



## TERRITOIRES ET FRONTIERES CULTURELS DANS UN CONTEXTE SCOLAIRE MULTICULTUREL : BRICOLAGE PÉDAGOGIQUE FACE À LA DIFFÉRENCE POUR LA CONSTRUCTION DE LA COHÉSION SOCIALE

Sônia Regina Matos<sup>1</sup>  
Gimena Pérez-Caraballo<sup>2</sup>

### RESUME

Cet article aborde la question de la cohésion sociale, à partir des actions didactiques d'une enseignante travaillant avec des jeunes élèves états-uniens appartenant à différentes cultures dans un contexte qui les place en situation de vulnérabilité sociale. La situation analysée est issue de deux séquences du film «*Écrire pour exister*» (LA GRAVENESE, 2007) qui présente un scénario didactique dans un espace scolaire, la classe, soumis à une constante tension interculturelle. Pour comprendre la place et le rôle de cette tension dans le processus de transmission, nous travaillons avec les concepts de déterritorialisation, de contact culturel et de frontière symbolique issus des champs de la philosophie et de la psychologie.

**Mots clés:** formation des enseignants ; adolescence ; territoire ; frontière symbolique ; interculturalité.

## TERRITORIOS Y FRONTERAS CULTURALES EN UN CONTEXTO ESCOLAR MULTICULTURAL: BRICOLAJE PEDAGÓGICO FRENTE A LA DIFERENCIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA COHESIÓN SOCIAL

### RESUMEN

Este artículo aborda la cuestión de la cohesión social, a partir de las acciones didácticas de una docente que trabaja con jóvenes estadounidenses que pertenecen a diferentes culturas y que se encuentran en un contexto que los coloca en una situación de vulnerabilidad social. La situación analizada se basa en dos secuencias de la película «*Escritores de la libertad*» (LA GRAVENESE, 2007) que presenta un escenario didáctico en un espacio escolar, la clase, sometido a una constante tensión intercultural. Para entender el por qué y el rol de esta tensión, trabajamos con el concepto de desterritorialización, de contacto cultural y de frontera simbólica, oriundos del campo de la filosofía y de la psicología.

**Palabras clave:** formación docente; adolescencia; territorio; frontera simbólica; interculturalidad.

---

<sup>1</sup> Enseignante-chercheure de l'Université de Caxias do Sul. Centre de Philosophie et de l'éducation. Doctorante en Sciences de l'éducation en régime de cotutelle Université Lyon 2 : France et Université Fédérale du Rio Grande do Sul : Brésil. Laboratoire « Santé, Individu, Société » EAM-SIS-HCL 4128, Université de Lyon. E-mail: srlmatos@ucs.br

<sup>2</sup> Doctorante en Psychologie en régime de cotutelle Université Lyon 2 : France et Université Fédérale du Rio Grande do Norte : Brésil. Laboratoire « Santé, Individu, Société » EAM-SIS-HCL 4128, Université de Lyon. Laboratoire « Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho » GEPET, UFRN, Brésil. E-mail: gimenaperez@hotmail.fr



## INTRODUCTION

Ce texte interroge la question de la cohésion sociale dans un contexte scolaire et dans une situation d'altérité interculturelle. Il s'agit d'une étude en éducation, en partant de l'analyse du film « *Écrire pour exister* »<sup>3</sup> et des concepts de culture, de multiculturalisme, d'interculturalité et des études culturelles. Cette communication se nourrit également de quelques recherches sur la question frontalière, où les notions de territoire et d'identité prennent parfois une signification particulière. L'intérêt que nous portons à cette thématique trouve son origine dans quelques scènes du film, qui a comme protagonistes l'enseignante *Gruwell* et les élèves. Dans ces scènes, nous pouvons voir l'école comme productrice culturelle et nous pouvons reconnaître d'autres espaces didactiques et pédagogiques qui sont impliqués dans les sociétés mondialisées.

Malgré le fait que le film traite plusieurs thèmes comme l'origine ethnique, la religion, le genre, l'éthique, le politique, l'économie, l'identité, les préjugés linguistiques, la formation des enseignants, l'art, etc. le traitement exhaustif de l'ensemble de ces thèmes ne sera pas notre préoccupation. Nous sommes conscients qu'en traitant la thématique de déterritorialisation de la culture présente dans le film, nous laissons beaucoup d'autres questions qui mériteraient également une analyse. Cette communication est une des possibilités de voir les potentialités éducatives dans la perspective de l'éducation contemporaine.

## ÉCRIRE POUR EXISTER: LE FILM

---

<sup>3</sup> Le film est sorti en août 2007 et a gagné le Globe d'Or. Quelques informations techniques: Titre en français: *Écrire pour exister* (Freedom Writers); Pays d'origine: Allemagne / EE.UU; Genre: Drame; Durée :122 minutes; Longue-métrage / couleur; Distribution : UIP, Paramount Pictures ; Producteur(s): Paramount Pictures, Double Feature Films, MTV Films, Jersey Films, Kernos Filmproduktionsgesellschaft & Company; Direction: Richard La Gravenese; Scénaristes : Richard LaGravenese, Erin Gruwell, Freedom Writers; Acteurs: Hilary Swank, Patrick Dempsey, Scott Glenn, Imelda Staunton, April Lee Hernandez<sup>1</sup>, Mario (1), Kristin Herrera, Jacklyn Ngan, Sergio Montalvo, Jason Finn (1), Deance Wyatt, Vanetta Smith, Gabriel Chavarria, Hunter Parrish, Antonio García; Site officiel : <http://www.freedomwriters.com>

Le film « *Écrire pour exister* »<sup>4</sup> est basé sur le best-seller: « *The Freedom Writers Diary* » publié en 1999, qui présente les journaux des élèves d'une école publique située dans une cité des EE.UU. Le film se base donc sur une histoire vraie qui a comme protagoniste une jeune enseignante américaine appelée *Erin Gruwell*. Elle enseigne dans une classe du secondaire, plus particulièrement dans la salle de cours 203 qui est composée par des élèves issus de milieux socioéconomiques modestes en situation de vulnérabilité sociale et qui ne sont guère intéressés par les questions politiques ou gouvernementales. *Gruwell*, doit faire face dans cette classe aux effets relationnels des sociétés capitalistes et multiculturelles, comme par exemple: les préjugés ethniques, religieux, de statut social, de hiérarchie professionnelle, l'immigration clandestine ou encore la réalité de gangs avec toute la violence, les crimes et les drogues qui leur sont associés.

Après cette brève synthèse, nous voudrions rappeler que nous travaillerons seulement avec deux scènes du film. Nous avons choisi les scènes et nous avons dégagé les problématiques liées au contact culturel dans les procédures didactiques et pédagogiques d'*Erin Gruwell*.

Nous ne pouvons pas avancer notre analyse sans un bref commentaire sur le concept de culture, il constitue un élément central dans cette communication. Nous n'explorerons pas ici les nombreuses définitions qui existent à l'égard de ce terme, mais nous travaillerons seulement avec deux auteurs, le premier provenant de l'anthropologie et le deuxième issu de la psychologie. Pour ABOU (1986) « *la culture est l'ensemble de manières de penser, d'agir et de sentir d'une communauté dans son triple rapport à la nature, à l'homme, à l'absolu* » (p.30). C'est à l'intérieur de la société que l'individu va élaborer consciemment et inconsciemment son expérience culturelle singulière, poursuit l'auteur. C'est-à-dire que l'expérience culturelle des individus est unique et ne ressemble à aucune autre, chaque sujet créera la sienne qui différera forcément de celle des autres.

Pour BRUNER (1991) la culture est une sorte de boîte à outils qui va fournir à l'individu des prothèses dont il a besoin pour dépasser les *limites naturelles* qui sont données par l'aspect biologique de l'être humain. La culture nous dotant de ces prothèses, nous sommes alors

---

<sup>4</sup> Bande d'annonce du film sur le site de Youtube: [http://www.youtube.com/watch?v=OYg\\_lorBaT4](http://www.youtube.com/watch?v=OYg_lorBaT4). Consulté le 27 février 2012.

capables d’aller au-delà des limites biologiques du fonctionnement humain. C’est ainsi que cet auteur, connu pour être le fondateur de la psychologie culturelle, explique que la culture donne forme à la vie et à l’esprit de l’Homme. La dialectique est donc située entre les aspects biologiques et culturels, l’universel et le spécifique propre à chaque être humain.

Nous pourrions dire que la culture dans son ensemble est un univers de symbolisations et de significations, c'est-à-dire que chaque élément prend un sens différent en fonction de chaque culture. Ainsi, la culture peut être envisagée comme un ensemble de significations prépondérantes qui apparaissent comme des valeurs et donnent naissance à des règles et des normes que le groupe conserve, se force de transmettre et par lesquels il se particularise et se différencie des groupes voisins (CLANET, 1993).

Mais, que peut-il se passer lorsque ces différents univers de significations rentrent en contact ? Le concept de contact culturel nous sera utile pour comprendre deux scènes du film avec lesquelles nous travaillons, car les relations des élèves dépendent aussi de leur culture et de la manière dont ces cultures vont interagir. D’après FORTES (1970), le contact culturel *«ne doit pas être regardé comme le transfert d’un élément d’une culture à une autre, mais comme un processus continu d’interactions entre groupes de cultures différentes»*. L’intérêt porte ainsi sur les relations qui se produisent entre plusieurs cultures et aux conséquences que ces relations vont entraîner. Ces contacts culturels prennent des différentes formes selon la situation, et c’est en fonction de celle-ci qu’on parlera d’assimilation, d’intégration, de singularisation, de conformité, ou de bien d’autres stratégies identitaires que l’individu pourra mettre en œuvre. Sans approfondir ces stratégies dans cet article, il nous semble important d’observer comment plusieurs cultures cohabitent dans cet espace scolaire et les relations conflictuelles qui peuvent surgir justement, en raison de la différence culturelle.

Nous passons toute de suite à la description d’une des scènes avec lesquelles on va travailler et où nous retrouverons certains concepts énoncés auparavant.

### **Scène 1 : « Satisfaits avec les nouvelles frontières ? »**

« *Satisfaits avec les nouvelles frontières ?* »<sup>5</sup> dit l'enseignante *Gruwell*, après avoir vécu une bagarre assez forte entre certains élèves de la classe. Pour éviter que les élèves se battent physiquement, elle demande à ce qu'ils changent de place. Beaucoup d'entre eux se montrent mécontents, il y a une certaine tension et beaucoup de résistance à ce changement. Elle maintient quand même la décision du changement des places et désigne l'endroit spécifique où doit s'asseoir chaque élève. Quand tout le monde est installé dans ses nouvelles places, *Gruwell* dit : « *satisfaits avec les nouvelles frontières ?* » Cette scène se trouve au début du film et marque un des premiers contacts de l'enseignante avec les élèves. C'est une scène qui nous a servi comme matériel pédagogique parce qu'elle soulève des questions conceptuelles autour de la culture, les frontières, le multiculturalisme, l'interculturalité et les études culturelles.

Dans ce travail, nous attachons une importance particulière au mot «frontière» énoncé par l'enseignante, dans le sens où elle crée une frontière (avec une visée éducative) à l'intérieur de la classe qui vient s'ajouter à bien d'autres frontières qui existent déjà au sein de l'école (gangs, classes sociales, différents statuts, etc.). C'est à partir de ce concept que nous voudrions continuer nos propos afin de faire quelques liens avec le film, des recherches sur le terrain et d'autres concepts travaillés.

## **LA FRONTIERE : AU-DELA DE LA LIGNE**

L'origine du mot frontière est d'origine militaire et renvoie à « front » et à tout ce qui peut être associé à ce mot : batailles, défense et territoire. Lorsque des troupes « faisaient frontière », cela signifiait qu'elles étaient prêtes à combattre, cette limite entre les États pouvait donc être assez rigide, considérée comme un espace intouchable. Il existe une quantité importante de définitions à l'égard de ce terme en raison de la pluralité de disciplines qui travaillent d'une manière ou d'une autre avec ce concept.

---

<sup>5</sup>Malheureusement, cette scène n'est pas disponible sur internet en langue française. Voici le lien en portugais: <[http://www.youtube.com/watch?v= Zq1smzPEf4&feature=related](http://www.youtube.com/watch?v=Zq1smzPEf4&feature=related) >Consulté le 27 février 2012.

Nous avons retenu la définition de WACKERMANN (2003) que de manière simple explique que la frontière est une limite séparant deux zones, deux Etats. D'après FOUCHER (1991), les frontières sont des structures spatiales qui ont une forme linéaire et qui ont une fonction de marquage. Ainsi, la frontière peut être considérée comme une discontinuité géopolitique qui a pour but la démarcation réelle, symbolique et imaginaire des territoires. C'est donc, avant tout, une limite, et qui dit limite peut également dire périphérie ou barrière. D'après une recherche (PÉREZ-CARABALLO, 2011a) menée dans la région frontalière franco-genevoise, les habitants frontaliers français habitant cette région, associent le mot « frontière » avec trois mots : changement, contrôle et limite.

Par contre, la même question posée à la frontière Uruguay-Brésil (PÉREZ-CARABALLO, 2011b) donne des résultats assez différents. Dans cet endroit la ligne de frontière, n'est peut-être pas sentie comme telle, dans la mesure où les habitants, aussi bien uruguayens que brésiliens, expliquent que le mot « frontière » leur fait penser à : union, amitié et tranquillité. Ainsi, en fonction de l'endroit où l'on se trouve, la perception du territoire habité ne sera pas la même. Le contexte et les relations qui existent entre les deux côtés de la frontière, seront déterminants pour voir si on parle de *frontière-ligne* ou de *région frontalière*. Dans le premier cas, la ligne de frontière évoque surtout la fine ligne qui sépare institutionnellement deux pays, dans ce cas, cet espace peut être vu et vécu comme une séparation, comme une discontinuité. Par contre, si l'on se situe dans une optique qui va vers l'idée de *région frontalière*, les recherches présentées auparavant montrent que l'espace frontalier suppose un élargissement de la dimension spatiale de la frontière, pour la considérer comme un espace circulaire autour duquel vont se créer des interactions. C'est ici que la frontière devient hybride et moins statique, elle véhicule un concept imprégné de mobilité, de transition, d'intégration et de mélange culturel, linguistique et ethnique. Il est donc important de savoir de quel type de frontière on parle.

Comme nous le verrons dans les deux scènes du film «*Écrire pour exister*», les frontières sont très présentes. Certes, nous ne parlons pas des frontières institutionnelles qui divisent deux pays, mais de frontières culturelles, psychiques et symboliques. « *Les barrières mentales*

*moins visibles que les barrières douanières mais combien plus marquées dans le territoire des esprits, traduisent l'existence de mondes différents (...) »*, explique RICQ (1995, cité par BOLZMAN, 2007, p. 21). Cet auteur nous explique ainsi que ces barrières, créées dans les esprits, peuvent être bien plus lourdes que les barrières territoriales. Ainsi, il devient essentiel de voir comment ces barrières se manifestent, quel est leur poids sur les individus et quelles sont les représentations qu'elles entraînent. Une réflexion sur les frontières invisibles mais aussi sur celles qui ont une présence concrète dans l'espace, peut nous aider à comprendre quels sont les enjeux d'une frontière qui n'est pas étatique mais plutôt groupale ou de gangs. C'est-à-dire qu'elle ne sépare pas deux pays mais qui sépare des groupes au sein d'une même société. On peut dire qu'à l'intérieur d'une grande frontière (comme un pays), d'autres frontières sociétales vont se tisser et ainsi de nouvelles limites vont apparaître.

## **LES FRONTIERES COMME UN ESPACE CULTUREL**

En demandant: « *satisfaits avec les nouvelles frontières?* » l'enseignante déplace les frontières vers les territoires culturels. Les frontières sont présentes dans la propre salle de cours où les places que les élèves occupent fonctionnent comme un espace qui démarque les territoires culturels. C'est un type de jeu culturel binaire, c'est-à-dire un jeu comparatif, sélectif, éliminatoire, un jeu qui peut être violent pour tous les joueurs. Dans un jeu de ce type, on peut localiser les forces déterminatrices de la morale, ces forces établissent la forme et le type de relation scolaire, ce qui est bon ou correct pour la vie scolaire.

La culture, insérée dans un certain contexte et qui se réfère à la tradition des valeurs morales, fonctionne comme une frontière culturelle de la pensée majoritaire qui veut déployer une seule tradition de transmission des valeurs. Dans ce cas, la frontière culturelle devient un jeu pour maintenir la tradition locale (scolaire, familiale, ethnique, économique, gouvernementale, morale, etc.). Il s'agit d'une frontière relationnelle que fait violence aux sujets qui l'habitent en érigeant des obstacles au vivre ensemble. Le jeu culturel de la tradition établit

une dynamique autoritaire dans les relations éducatives, sans démocratie et socialement intransigeantes. Dans le cas spécifique du film, ici analysé en tant qu'outil pédagogique, il y a plusieurs scènes de la relation scolaire basées *sur* la culture des élèves. La préposition *sur*, utilisée intentionnellement, porte une signification grammaticale de supériorité vis-à-vis de la culture des élèves. Ce sont les cultures majoritaires de la tradition scolaire disciplinaire qui portent un jugement *sur* les différentes cultures qui sont présentes dans l'espace scolaire.

A quelle culture *Gruwell* appartient-elle? On voit que son identité est marquée par le genre féminin, couleur blanche, nationalité américaine, de religion protestante, mariée, économiquement stable et marquée par les valeurs de la bourgeoisie. Et les élèves? Ils sont tous assez différents, d'une culture raciale diverse où on trouve de noirs, des asiatiques, des blancs, etc. Ils viennent également des endroits géographiques très divers : africains, latinos, ibéro américains, arabes et orientaux font partie de la mosaïque culturelle de la classe 203. En plus de la diversité géographique, dans cet espace scolaire cohabitent les différentes religions, les différentes valeurs culinaires, sexuelles et éducationnelles. Les élèves, qui représentent la multiplicité et la diversité, résistent violemment à une culture majoritaire qui veut s'imposer à eux. L'enseignante *Gruwell* porte tous les traits de cette culture dominante diffusée par l'école, qui en plus est colorée de la doctrine capitaliste et de la morale protestante qui impose une seule et une Vraie manière d'exister dans la société américaine. Faire taire la multiplicité culturelle est un acte de violence, mais c'est une violence utilisée au nom d'un type de discours, un discours scolaire provenant de la Culture du Bien.

Notons cependant que cela est aussi vrai dans la culture française comme le montrent ACIOLY-RÉGNIER et MONIN (2009) dans une analyse des pratiques pédagogiques des professeurs des Écoles en France en croisant les concepts de schème et d'habitus. Ces auteures observent que les enseignants sont ces agents sociaux façonnés entre autre, par l'arbitraire culturel de l'école, lequel contribue au développement des schèmes de perception et influence leur rapport à l'école, à l'élève et à l'institution. Les transformations qui affectent l'institution scolaire confrontent les professeurs à une nouvelle professionnalité qui met à mal les dimensions sacrées de l'identité professorale. Les évolutions du métier et la nouvelle

professionnalité qui en découle sont une remise en question de leur position dominante dans l'espace social (PEYRONIE, 1996), source d'une réelle souffrance pour les enseignants. (ACIOLY-RÉGNIER, LEAL CHAVES et MEDEIROS DE ARAÚJO, 2011).

Dans le cas spécifique ici analysé, la promotion de relations violentes entre les productions des pouvoirs culturels, ne fait pas de victimes mais développe plutôt une société de complices. L'espace géographique de la salle de cours est une aire de frontières, où la violence envers les valeurs reconnues dans les différents territoires culturels, devient une relation où il n'y pas de bourreau ni de victime. Dans le même temps, celui qui est auteur de la violence l'en est aussi victime, les questions et les valeurs culturelles alternent et se négocient dans cette situation qui fonctionne avec différents vitesses mais où tout le monde est en relation avec la violence.

Nous pouvons voir que *Gruwell* est sensible à ce contexte scolaire qui est habité de frontières culturelles. C'est cette sensibilité professionnelle qui est présente dans son action pédagogique, car elle considère que les situations agressives, tendues et conflictuelles sont aussi des symptômes des sociétés capitalistes contemporaines. L'enseignante s'insère dans le réseau des complicités territoriales des tensions culturelles. L'espace de la salle de cours fait partie de ce symptôme social où les vies culturelles sont de questions d'ordre collectif. La salle de cours est habitée par des collectifs qui sont en même temps des corps politiques en action. Les corps agissent par assemblage<sup>6</sup> et ne sont pas des sujets individuels, ils sont toujours des agents collectifs qui annoncent les forces culturelles qui se trouvent insérées dans ces corps politiquement sociaux.

Nous pensons que l'enseignante connaît l'importance de l'action collective parce qu'elle agit comme si c'était une action en meute, action qui est toujours multiple et singulière aux corps que sont affectés et qui affectent. Le multiple et le singulier sont dans ce cas,

---

<sup>6</sup>*Assemblage*: Instance de co-fonctionnement d'hétérogénéité. Un assemblage territorial met en relation les corps (qui sont eux-mêmes un système d'assemblage d'organes) avec les signes (déclencheurs du changement de ces systèmes) et ensemble, corps et signes, forment des « territoires » ou de systèmes d'habitation. Ce concept, nous le trouvons premièrement dans le livre « *L'anti-Œdipe* » et peut être également retrouvé dans le livre « *Mille plateaux* » de DELEUZE et GUATTARI.

accompagnés de l'individu-action collective et non pas de l'individualité culturelle identitaire. Tous les corps dans le processus scolaire éducatif sont affectés et affectent dans ce constant devenir enseignante- *Gruwell*. Ce processus fait partie d'une action pédagogique pas du tout naïve qui fait violence en étant aussi victime de la violence. C'est par ce processus qu'elle agit dans la déterritorialisation – temporaire – de la culture dans laquelle elle habite. Selon DELEUZE et GUATTARI (1997) la déterritorialisation « *est le mouvement par lequel on quitte le territoire* » (p. 634). D'après ces auteurs, la déterritorialisation défait ce qu'une territorialisation a fait précédemment. La déterritorialisation est un processus qui libère un contenu (multiplicité ou flux) de tout code (forme, fonction ou signification) et le fait courir sur une ligne de fuite. De cette manière, va se mobiliser la puissance des frontières de la différence de toutes ces personnes et corps que respirent dans la salle de cours 203.

Par ailleurs, on pourrait qualifier la démarche de l'enseignante analysée dans cet article comme une expression du bricolage au sens où LÉVI-STRAUSS l'entend dans son livre « *La pensée sauvage* » (1962). Selon PERRENOUD (1983) « *Lévi-Strauss a proposé, dans « La pensée sauvage », une analyse de la pensée mythique comme « bricolage intellectuel ». Il a pour ce faire donné une image du bricolage qui me paraît fort bien convenir au travail de préparation du maître pratiquant ce que j'appellerai pour faire court une pédagogie active* » (p. 11). Cet auteur ajoute que le bricolage « *ne se définirait pas par son produit mais par le mode de production : faire avec les moyens du bord, réutiliser, au besoin en les détournant de leur destination première, des textes, des situations, des matériaux* » (p. 12).

## TERRITOIRES CULTURELS

Dans les débats académiques sur les territoires culturels, nous connaissons une variété de théories qui proviennent des mouvements culturels, des mouvements de frontière. Nous avons opté pour traiter les questions les plus évoquées dans les discours scolaires actuels, c'est-à-dire, le thème du multiculturalisme, de l'interculturalité et des études culturelles. Les

frontières culturelles sont composées de divers mouvements sociaux, tels que mouvements ethniques, sexistes, migratoires, nationalistes, religieux, linguistiques, parmi bien d'autres.

On voudrait délimiter de cette manière, les questions culturelles qui recouvrent le domaine de l'éducation et les spécificités du croisement des questions didactico-pédagogiques évoquées dans le film par le personnage de l'enseignante *Gruwell*.

### ***La salle de cours et le multiculturalisme***

Dans les années 60 aux États-Unis, la communauté noire américaine produit une nouvelle politique sociale qui explicite sa lutte pour l'égalité de droits et la justice sociale. Cela a été démarqué à l'époque comme du multiculturalisme (ABADALLAH-PERTCEILLE, 1999). Le terrain du multiculturalisme entend la culture comme une partie de la production d'idéologie, c'est cette même idéologie qui domine tous nos actes. Lorsque nous nous convainquons que la vérité habite dans les idées de notre culture, nous agissons guidés par ces idées, soit disant « vraies ». C'est-à-dire que le corps d'idées qui constitue les valeurs culturelles d'un groupe donné, va traverser la vie sociale dans ses actions éducationnelles.

Avec la scène décrite auparavant (« satisfaits avec les nouvelles frontières ? »), on peut dire que le pouvoir dans les relations multiculturelles est perçu comme un pouvoir entre opprimés et oppresseurs où la dimension du pouvoir est présentée d'une manière centralisée. Du dialogue entre les élèves émerge l'idée qu'un important pouvoir est attribué à l'enseignante dont ils sont privés. La position binaire, opprimé et oppresseur, centralise le pouvoir dans l'opresseur, et le conçoit comme une situation politique négative dans les relations sociales. C'est cette position binaire donc qui confère le pouvoir à des situations institutionnelles. Cependant, nous pensons que dans l'éducation et dans la société contemporaine, cette position pédagogique est contestable. La position binaire est d'ailleurs, une position politique contestée par le mouvement des études culturelles.

### ***La salle de cours et l'interculturalité***

En France, le mot *interculturel* apparaît dans les pratiques sociales aux milieux des années 70. L'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC<sup>7</sup>) se constitue dans les années 80 et prend un élan lors de l'organisation de son premier congrès<sup>8</sup> en 1986 (ABADALLAH-PERTCEILLE, 1999). Par ailleurs, CLANET (1993, p.21) explique que l'interculturalité est « *l'ensemble des processus (psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels) générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation* ». On voit ainsi que le préfixe « inter » renvoie à la relation, à la liaison mais aussi à la distinction qui existe entre les cultures. L'idée de contact culturel prend ici tout son sens, l'interculturel c'est un mode particulier d'interaction et d'interrogation qui se produit lorsque des cultures différentes rentrent en contact. C'est l'ensemble des changements et des transformations qui en résulte, qui est traité sous l'angle de l'interculturalité. Une des thématiques travaillées par ce mouvement interculturel a à voir avec la transmission des valeurs culturelles. Elle n'est pas seulement un objet de recherche, elle est également considérée comme une ontologie qui a été construite pour élucider les débats culturels dans la perspective dialectique identité/altérité. L'identité culturelle dans les processus d'interaction, va définir la construction de cette ontologie interculturelle.

Nous rappelons que l'identité culturelle est un ample concept, nourrit de plusieurs disciplines et qu'à son égard, plusieurs définitions sont plausibles. L'identité culturelle serait, dans sa définition la plus simple, l'identification à un ou à plusieurs groupes culturels. Nous partons du principe que l'individu se réfère à une culture donnée et que cette culture est porteuse de valeurs, de traditions et de toute une série de symboles que l'individu partage avec ceux qui ont la même culture que lui. Ainsi, il y aura une influence réciproque entre les

---

<sup>7</sup>Site du dernier colloque de l'ARIC. Sherbrooke, Canada, 2011. <http://www.pages.usherbrooke.ca/aric/> Consulté le 29 de février 2012. Site de la revue de l'ARIC <http://www.alterstice.org/> Consulté le 29 février 2012.

<sup>8</sup>En 2013 l'ARIC organise son XIV congrès, celui-ci se tiendra à New Delhi du 10 au 12 décembre 2012.

différents membres qui sont au sein d'une même culture. D'abord, il est important de souligner que cette identité culturelle surgit là où apparaît la différence, c'est une manière de se démarquer et de tracer des frontières entre *nous* et *eux*. L'individu a besoin d'affirmer son identité face à l'autre qui dans un premier temps est vu comme une menace. Pour se défendre de ce qui pourrait constituer un danger pour l'intégralité du sujet, ce dernier va donc s'affirmer soi-même pour montrer qu'il y a une différence entre lui et l'autre. ABOU (1996, p.40) explique que « *l'identité culturelle d'une personne signifie son identité globale qui est une constellation de plusieurs identifications particulières à autant d'instances culturelles distinctes* ». Chaque individu va donc intégrer d'une manière globale la pluralité des appartenances sociales qui vont conformer son identité au sens large.

Comme nous pouvons le voir, le champ de l'interculturalité fait appel à d'autres formes de savoir en travaillant de manière interdisciplinaire avec d'autres domaines comme la sociologie, l'éducation, la psychologie, l'anthropologie culturelle, la linguistique, la géographie, parmi bien d'autres disciplines.

En discutant sur la place des approches interculturelles en sciences de l'éducation, du point de vue plus spécifique de la recherche, DASEN (2002) évoque une controverse déjà ancienne sur le concept « interculturel », à savoir, si celui-ci devrait être réservé aux phénomènes relevant spécifiquement du contact entre des personnes ou des groupes d'origines culturelles diverses ou s'il peut relever d'une définition plus vaste. Pour développer et situer cette problématique cet auteur retient trois types d'études : a) l'étude d'un phénomène à l'intérieur d'une seule culture, portant en particulier sur l'influence de la culture sur celui-ci ; b) l'étude comparative d'un phénomène dans plusieurs cultures ; c) l'étude des processus mis en jeu par la rencontre de personnes d'origines culturelles différentes, ou se réclamant de deux ou de plusieurs cultures. (DASEN, 2002, p. 11). Dans cet article nous nous situons dans cette troisième perspective en analysant les processus mis en jeu dans une salle de classe par le contact de cultures différentes qui croisent les aspects professionnels, culturels et identitaires de la transmission.

### ***La salle de cours et les études culturelles***

Les études culturelles conforment un mouvement qui naît en Angleterre en 1969, composé par d'autres mouvements comme les féministes, les sexistes, les transnationaux. Ce sont *grosso modo* les voix des cultures qui ont été tuées par la société hypermoderne, qui vont s'exprimer cette fois-ci. Ces mouvements produisent des impacts dans les différentes instances sociales comme : genre et sexualité, colonialisme et post-colonialisme, race et ethnie, science et écologie, politiques de l'identité et politiques de la différence, éthique et esthétique, l'ère globale dans une ère virtuelle (CORAZZA, 1998). Les études culturelles se positionnent elles aussi, dans la déterritorialisation, elles mettent en tension les productions de «vérité», ce qui provoque une remise en question des convictions sociales.

C'est ainsi qu'avec la théorisation des études culturelles, il est possible de penser les frontières autrement ; elles font partie d'un réseau de relations singulières qui se produisent dans les cultures. Avec la force de la déterritorialisation culturelle, l'enseignante du film «*Écrire pour exister*» essaye de travailler avec d'autres actions pédagogiques culturelles dans cet espace-temps scolaire et non-scolaire. Pour analyser et pour illustrer tout cela, nous passons directement à la deuxième scène du film avec laquelle nous avons travaillé.

### **Scène 2 : Le jeu de la ligne de la déterritorialisation**

Dans cette scène l'enseignante propose un jeu dans la salle de cours<sup>9</sup>. Elle invite les élèves à se mettre debout et divise le groupe en deux sous groupes, où une ligne (faite de scotch rouge) est mise entre les deux sous groupes, dans le milieu de la classe. Elle explique que c'est le jeu de la ligne, qui consiste à répondre aux questions qu'elle posera en s'approchant ou en s'éloignant de la ligne. *Gruwell* posera une série de questions sur des films, de la musique et

---

<sup>9</sup> Cette scène peut être visualisée à partir de ce lien : <http://www.youtube.com/watch?v=stvXxFTGFPw&feature=relatedhttp://www.youtube.com/watch?v=stvXxFT>  
Consulté le 28 février 2012.

des choses qu’au début, paraissent anodines, puis elle posera d’autres questions du genre « *est-ce que vous connaissez quelqu’un qui est en prison ?* » « *Est-ce que vous avez de morts dans les guerres de gangs ?* ». Si les élèves se sentent concernés par ces questions, ils doivent s’approcher de la ligne rouge. Au début, face aux questions de musique, la plupart des élèves se dirigent vers la ligne, puis, elle continue à amener des problématiques de la vie quotidienne de ces jeunes (gangs, mort, drogues, assassinats, discriminations raciales et culturelles). Toutes ces thématiques font désormais partie du jeu de la ligne de la déterritorialisation.

Ce jeu pédagogique qui a pu trouver ses sources dans les études culturelles, agite les forces actives et réactives qui déterminent la réalité. Dans cette perspective, tout est affecté et s’auto-affecte, de manière réactive, affirmative et simultanée. Donc, il n’existe pas une forme de pouvoir central, la réalité est l’effet des ces constantes et incessantes affectations. Ce sont les forces de cette affectation qui entourent le quotidien des sujets. La force ne se donne pas, ne se change pas, ne se reprend pas, mais elle s’exerce, elle existe seulement si elle est en action. Elle est toujours diffuse et se répand de par tout (MATOS, 2008). L’agitation des forces est présente dans le jeu que l’enseignante propose car ce jeu déterritorialise la violence négative. Il donne la possibilité aux élèves de se percevoir à eux-mêmes comme des producteurs de la violence qu’ils vivent, c’est cette même violence qui est présente dans les relations culturelles si tendues.

Le jeu de la ligne est un type d’action didactique et pédagogique que produit des rencontres dans l’histoire, chargée de domination, de plusieurs sociétés et cultures. *Gruwell* déterritorialise le concept de culture comme tradition de la relation identitaire idéologique. Ces expériences provoquent un élargissement du concept de culture et un déplacement de la relation de pouvoir binaire, entre opprimés et oppresseurs, dont nous avons parlé précédemment.

C’est un jeu assez symbolique où l’idée de groupe va prendre son sens et où les élèves vont se confronter à l’altérité d’une manière différente. Avec le jeu de la ligne on peut faire des liens avec les notions de *frontière-ligne* et de *région frontalière*, dans le sens où au moment où les élèves avancent vers la ligne, il y a un rapprochement qui permet des regards, de voir *l’autre*.

Cet *autre*, qui paraît si différent de nous (car il appartient à un autre gang, à une autre culture, à une autre origine) est toujours de l'autre côté de la ligne (de l'autre côté du scotch rouge) mais cette fois-ci, il est plus proche, il nous regarde et c'est comme si pour la première fois, ces élèves communiquent autrement entre eux. Face aux différentes questions de l'enseignante, il se trouve que finalement, les élèves ont beaucoup de choses en commun, ils ne sont pas si différents, ce sont de pairs et ont des goûts et de souffrances semblables. Lors de ces moments où des regards intenses se croisent, ces élèves partagent une expérience groupale qui a été possible grâce à l'expérience pédagogique de l'enseignante. Elle a tracé une *frontière-ligne* qui a fini par créer un espace frontalier, un espace bien plus large, un espace que maintenant recouvre l'intégralité du groupe. En raison de la reconnaissance de l'*autre* en tant qu'*autre* mais aussi en tant que semblable à moi, les frontières se situent désormais à un autre niveau. On pourrait dire qu'on passe d'une multiplicité de groupes culturels séparés (chacun avec ses propres frontières) à un groupe uni, qui a toujours ses différences culturelles, ethniques et religieuses mais qui a aussi des expériences de vie communes.

Nous pouvons dire qu'il est donc essentiel de voir dans quel endroit on place la frontière pour essayer de comprendre quels types de relations se développent. Si le sujet situe ses appartenances d'un seul côté de la frontière (côté qui englobe uniquement son groupe socioculturel) celle-ci devient une barrière et peu de rapports ou de rapports conflictuels s'établiront avec l'*autre côté*. Ceux de l'autre côté de la frontière peuvent ainsi devenir la cible du mépris et de la haine. Rien d'étonnant, de tout les temps, l'autre si différent de nous, a toujours été perçu comme celui qui pourrait déstabiliser l'intégrité du groupe ou de la société. Ainsi, ces autres ont toujours été mis à l'écart du reste de la société, créant de cette manière une barrière qui montre bien le dehors et le dedans, le nous et les autres. Pensons par exemple aux malades mentaux ou aux prisonniers, autrefois, les établissements pour les accueillir étaient en dehors des villes, en général dans des quartiers périphériques. Il est donc intéressant de voir que par rapport à l'espace, ils étaient placés « ailleurs » dans un espace lointain et moins accessible. À l'époque de la Renaissance, par exemple, on situait le fou dans la frontière, dans cet espace périphérique où il serait éloigné des regards. Sans pouvoir le situer, le fou pouvait

être situé seulement dans des espaces de transition. Cette réflexion, nous amène à penser que la place physique, géographique qui nous est attribuée (en tant qu'individu, que groupe humain, qu'institution) pourra influencer les rapports avec le reste des groupes de cette même société. L'interaction avec ces *autres*, qui ont une place différente de la nôtre, pourra voir émerger des rapports de force, de la compétition et de discrimination.

Dans le « jeu de la ligne », la culture a été mise au pluriel, et dans plusieurs moments du film, la culture est vécue comme un territoire de pouvoir, de luttes politiques, ethniques, sociales et économiques. Dans la perspective des études culturelles, culture et pouvoir sont deux parties indissociables dans la pratique pédagogique utilisée dans la salle de cours. Le pouvoir est ici compris comme une partie affirmative et négative à la fois des relations sociales, il fonctionne d'une manière active et réactive au même temps. Le pouvoir n'appartient à personne, il n'est pas identitaire mais il fait partie des actions humaines et se trouve toujours en mouvement, en transition. Nous sommes tous entourés de manière collective par ces forces, comme le montre l'enseignante dans cette scène.

Vivre dans la déterritorialisation –temporaire- des forces culturelles collectives, produit des pratiques pédagogiques singulières. La force active de la déterritorialisation, est un mouvement hybride, inédit, comme on le voit dans ce moment du film. Le jeu de la ligne déterritorialise les frontières de la pratique pédagogique qui sont présentes dans le jeu du déterminisme social. C'est un jeu qui fonctionne comme une création pédagogique entourée d'une didactique qui met en avant l'esthétique et la vie.

## **LA TRAHISON DE GRUWELL**

Nous avons parlé ici des nombreuses forces qui existent dans les frontières culturelles. Ce sont des forces étranges et c'est avec cette sensation d'étrangeté que la pensée, centrée sur les généralisations, les classifications, les sélections, les typologies, etc., est complètement remise en question. L'étrangeté apparaît dans des espaces de lutte, des espaces où tout le

monde essaye de produire des significations. C'est pour cela que la variation culturelle peut être présente dans la salle de cours mais aussi au-delà de celle-ci.

Il serait naïf d'affirmer que nous trouvons dans ces lignes, une fin heureuse ou la solution pour traiter la problématique culturelle. En faisant appel aux *frontières de la différence* pour regarder ce film, nous voudrions signaler qu'il y a un danger dans cette frontière avec la différence. Ce type de force est sensible et dangereuse. Mais pour qui et pourquoi est-elle dangereuse ? Peut-être qu'elle menace l'ordre de la tradition éducationnelle, et comme à l'intérieur de nous habite également cette tradition, nous sommes prêts à dire que ces frontières sont dangereuses pour tous ceux qui deviennent adeptes à une idéologie et qui agissent comme des disciples de la morale capitaliste et économique. Les frontières culturelles que nous avons présentées, ne sont pas dichotomiques, il y a un paradoxe entre elles qui est justement la possibilité de vivre avec la sensation d'étrangeté et avec «le déconfort» de la déterritorialisation, comme l'a fait l'enseignante. Même si elle est dans un espace scolaire et familial provenant de la culture majoritaire, elle a osé écouter et donner sens aux forces des vies qui étaient en train de l'affecter, c'est-à-dire, les élèves.

## CONCLUSION

La professionnalisation pédagogique des études culturelles donne la priorité à la respiration, à la vie, au corps, elle ne donnera jamais la priorité au jeu identitaire individualisant. Elle gomme les frontières de la violence négative pour accepter et donner une place aux forces de la déterritorialisation temporaire. Les corps culturels sont des assemblages collectifs qui se refont dans la lutte pour la différence, et non pas pour l'égalité. Dans tous les cas, nous soutenons que les différentes cultures peuvent cohabiter dans un même espace, qu'elles ne s'excluent pas mais que chacune gardera ses traditions. C'est essentiel pour la survie de n'importe quelle culture, de transmettre ses idéaux, ses savoir-faire, ses traditions, sa langue et tout ce que définit cette culture. Finalement, les groupes ne sont pas complètement isolés, ils

sont toujours en relation avec d'autres groupes, même si ces relations sont conflictuelles ou agressives. Ainsi il s'avère important de voir quel est le vécu, le discours et les images qui en résultent de cette interaction entre les différents groupes et *Gruwell* a soulevé ces questions en rejetant la violence négative.

Nous pensons que les pratiques scolaires et non-scolaires, vivent dans l'amnésie sociale, elles oublient que notre grande fonction est de vivre la vie, et pour donner priorité à la vie, il est essentiel de trahir la tradition. Trahir notre identité majoritaire, des lois, des régiments de la morale. L'enseignante du film est une traîtresse car elle a trahi ses collègues, la secrétaire, la directrice, son mari, son père, elle a trahi la tradition pour vivre dans la différence. Lorsque la tradition menaçait la vie, la singularité, la force sensible de la salle 203, elle trahissait la tradition même. C'est pour cette raison que pour transmettre, il faut pouvoir faire de la déterritorialisation culturelle, la première nécessité est que la vie passe par la situation d'étrangeté temporaire que nous avons décrite auparavant. Le sens donné à la transmission dans une situation d'altérité interculturelle dans un contexte scolaire ne peut pas faire l'économie de la différence, des frontières et doit partir d'une pratique de déterritorialisation culturelle.

## REFERENCES

ABADALLAH-PERTCEILLE, M. **L'éducation interculturelle**. Paris: PUF, 1999.

ABOU, S. **L'identité culturelle**. Paris: Editions Anthropos, 1986.

ACIOLY-RÉGNIER, N.M.; MONIN, N. Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores: contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. **Revista Educação Unisinos**, jan/abr, 2009, vol.13, no.1, p.5-16.

ACIOLY-RÉGNIER, N.M.; LEAL CHAVES, A.L.; MEDEIROS DE ARAÚJO, M.N. Souffrance au travail et résilience de l'enseignant : analyse de pratiques pédagogiques à l'école primaire au Brésil. **Les Collectifs du Cirp** (Cercle interdisciplinaire de recherches phénoménologiques), 2011, vol.2, p.248-257. ISSN : 978-0-9866654-2-4. Disponible <<http://www.cirp.uqam.ca>> Accéder: 17 Octobre 2012.

BOLZMAN, C. ; VIAL, M. **Migrants au quotidien** : les frontaliers. Zurich: Editions Seismo, 2007.

BRUNER, J. **Car la culture donne forme à l'esprit**. Paris : Ed. Georg Eshel, 1991.

CLANET, C. **L'interculturel**: introduction aux approches interculturelles en Éducation et en Sciences Humaines. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1993.

CORAZZA, S. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F.(Org.). **Currículo**. Questões de aula. Campinas : Papirus, 1998, p. 103-143.

DASEN, P.; PERREGAUX, C. **Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?** Bruxelles : De Boeck Université, 2002.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **L'Anti-Oedipe**. Paris : Les Editions de Minuit, 1972.

DELEUZE, G. ; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. *Coord. Trad. Ana Lúcia de Oliveira*. São Paulo: Ed. 34. vol.5, 1997.

FORTES, M. **Time and social structure and other essays**. London : Athlone Press, 1970.

FOUCHER, M. **Fronts et frontières** : un tour du monde géopolitique. Saint Armand Montrond: Fayard, 1991.

LA GRAVENESE, R. **Freedom Writers** (Escritores da Liberdade). [Filme- DVD]. Produtora(s): Paramount Pictures, Double Feature Films, MTV Films, Jersey Films, Kernos Filmproduktionsgesellschaft & Company. 2007. País de Origem: Alemanha / EUA, Longa-metragem Colorido; Estúdio/Distrib.: UIP, Paramount Pictures do Brasil, 122 minutos.

MATOS, S. (2008). Satisfeitos com as fronteiras? In: Anais do 1º Seminário de Educação Não-Escolar. **Construindo Caminhos**. Caxias do Sul : Editora EDUCS. ISBN 978-85-7061-496-4.

PÉREZ-CARABALLO, G. **Identité des frontières** : une identité en morceaux ? Sarrebruck : Editions Universitaires Européennes, 2011a.

PÉREZ-CARABALLO, G. **Construction identitaire dans les espaces frontaliers : quel lien avec l'appartenance territoriale et l'identité linguistique ?** Le cas de la population frontalière habitant entre le Brésil et l'Uruguay. Mémoire de Master 2 en Psychologie. Université Lyon 2, Lyon, 2011b.

PERRENOUD, P. La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage : essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. **Éducation & Recherche**, 1983, no.2, p. 198-

212. Disponible

<[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1983/1983\\_01.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html) >

Accéder: 17 Octobre 2012.

WACKERMANN, G. **Les frontières dans un monde en mouvement**. Paris : Ellipses Editions, 2003.

**RECEBIDO EM 30 DE SETEMBRO DE 2012.**

**APROVADO EM 05 DE NOVEMBRO DE 2012.**