique prend ici tout son sens. Celle-ci présente en effet le double intérêt, d'une part, d'appuyer, faciliter, ajuster les modalités de l'enquête quantitative en cours dans les établissements, d'autre part, de constituer des matériaux et une enquête exploratoire en vue de la poursuite du projet dans ses dimensions davantage participatives et qualitatives<sup>3</sup>.

### ***2.3. Méthodologie de recueil et d'analyse des matériaux : l'engagement ethnographique sur le terrain***

L'engagement ethnographique dans cette enquête (Cefaï, 2010) a permis de mobiliser des observations participantes consignées dans un journal de terrain (Chauvin et Jounin, 2012). Il repose sur une présence prolongée de la chercheur-e sur le terrain, son intégration en tant qu'acteur/trice sociale prise dans une interaction (Bourdieu, 2003 ; Favret-Saada, 1977), ses interactions avec les acteurs/trices-sujets réflexifs de l'enquête comme outil de construction des savoirs (Bensa, 2017). Cette période couvrant les dix mois de l'enquête et allant d'une à deux semaines dans chaque établissement, constitue une « immersion ethnographique », partagée entre les temps de passation dans les classes, les échanges formels et informels avec les enseignant-es et les équipes éducatives, puis les retours de l'enquête. Chacune de ces immersions s'inscrit dans le contexte spécifique d'un établissement et dans un système d'interactions avec les différents acteurs/trices. Ces « monographies » constituent des études exploratoires, visant à envisager les modalités d'un projet futur et à mobiliser les acteurs/trices. Dans ce contexte, cette recherche s'inscrit déjà dans une démarche participative.

Les observations ont été soumises à une analyse compréhensive visant à repérer les observations récurrentes, les spécificités et, en finalité, les besoins exprimés par les acteurs/trices. Les interactions avec les participant-es permettent également de nouer une relation de proximité et de confiance (Olivier de Sardan, 2008), facilitante, voire indispensable à la réussite du projet. Cette méthode et cette posture de recherche nous amènent à envisager la

---

<sup>3</sup> Projet ANR de recherche participative – Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête – CICODEQ, porté par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)

dialectique entre une approche ethnographique du terrain et une pratique collaborative de la recherche. Cette dialectique, questionnée et testée dans plusieurs dispositifs<sup>4</sup> et projets<sup>5</sup> de recherche participative en cours, constitue un enjeu épistémologique pour la recherche participative en éducation et pour la formation (Lucy, 2023).

### **3. MATÉRIAUX ETHNOGRAPHIQUES ET PRINCIPAUX RÉSULTATS**

Les matériaux recueillis sont des observations participantes, les échanges formels et informels et les interactions, consignées dans un journal de terrain (Beaud & Weber, 2010 ; Laplantine, 2010). Présentées d'abord sous forme synthétique, les données sont ensuite approfondies et permettent de dégager des éléments de discussion.

#### ***3.1. Au niveau des établissements et des équipes éducatives***

Il n'est pas toujours aisé de mobiliser les établissements scolaires dans le cadre d'une enquête, en raison des emplois du temps chargés et des nombreuses sollicitations. Cela implique un engagement fort de la/du chercheur-e, d'une part, et une capacité à exprimer clairement les objectifs de la recherche et les finalités pour les établissements participants, d'autre part.

Néanmoins, nous avons rencontré un réel enthousiasme, tant au niveau des directions que des conseillères/ers principales/aux (CPE), avec lesquels nous sommes restée en lien permanent au cours de l'enquête. La régularité et la durée des interactions ont permis d'optimiser les modalités de l'enquête (rencontre avec les enseignant-es, besoins matériels, ajustement des emplois du temps si nécessaire), et dans la plupart des cas, de mener des entretiens informels. Le tableau ci-dessous synthétise les observations récurrentes auprès des directions et équipes éducatives des établissements.

---

<sup>4</sup> Dispositifs de recherche collaborative du PIA3 AMPIRIC et de l'Ecole académique de formation continue (EAFC) d'Aix-Marseille, portés par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)

<sup>5</sup> Projet ANR de recherche participative – Citoyenneté collaborative et démarche d'enquête- CICODEQ- porté par la Fédération de recherche en éducation SFERE-Provence (FED 4238)



**Tableau 1. Synthèse des observations liées aux interactions avec les directions des établissements et les équipes éducatives**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour le sujet</li> <li>- Expériences de recherches collaboratives avec des chercheur-es</li> <li>- Questionnements autour de la laïcité</li> <li>- Intérêt concernant le climat scolaire dans l'établissement</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence de la/du chercheur-e et de l'enseignant-e</li> <li>- Conscience des difficultés liées aux questions (questions sensibles et difficultés de compréhension possibles)</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bon climat scolaire mais problématiques rencontrées autour de la laïcité avec certain-es élèves</li> <li>- Dialogue avec les élèves parfois difficile mais rencontres avec les parents plutôt facilitantes</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des publics hétérogènes</li> <li>- Chute de la mixité dans l'établissement</li> <li>- Influence des acteurs/trices extérieurs à l'école sur les comportements des élèves</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disparité sur les modalités de restitution (direction, enseignant-es, présence ou non des élèves)</li> <li>- Intérêt pour la poursuite du projet dans une perspective qualitative et collaborative</li> <li>- Proposition, sélection de thématiques de travail dans le questionnaire</li> </ul>

Ces observations ont mis en évidence l'intérêt pour la problématique : la citoyenneté ; et pour l'activité de recherche : l'enquête. Le fait de ne pas partir d'une définition préalable de la citoyenneté dans ces échanges est une posture de recherche qui permet ici de recueillir les représentations, les définitions, les besoins au niveau des établissements. Le fait de constituer des données sur les représentations des élèves comme source de réflexion sur les actions à mener au niveau du lycée ouvre dès le départ des perspectives de prolongement de l'enquête ne serait-ce qu'à travers les restitutions, sources de nouveaux échanges et bases possibles d'un dispositif collaboratif. La co-présence de la chercheur-e et de l'enseignant-e est une modalité qui est appréciée par les établissements. Enfin, le fait de conserver un temps d'échange et de discussion, demande formulée par la direction de l'un des établissements, et souhaité par l'équipe de recherche, s'avère une ressource, à la fois pour la garantie du bon déroulement de l'enquête et de la collaboration enseignant-e/chercheur-e autour de la question de la citoyenneté ou plutôt des questions soulevées par la notion de citoyenneté chez les élèves. De manière générale, les échanges préalables et au cours de la période d'enquête, ont inclus des remarques et réflexions sur les publics de

l'établissement, la plupart faisant part d'une assez forte hétérogénéité, mais parfois d'un manque ou d'un recul de la mixité, ainsi que de différences notables entre les filières. Dans certains établissements, les équipes éducatives observent la présence d'élèves en grande précarité sociale. Enfin, les questions de la laïcité, du « vivre ensemble » et de l'existence ou non de comportements problématiques de la part des élèves sont abordées de manière récurrente, alors même qu'il ne s'agit pas du sujet central de l'enquête, ce qui interpelle sur la centralité de ces objets de réflexion dès que l'on aborde la question de la diversité ethnoculturelle.

### **3.2. Au niveau des enseignant-es**

Les enseignant-es inscrit-es dans les plannings pour participer à l'enquête sont, sauf exceptions ponctuelles liées à des contraintes d'agenda, tous/tes volontaires pour accompagner leurs élèves pendant ces passations. Elles/ils ont reçu un résumé de l'enquête, mais n'en ont pas parlé aux élèves (à la demande des chercheur-es). Le dialogue et l'organisation conjointe de la séance entre chercheur-e et l'enseignant-e se sont avérés des ressources pour la participation des élèves et l'adhésion du groupe au processus d'enquête. Cette coordination semble déterminante pour le bon déroulement de l'enquête et une garantie du sérieux des réponses. Le tableau ci-après relève les récurrences observées dans les interactions avec les enseignant-es.

**Tableau 2. Synthèse des observations liées aux interactions avec les enseignant-es**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour l'enquête, enseignant-es volontaires pour participer/faire participer leurs classes</li> <li>- Intérêt pour la démarche d'enquête (avec les élèves)</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Certain-es élèves peuvent se sentir touché-es, voire stigmatisé-es, surtout s'ils sont d'origine immigrée</li> <li>- Intérêt pour les temps d'échanges/discussion après les passations</li> <li>- Difficultés possibles avec les emplois du temps, en particulier pour certaines disciplines et/ou certains niveaux</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des difficultés rencontrées pour aborder certaines questions notamment la laïcité</li> <li>- Certaines réponses risquent d'être tranchées surtout si les élèves sont directement touché-es par les questions</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Publics hétérogènes</li> <li>- Présence d'élèves de diverses origines, parfois en grande fragilité sociale, fortement impacté-es par les inégalités</li> <li>- Difficultés de compréhension possibles pour les élèves en difficulté ou ayant des difficultés de compréhension du français</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souhait de prévoir des restitutions intégrant les élèves ou des groupes d'élèves</li> <li>- Souhait d'être informé-es des résultats des questionnaires</li> <li>- Intérêt pour les termes utilisés au cours des débats/ échanges avec les élèves</li> </ul>

Ces observations, limitées ici la restitution aux échanges verbaux, mais que l'on pourrait étendre aux échanges non-verbaux, sont également des données qualitatives, permettent de préciser des résultats ou d'envisager les approfondissements futurs. La première observation est que la présence de la/du chercheur-e et de l'enseignant-e pendant les passations permet que chacun-e conserve des rôles différenciés, même s'ils se complètent au niveau de l'activité (gestion du groupe par l'enseignant-e ; gestion de l'enquête par le chercheur-e ; gestion conjointe des situations inattendues générées par l'activité). Si les enseignant-es font généralement part de leur intérêt pour le sujet et, pour certain-es, disent être particulièrement impliqué-es dans le fait d'aborder ce type de questions ou les questions sensibles en général avec les élèves, d'autres font part d'un certain malaise et de difficultés pour aborder des sujets qui soulèvent des réactions fortes des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, cela constitue des situations spécifiques d'enseignement et des interactions non-neutres dans la

classe. Les moments de passations constituent un temps pendant lequel les enseignant-es peuvent exprimer leur ressenti sur le sujet, ce qui constitue des données complémentaires et exploratoires comme précédemment précisé.

### 3.2. Au niveau des élèves

Les passations dans les différentes classes se sont bien passées, et ont reçu globalement un bon, voire très bon accueil des élèves. La présentation de l'enquête par la/le chercheur-e, garantissant notamment l'anonymat des réponses et le fait qu'il n'y ait pas de bonnes ou mauvaises réponses, est un point qui a largement retenu l'attention des élèves. Certain-es ont eu d'abord des réactions vives face aux questions, déclarant parfois « ne pas savoir la réponse », « ne pas s'y connaître », « ne pas être sûr-e », révélant un certain manque d'assurance pour une démarche qui leur était peu familière. Pourtant, ils font ensuite réellement fait preuve de concentration et de sérieux et aucun n'a refusé de répondre (ce qui est pourtant une possibilité annoncée aux participant-es). Certaines questions ont généré des remarques ou des réactions et ont été discutées, dans la mesure du possible et dans la majorité des cas, après les passations. Le sujet traité n'était pas « neutre » pour les élèves, et les questions ont été nombreuses, notamment concernant le sens, les modalités de l'enquête, ses objectifs, sa finalité, remarque qui contraste avec le manque d'assurance observé par ailleurs sur certaines questions. Le tableau ci-après synthétise les résultats des observations concernant les élèves.

**Tableau 3. Synthèse des observations liées aux interactions avec les élèves**

Sujets abordés	Observation
Intérêt pour la thématique de recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour le sujet</li> <li>- Adhésion au processus d'enquête : « donner notre avis »</li> </ul>
Réception des modalités de l'enquête	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés à comprendre les questions pour certains publics et reformulations nécessaires</li> <li>- Certaines questions provoquent des réactions fortes, et soulèvent parfois des critiques</li> </ul>
Climat scolaire et/ou problématiques rencontrées dans l'établissement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Des réactions vives face à certains mots</li> <li>- Quelques réticences face au questionnaire mais souvent de courte durée</li> </ul>
Remarques concernant les publics interrogés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Démarche et sujet abordés assez inhabituels pour les élèves</li> <li>- Difficulté à exprimer leur point de vue, réserve sur des questions politiques</li> <li>- Publics hétérogènes et différences notables selon les niveaux et les filières</li> </ul>
Retours de l'enquête et perspectives	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt pour les retours de l'enquête</li> <li>- Participation active au débat et questions nombreuses</li> </ul>

Si les temps d'échanges avec les élèves en dehors des passations sont plus courts qu'avec les enseignant-es, on peut distinguer trois temps d'échanges différents : en amont des passations, ce qui correspond à la présentation de l'enquête ; pendant les passations, moment de la réception de l'enquête pour les élèves ; en aval des passations, c'est-à-dire le temps d'échange, dans lequel est inclus l'enseignant-e (également présente dans les deux autres moments, mais davantage en retrait sauf lorsque les groupes rencontrent d'importantes difficultés de compréhension). Le premier temps ne permet pas réellement de noter les observations puisqu'il s'agit précisément du temps de parole de la/du chercheur-e. Cependant, nous pouvons constater qu'il s'agit d'un moment aussi court que décisif pour les passations. Les élèves découvrent le sujet, pour lequel elles/ils ont un vif intérêt et apprécient que l'on s'intéresse à leurs opinions. Le deuxième moment se déroule de manière différente selon les groupes, mais surtout selon les niveaux. En effet, pour les classes de seconde ou les groupes présentant des difficultés scolaires importantes, la/le chercheur-e est fortement sollicité-e par les élèves, de même que l'enseignant-e. L'objectif est de rester le plus neutre possible pour éviter d'influencer les réponses, mais aussi parfois de désamorcer des réactions vives, des refus de répondre, des critiques, qu'il faut nécessairement différer au troisième moment d'échange, c'est-à-dire au débat. Pour les groupes plus autonomes, c'est un moment pendant lequel les échanges verbaux de la/du chercheur-e avec l'enseignant-e sont les plus nombreux. Enfin, le débat est le moment dans lequel peuvent s'exprimer les réactions, mais aussi pendant lequel s'exerce le passage d'une réaction émotionnelle à une distance réflexive. Nous avons alors observé de manière très récurrente, si ce n'est systématique, la ressource que constitue la démarche d'enquête pour enclencher cette dynamique réflexive chez les élèves, d'une part, et apaiser/canaliser les émotions et les interactions, d'autre part.

#### **4. LEVIERS ET PERSPECTIVES POUR LA SUITE DU PROJET**

La synthèse et l'analyse des observations menées au cours des passations et de l'enquête réalisée dans le cadre du projet ANR Affirmatif ont permis d'identifier des leviers et des besoins, au niveau des élèves, des enseignant-es et des établissements. Elles ont également généré une réflexion pour l'enquête à venir, notamment par l'observation 1/ d'un contraste entre les réactions vives à certaines questions, 2/ l'expression de réserves pour répondre aux questions ; 3/ l'adhésion à la démarche d'enquête. Enfin, ces observations permettent de repérer les limites et les perspectives ouvertes par cette enquête.

##### ***4.1. La fréquence et la qualité des interactions : un levier pour l'enquête***

Les observations et les échanges ont permis de faire émerger des leviers, notamment concernant l'adhésion des acteurs/trices au processus d'enquête. Les principaux leviers observés sont la présence prolongée de la/du chercheur-e, la fréquence et la qualité des interactions. Ces leviers ont été observés à plusieurs niveaux :

- Le premier concerne les échanges préalables, mais aussi les suivis avec l'établissement (direction, équipe éducative). En effet, ceux-ci permettent de mobiliser les acteurs/trices, d'ajuster au fur et à mesure les modalités de l'enquête (agenda, supports de passation, temps imparti aux échanges) et de faire face aux situations imprévues (changements d'emploi du temps, absence d'enseignant-es, activités prévues).
- Le deuxième niveau concerne les échanges entre chercheur-e et enseignant-e. Si ces échanges ont lieu de fait dans les classes, le fait qu'ils puissent s'anticiper et/ou se prolonger en dehors de la classe permet l'ajustement des postures (chercheur-e/enseignant-e), la compréhension du contexte de la classe (niveau, climat scolaire, spécificités des groupes) et une meilleure fluidité des échanges avec les élèves. Il permet aussi de mobiliser les enseignant-es et favorise à la fois l'adhésion au processus d'enquête, et la participation au choix des modalités, des sujets débattus, ainsi que des pistes de réflexion à venir.
- Le troisième niveau concerne le débat avec les élèves, qui inclut le groupe enseignant-es/chercheur-es/élèves. La possibilité de prendre des temps de discussion, de questions et de débat après les passations permet, d'une part, de sortir de l'émotionnel, parfois de désamorcer des situations de tension, et de favoriser l'adhésion des élèves à la démarche d'enquête et leur réflexivité, d'autre part.

Enfin, l'ensemble de ces échanges permet de repérer les questions à approfondir et les sources de tension possibles, les besoins en termes d'éducation à la citoyenneté et ses modalités. Ces observations et ces interactions se présentent donc d'une part comme une garantie du bon déroulement de l'enquête, mais aussi comme des matériaux complémentaires aux résultats quantitatifs pour définir les modalités des actions à mettre en place.

#### **4.2. Réserve et vives émotions : des réactions contrastées au niveau des élèves**

Si nous avons observé des interactions nombreuses et constructives, ainsi que le vif intérêt des élèves pour l'enquête et la question de la citoyenneté, les réactions sont pourtant contrastées, voire parfois contradictoires. Enquêter sur les représentations de la citoyenneté et de l'altérité se présente effectivement comme un sujet sensible avec des élèves de lycée, nous avons pu l'observer, au fil des terrains et des rencontres avec les classes, de manière précise et récurrente. Avant les passations, les élèves cherchent à poser des questions, mais celles-ci, sauf si elles concernent directement la compréhension du questionnaire, sont reportées à la fin du questionnaire. Pendant les passations, beaucoup de réactions ont pu être observées. La première est l'étonnement des élèves vis-à-vis des questions, parfois leurs vives réactions dont voici quelques exemples tirés du journal de terrain :

« Mais il est raciste ce questionnaire ! » ; « c'est pour voir si on est racistes ? » ; « mais c'est quoi en fait être un bon citoyen ? » ; « pourquoi on parle de mode de vie, il y en a

plusieurs, on est tous différents » ; « mais c'est pour qui c'est pour la sécurité [...], pour le gouvernement ? » ; « moi je vais le déchirer le questionnaire, je veux pas répondre ».

Pourtant les élèves ont pris le temps de répondre : la qualité des réponses montre qu'elles/ils l'ont fait avec sérieux et les échanges ont toujours été apaisés, même en situation de « tension » apparente. Comme l'on fait remarquer certain-es enseignant-es lors des échanges précédents ou suivant les passations :

« Les élèves peuvent être touché-es, se sentir discriminé-es, surtout s'ils sont directement concerné-es par des inégalités » ; « Ce sont des élèves de diverses origines et parfois en situation précaire, certains d'entre-eux sont victimes de discriminations tous les jours ».

La tension, que nous n'avons jamais perçue comme violente ou agressive, est en fait émotionnelle et appelle la discussion et une capacité de distanciation. Les échanges postérieurs aux passations dans les classes ont permis d'engager, de manière encore trop succincte, la réflexivité des élèves. En effet, malgré la charge émotionnelle et des réactions qui peuvent sembler vives, les échanges ont révélé la capacité des élèves à s'engager dans des échanges plus nuancés et leur intérêt pour les modalités de l'enquête, ses objectifs, sa finalité, le métier de chercheur-e. Ce premier contraste entre les réactions émotionnelles et la capacité de distanciation des élèves a montré la pertinence de la démarche d'enquête comme outil pédagogique et ressource pour engager la réflexivité des apprenant-es (Ladage & Chelavard, 2011). Un deuxième contraste a pu être observé, qu'il faudra compléter des résultats de l'enquête quantitative, à savoir, d'une part, l'expression d'une réserve et d'un manque de connaissance par rapport à certaines questions, mais, d'autre part, la fluidité des questions et l'expression - verbale - d'avis assez tranchés. Ce contraste apparent est présent à d'autres niveaux. Si nous avons observé de nombreuses interventions d'élèves faisant part de leurs appartenances culturelles multiples (les parents, le bled, le pays d'origine, parfois photos à l'appui montrées sur internet), nous avons aussi observé des réserves, voire des réticences, à répondre aux questions perçues comme plus personnelles (questions sociodémographiques) ou l'expression d'un manque de légitimité : « je ne sais pas », « je ne suis pas sûr », « je n'y connais rien » (parfois en lien avec la sollicitation de l'enseignant-e et/ou de la chercheure). Enfin, comme également relevé en ce qui concerne les discours des enseignant-es et des équipes éducatives, la question de la laïcité, qui n'est pourtant que très peu traitée dans le questionnaire (une seule question sur l'ensemble du questionnaire de plus de trente questions), revient de manière récurrente, voire peut devenir le sujet attribué à l'enquête : « le questionnaire sur la laïcité ».

### ***4.3. Du terrain émotionnel au terrain de recherche : la démarche d'enquête comme levier de la réflexivité***

Le recueil de ces données ethnographiques a permis de mettre en évidence l'intérêt de la démarche d'enquête pour aborder les questions sensibles avec les différents acteurs/trices, ce que nous souhaitons mettre au centre du dispositif futur et mobiliser comme outil

pédagogique. Moteur principal d'une démarche réflexive qui a permis, de manière récurrente, d'apaiser les échanges voire de désamorcer des situations de tension, la démarche d'enquête se révèle comme une ressource pour aller des réactions émotionnelles vers davantage de réflexivité et d'esprit critique, pour les élèves. Pour les enseignant-es, l'adossement aux résultats de l'enquête et d'une manière plus générale à la recherche participative (Bednarz, *et al.*, 2012) constitue une démarche de développement des compétences et favorise le pouvoir d'agir.

#### **4.4. Des pistes pour co-construire une éducation à la citoyenneté et pour la formation des enseignant-es**

Les résultats de l'enquête quantitative analysés<sup>6</sup>, ainsi que les données ethnographiques présentées dans cet article, nous amènent à envisager de manière plus précise les modalités de co-construction d'une éducation à la citoyenneté. Celle-ci fait l'objet d'un deuxième projet auprès d'une dizaine de lycées, intégrant prioritairement les établissements ayant déjà participé à l'enquête. Ce projet de recherche participative prévoit d'organiser des ateliers de réflexion, prenant la forme de focus-groups, avec les élèves, les enseignant-es, puis mixtes intégrant élèves, enseignant-es, membres de l'équipe éducative et un-e chercheur-e, dans chaque établissement. Le choix des focus-groups s'inscrit dans une triple perspective de recherche (recueil de données qualitatives), de réflexion sur des sujets sensibles dans les classes (en appui sur les résultats de l'enquête quantitative et donc sur les représentations de la citoyenneté et de l'altérité exprimées par les élèves) et de formation adossée à la recherche pour les enseignant-es. Cette démarche nous semble présenter plusieurs intérêts. Le premier est son appui sur les résultats de l'enquête, faisant des restitutions auprès des participant-es un objet de réflexivité et le point de départ des ateliers de recherche-formation. Le deuxième est de proposer des ateliers incluant élèves, enseignant-es, CPE, mais également des acteurs/trices de la société civile impliqués dans l'éducation, notamment des professionnel-les du social et représentant-es d'associations travaillant sur ces thématiques avec les jeunes et partenaires du projet. Enfin, ces ateliers sont également un objet de formation adossée à la recherche pour, d'une part, la formation continue, en cela associé à l'École académique de formation continue (EAFC) de la région PACA, et d'autre part, la formation initiale, en intégrant des étudiant-es suivant le Master MEEF à l'Inspé d'Aix-Marseille.

## **CONCLUSION : LIMITES ET PERSPECTIVES**

La première limite que présente cette recherche est la question des temporalités. Souvent soulevées concernant les recherches impliquant des établissements scolaires, les temporalités génèrent des freins à deux niveaux. Le premier concerne la possibilité de dégager des temps disponibles pour les classes sans impacter négativement l'avancée des

---

<sup>6</sup> Cf. article d'Alessandro Bergamaschi de ce numéro thématique



programmes. Notons que cette limite, plus flagrante dans certaines filières (générales) et niveaux (classes de terminales), peut être surmontée en sollicitant les enseignant-es volontaires pour participer à l'étude et en échangeant avec eux sur la possibilité de mobiliser des compétences travaillées avec les classes (EMC, SES, Philosophie, etc.), de travailler des compétences transversales (capacité de compréhension et d'expression, notamment) ou encore d'aborder des questions socialement vives et de favoriser les échanges et un bon climat scolaire. Si ces liens sont souvent pensés par la/le chercheur-e, ils ne sont pas toujours explicites pour les enseignant-es et les équipes pédagogiques, et c'est un sujet sur lequel il est nécessaire d'échanger et de concevoir les modalités de manière participative. Le deuxième concerne la différence entre le temps professionnel, parfois l'urgence, et le temps plus long de la recherche, temporalité qu'il s'agit de (re)négocier dans une recherche participative. Cette limite a néanmoins été dépassée grâce à l'adhésion des équipes pédagogiques et des enseignant-es au processus d'enquête, et pourrait l'être de nouveau dans une recherche participative, co-construite avec les acteurs/trices dans une perspective compréhensive et transformative (Paperman & Laugier, 2011). Un troisième point pouvant constituer une limite est la segmentation possible des enquêtes, d'un point de vue méthodologique, disciplinaire ou institutionnelle. C'est pourquoi les projets en cours et à venir<sup>7</sup> mobilisent des équipes pluridisciplinaires et s'ouvrent à la pluralité institutionnelle (enseignement supérieur, enseignement secondaire, acteurs/trices de la société civile). Cela permet par ailleurs de faire émerger les complémentarités des méthodes et des résultats pour la recherche en éducation. Enfin, si l'enquête se limite ici aux observations en classes, elle constitue une ouverture vers un approfondissement des représentations, de leur historicité et de leur mise en scène par les acteurs/trices, qui sera l'objet d'une nouvelle enquête au cours de l'année scolaire 2024/2025.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2008, 12-14 décembre). *Communiquer et apprentissage de l'altérité et de la diversité*. 2008 Année européenne du dialogue interculturel : communiquer avec les langues et les cultures », Thessalonique, Grèce
- Akkari, A. & Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Québec : Presses universitaires de l'Université Laval.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2020). Au-delà du débat conceptuel multiculturalisme ou interculturalisme : comment libérer le potentiel de la diversité culturelle en éducation? *Ecolint Institute Research Journal/Journal de recherche*, 6, 16-27. <https://www.researchgate.net/publication/344238707>
- Akkari, A. (2021). La gouvernance de l'école du XXIe siècle : entre culture de la mesure et mobilisation des acteurs et actrices scolaires. In G. Felouzis, B. Wentzel, A. Akkari, & F. Arcidiacono (Eds.), *Action publique, gouvernance et recherche en éducation. Une relation*

---

<sup>7</sup> Projet ANR Affirmatif, projet ANR CICODEQ

- nécessaire et imparfaite* (pp. 49-69). Bienne : HEP-BEJUNE. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162880>
- Augé, M. (1989). Chapitre premier : L'autre proche. In M. Segalen (Ed.), *L'Autre et le semblable : Regards sur l'ethnologie des sociétés contemporaines* (pp. 5-33). Paris : CNRS Éditions. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.3917/cnrs.segal.1989.01.0015>
- Azaoui, B., Auger, N., & Zoïa, G. (2019). L'interculturel, l'arlésienne des Inspé ? *Mélanges CRAPEL*, 41, 15-30.
- Beaud, S., & Weber, F. (2010). 4. Observer. Dans *Guide de l'enquête de terrain* (4e éd.). Paris : La Découverte.
- Bensa, A., & Fassin, D. (2008). *Les politiques de l'enquête*. Paris : La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.fassi.2008.01>
- Bensa, A. (2017). *Anthropologies réflexives : Modes de connaissance et formes d'expérience*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. <https://books.openedition.org/pul/22119>
- Bergamaschi, A., Blaya, C., & Arcidiacono, F. (2023). Formal Education and Blatant-Subtle Prejudice: Intercultural Education and Contact Theory in French Educational System. *International Migration*, 61(1), 1-16.
- Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J., & Arcidiacono, F. (2021). Prevention of blatant and subtle prejudices as perceived by students: when teachers have their say. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 297-310. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.9>
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 150, 43-58. <https://doi.org/10.3917/arss.150.0043>
- Bednarz, N., Rinaudo, J.-L., & Roditi, E. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 171-184. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page-171.htm&wt.src=pdf>
- Bednarz, N., Desgagné, S., Maheux, J.-F., & Savoie Zajc, L. (2012). La mise au jour d'un contrat réflexif comme régulateur de démarches de recherche participative : le cas d'une recherche-action et d'une recherche collaborative. *Recherches en éducation*, 14, 128-151. <https://journals.openedition.org/ree/5894>
- Céfaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. Paris : Éd. De l'EHESS
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441. <https://doi.org/10.7202/019688ar>
- Chauvigné, C., & Fabre, M. (2021). Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 52, 15-31. <https://doi.org/10.3917/cdle.052.0011>
- Chauvin, S., & Jounin, N. (2012). L'observation directe. In S. Paugam, *L'enquête sociologique* (pp. 143-165). Paris : PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0143>
- CNESCO (2016). Rapport d'activité 2016. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/RAPPORT\\_CNESCO\\_2016.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/02/RAPPORT_CNESCO_2016.pdf)

- Council of Europe (2020). *Human rights, democracy and the rule of law. Activity report*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dasen, P. & Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01>
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en miettes*. Paris : L'Harmattan.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Jodelet, D. (2019). Représentations sociales. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 143-146). Toulouse : Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0143>
- Ladage, C., & Chevallard, Y. (2011). Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête. *Éducation et didactique*. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1266>
- Laplantine, F. (2010). *La description ethnographique*. Malakoff : Armand Collin.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les Fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Lucy, M. (2023). *Diversité culturelle : des compétences réflexives pour une formation des enseignants adossée à la recherche*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Aix-Marseille Université.
- Lucy, M, Bagnie, M., & Terrien, P. (2022). Les parcours d'éducation artistique et culturelle, un outil au service de la persévérance scolaire. In L. Papon, & E. Roy (Eds.), *Créer pour éduquer en faveur de la persévérance scolaire* (pp. 95-110). Sampzon : Delatour.
- Lucy, M., & Gouaïch, K. (2024). Les compétences interculturelles dans la formation des enseignants : une réponse polyphonique à la diversité culturelle. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. 58(1), 144-165. <https://mje.mcgill.ca/article/view/10178/7931>
- Morrisette, J., Pagoni, M., & Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6(1-2), 1-7.
- Moscovici, S. (2003). 2. Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 79-103). Paris : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0079>
- Obertelli, P., & Wittorski, R. (2021). Introduction générale. In P. Obertelli (Ed.), *Les questions de démocratie dans les transformations du monde actuel* (pp. 7-11). Nîmes : Champ social. <https://doi.org/10.3917/chaso.obert.2021.01.0008>
- Ogay, T. (2002). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. In P. Dasen (Ed.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 67-84). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0067>
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.

- Olivier De Sardan, J.-P. (2009). *La rigueur du qualitatif : les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve : Academia-Bruylant. <https://doi.org/10.4000/amades.1080>
- Paperman, P., & Laugier, S. (2011). *Le souci des autres. Éthique et politique du care. Nouvelle édition augmentée*. Paris : Éditions de l'EHESS. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0195>
- PISA (2018). *Résultats du PISA 2018. Résumés vol. I, II, III*. Paris : OCDE. [https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20\\_Resum%C3%A9s\\_I-II-III.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf)
- Potvin, L. A., Plourde, N., Cardinal, L., & Cobigo, V. (2018). L'intégration à l'emploi des personnes présentant une déficience intellectuelle et en situation linguistique minoritaire : état des lieux et pratiques prometteuses. *Reflets*, 24(1), 42–67. <https://doi.org/10.7202/1051520ar>
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.614>
- Ravez, C. (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ? Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129*. Lyon : ENS de Lyon.
- Roy, P. (2021). *Des recherches participatives dans les didactiques disciplinaires et autres domaines de connaissance. Quelles finalités ? Quels savoirs ? Et quelles stratégies méthodologiques pour favoriser leur circulation dans les milieux de la recherche, de la formation et de la pratique ?* Fribourg : Haute école pédagogique.
- Simonneaux, L., & Legardez, A. (2011). Introduction générale. Didactique des questions socialement vives : Répondre aux besoins de formation dans la société postmoderne. In A. Legardez (Ed.), *Développement durable et autres questions d'actualité : Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation* (pp. 15-29). Dijon : Educagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.legar.2011.01.0015>
- Simpson, A., & Dervin, F. (2019). The Council of Europe Reference Framework of Competences for Democratic Culture: ideological refractions, othering and obedient politics. *Intercultural Communication Education*, 2(3), 102-119. <https://www.research.ed.ac.uk/en/publications/the-council-of-europe-reference-framework-of-competences-for-demo>
- Zapata-Barrero, R. (2015). *Interculturalism in Cities*. Cheltenham. UK: Edward Elgar Publishing.

Open Access Publications  
Creative Commons Licence 4.0

