

Étude imagologique des professeurs et des élèves dans

The Freedom Writers et Entre les Murs

Étudiante : Izell Jonker (6531377)

Directeur : Olivier Sécardin

Deuxième lectrice : Marie Steffens

Mémoire de Master de Communication Interculturelle

Université d'Utrecht

Date : 17-04-2020



Universiteit Utrecht

Résumé

Cette recherche imagologique se focalise sur les stéréotypes présents dans deux films presque contemporains l'un de l'autre, à savoir : *The Freedom Writers* (2007), un film américain et *Entre les Murs* (2008), un film français. L'étude se concentre sur la représentation des professeurs et des élèves mis en scène dans ces films dans une école de banlieue. Nous étudierons comment les professeurs sont représentés, en particulier en qualité de « *White Savior Syndrome* ». Dans *The Freedom Writers*, les élèves réussissent à l'école grâce à leur professeur et changent de point de vue sur l'école et la vie. Dans *Entre les Murs*, le professeur intervient comme exemple afin de permettre aux élèves de résister au stigmat. En transmettant un « savoir dire » et un « savoir se comporter », autrement dit en énonçant « les règles de la société », il cherche à leur offrir l'accès à un autre milieu social que le leur. Pourtant, les élèves sont représentés de façon relativement stéréotypique dans les deux films qui insistent sur leur « légèreté morale » et leur comportement immature. Une importance particulière est donnée au langage comme marqueur identitaire. Ce sont ces rapports respectifs entre langue, identité, culture, stéréotype et représentation de l'école que ce mémoire étudie dans ces deux films.

Abstract

This imagological research focalizes on the stereotypes that are present in two, almost contemporary, movies, namely: *The Freedom Writers* (2007), an American movie, and *Entre les Murs* (2008), a French movie. The study focuses on the portrayal of the teachers and students in the movie within a suburban school. The way the teachers are represented is discussed, particularly within the notion of the “White Savior Syndrome”. In *The Freedom Writers*, the students succeed at school because of their teacher who also allows them to change their perception of school and life itself. In *Entre les Murs*, the teacher acts as an example that permits the students to resist stigmatization. Whilst transmitting knowledge, like language and being aware of how to behave, in other words “the rules of society”, he tries to offer them access to a different social circle than their own. In both movies the students are relatively represented in a stereotypical way. The “shallowness” of the students knowledge is emphasized as well as their immature behaviour. A particular attention has been paid to language as a marker of identity. The mutual connections between language, identity, culture, stereotype and representation of “school” present in the two movies, are studied in this thesis.

Cinq mots clés : Imagologie, Banlieue, Stéréotypes, Interculturalité, École.

Five key words : Imagologie, Suburb, Stereotypes, Interculturality, School.

Table des matières

Résumé	2
Abstract	2
Introduction	5
Stéréotype.....	7
Chapitre 2 : Représentations et attitudes	10
<i>L’histoire derrière</i>	10
<i>White Savior Syndrome</i>	13
<i>Intelligence</i>	15
<i>Stigmate</i>	17
<i>Idéaux</i>	19
<i>Supériorité</i>	19
<i>Langage</i>	21
<i>Inégalité</i>	22
<i>Identité</i>	24
Chapitre 2 : Conclusion	26
<i>Interculturalité</i>	27
Chapitre 3 : Bibliographie	28

Introduction

L'école est une institution où différents individus de différentes origines sociales sont rassemblés en « classe ». À l'école, on peut sans doute apprendre à vivre les uns avec les autres – ce que Pierre Bourdieu appelle « socialisation » – et à rassembler un certain nombre de connaissances afin d'acquérir des compétences, donc on peut s'imaginer que l'une des finalités est de construire son propre sens critique au sujet des problèmes politiques et sociaux.

En revanche, le rôle, la mission et même la définition de l'école sont variables d'un pays à l'autre, d'une époque à l'autre, parfois même d'un établissement à l'autre, ces différences sont significatives. Selon le *Dictionnaire de Cambridge* « école » est définie comme « *un lieu ou des gens, des jeunes, sont éduqués* »¹ (*Cambridge Dictionary*, 2020) alors que le Larousse considère « l'école » comme un « *établissement où l'on donne un enseignement collectif général* » (*Larousse*, (n.d)). Cette « généralité » est une notion intéressante considérant qu'il existe en France des écoles « privées » et des écoles « publiques ». Les écoles privées ne sont pas soutenues par l'État et, par conséquent, ne reçoivent pas de subventions, ce qui permet de ne pas contredire la loi sur la laïcité. Néanmoins, ces écoles sont contrôlées par l'État en étant sous contrat ou sous forme, dans ce dernier cas, c'est surtout l'embauche des enseignants qui est dirigé (Tanguy, 1972). Dans les écoles privées, les classes ont généralement un peu moins d'élèves par rapport aux écoles publiques, respectivement 24 contre 22 (Nauze-Fichet, 2004) et sont principalement financées par des frais de scolarité plus élevés. L'école publique « *a pour mission d'accueillir tous les publics d'élèves* » (Nauze-Fichet, 2004, p.18), ce qui fait de l'enseignement un « menu imposé » plutôt qu'un « menu à la carte ». Ces « menus » différents ne correspondent pas complètement à l'enseignement « général » dont parle *Larousse*. Pourtant ils modalisent une différence d'enseignement significative et par conséquent une différence d'accès à l'éducation entre les élèves. Ainsi, les écoles publiques ont-elles une diversité sociale plus diverse par rapport aux écoles privées. Selon le rapport *Éducation et Formations* (2004), l'éducation publique performe moins que l'éducation privée qui est « *un lieu antidémocratique par son recrutement social* », « *un lieu de meilleure réussite pour les enfants des classes populaires* » (p. 21). Ce phénomène de reproduction est notamment étudié par Bourdieu qui parle également d'« héritage » symbolique. Un tel héritage se compose non seulement de l'information sur le monde en général mais aussi par l'aisance verbale et la culture qui sont acquis par des expériences tout aussi bien extra-scolaires (Bourdieu, 1996).

¹ La traduction est établie par mes soins

Cette « culture libre » est construite par « *la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'école ou seulement de façon sporadique* » (p.329). Aussi, une différenciation entre la culture présente chez les étudiants des classes populaires et celles des classes d'ouvrières peut apparaître. Cette différenciation a pour conséquence que les écoles, contrairement aux idéaux humanistes, égalitaires et universels républicains sont aussi des lieux de reproduction sociale (Bourdieu, 1996). En 2018, le *Ministère des Solidarités et de la Santé* formule ainsi une critique sociale de l'école un peu similaire en affirmant que ce qui se reproduit essentiellement, c'est la « *reproduction de la pauvreté* » (De Decker et Loopmans, 2003 ; Casanova, Confavreux, Duchêne, Dupart, Fouteau, Grelet et Zaoui, 2016). Comme l'*OCDE* (Organisation de Coopération et de Développement Économique) l'explique en novembre 2010, l'augmentation des inégalités en France augmente. En outre, dans un pays comme la France, le lien entre les origines sociales et l'accès à la formation reste étroit et discriminant.

Selon Bourdieu (1996), « l'école libératrice » est une illusion ; au contraire, l'école reproduit les inégalités sociales. Il n'est donc pas surprenant dans ce contexte que les institutions les plus prestigieuses aient aussi la sélection la plus aristocratique. Elles cherchent les élèves disposant déjà d'un certain « capital culturel », d'un éthos de supériorité morale et intellectuelle, d'un esprit de corps ou d'un système de valeurs et d'attitude envers l'institution, etc. L'inégalité initiale entre les étudiants devant « l'épreuve scolaire » est *in fine* manifeste dans les « taux inégaux de réussite ».

En 2003, le *ministère de L'Éducation nationale et de la jeunesse* a publié un article discutant les liens entre la réussite scolaire (obtenir un diplôme notamment) et les origines sociales. Selon ce rapport, les milieux favorisés ont plus de chance d'obtenir un diplôme. En vérité, ce phénomène se manifeste au moins depuis les années 70 selon secrétaire d'Éducation Betsy DeVos (dans Jao et la presse associée, 2018). On observe que la lumière qui est aujourd'hui mise sur l'inégalité au sein des scolarisations n'est pas quelque chose de nouveau. Néanmoins, le débat n'est ni fini ni abandonné : la recherche en la matière est importante, en France comme à l'étranger. Pensons par exemple aux États-Unis où certains groupes sociaux sont défavorisés dans la mesure où les conditions d'apprentissage et d'enseignement ne sont pas les mêmes selon les écoles et les quartiers. Les bâtiments eux-mêmes ne sont pas toujours en bon état, les livres sont vieux et les enseignants n'ont pas non plus de bonnes qualifications. Dans le rapport de la *Commission on Civil Rights*, le lien entre « inégalité sociale » et « résultats scolaires » de ces élèves défavorisés est établi (U.S. Commission on Civil Rights, 2018).

Ainsi, ces élèves n'ont-ils pas le même accès à l'éducation et par conséquent à la réussite scolaire bien que le département de l'éducation des États-Unis indique que « *l'équité dans l'éducation est vitale parce que l'égalité des opportunités est une valeur principale de l'Amérique* »² (Godsey, 2015). Il est étonnant de voir à quel point les faits contredisent les discours officiels au sujet du système éducatif américain.

Stéréotype

Un stéréotype consiste en des « *croyances d'un individu concernant les caractéristiques ou attributs d'un groupe* » (Judd et Park, 1993, p. 110). Les stéréotypes nous aident à catégoriser et à classer les personnes et le monde dans lequel on vit. Certains préjugés comme « *us versus them* » ou « *nous versus eux* » (Tajfel et Turner, 1979) établissent une dialectique qui se focalise surtout sur les différences entre le groupe auquel on appartient (« nous ») et le groupe auquel on n'appartient pas (« eux »). Stéréotypes et préjugés construisent des catégories excluantes (et souvent discriminantes) par lesquelles on divise les individus et le monde. Ce ne sont pas seulement les institutions politiques et sociales qui se préoccupent des écarts sociaux autour de l'école et des stéréotypes actifs véhiculés dans le champ de l'éducation. De nombreux romans, documentaires et films choisissent de parler de ce thème : *Écrire pour exister* (2007), *Detachment* (2008), *Monsieur Lazhar* (2012), par exemple. D'un côté, ces films traitent d'un sujet délicat et permettent d'ouvrir un débat public, ils sollicitent l'opinion publique de l'autre côté, la représentation de certains groupes (élèves, jeunes, professeurs, filles, garçons, etc.) participent parfois à la réification des stéréotypes contre lesquels ils sont censés se battre. C'est ainsi que certains films utilisent des stéréotypes usuels que le public identifie sans mal afin de créer une image « réelle » par rapport à notre cadre de référence. Cette reproduction des stéréotypes normalise ces derniers. Par exemple, Dutrévis (2016) indique que la perception de la population « noire » aux États-Unis est plutôt négative par rapport à l'éducation tandis que les classes sociales supérieures sont considérées comme plus cultivées. Il est aussi plus probable que les individus appartenant aux classes sociales favorisées réussissent davantage dans la vie que les membres des classes sociales défavorisées (Dutrévis, 2016 ; Ford et Harris, 1996 ; Caballero, Haynes et Tikley, 2007). Il est possible de traduire ces considérations générales et sociales dans le champ spécifique de l'éducation quand certains jeunes sont considérés de façon plus ou moins favorable que d'autres.

² La traduction est établie par mes soins.

Le rapport à l'ethnicité peut aussi constituer une caractéristique discriminante dans le champ éducatif. Il existe des préjugés quant aux jeunes, races, genres et ils peuvent être différents pour chaque groupe et individu. C'est la raison pour laquelle je voudrais comparer la représentation et l'usage des stéréotypes des minorités à la fois dans un film américain (*The Freedom Writers*) et dans un film français (*Entre les Murs*). Ces deux films parlent de la vie de deux écoles dans lesquelles les étudiants sont majoritairement de « couleurs », alors que le professeur est blanc : une femme pour le film américain, un homme pour le film français. Ces deux professeurs ont du mal à gérer leurs classes respectives bien qu'ils essaient de transformer la façon de penser de leurs élèves, du moins de les motiver et de les inspirer. Dans ces films, la relation entre les élèves et le professeur est mise en scène de sorte que les spectateurs puissent développer un lien plus étroit et une empathie plus développée quant aux personnages.

Afin d'établir un tel lien avec leurs élèves nos professeurs respectifs développent la même approche : ils demandent aux élèves d'écrire ou de montrer leurs rêves et leurs vies afin de trouver un but à leur vie. À la fin des films, les élèves trouvent une motivation afin de finir l'école et de « faire quelque chose de leur vie ». Dans ces deux films, le focus est mis sur l'optimisme et la diffusion d'un message positif : on peut réussir dans la vie quelle que soit l'ethnicité, le genre ou la couleur de peau. C'est plutôt la confiance en soi qui compte, comme l'indique assez Élodie Druez au sujet de l'enseignement supérieur dans un contexte français (2016). Comment résister au stigmaté ? Comment résister aux préjugés, y compris aux préjugés intériorisés ?

Un premier pas pourrait être d'informer le public de ses préjugés de sorte que celui-ci en prenne conscience. La démarche est alors didactique et semble recueillir l'approbation du public, du moins de la critique ciné : *The Freedom Writers* a gagné deux prix : « Prix Humanitaire » et « Meilleure actrice internationale ». Le second film, *Entre les Murs*, a été bien reçu par le public. Il a même reçu une palme d'or à Cannes, le prix mondial du public ainsi que celui du « meilleur film » chez les « Lumières de la presse étrangère » : au total, le film a reçu 26 nominations.

Nos deux films sont relativement contemporains l'un de l'autre, respectivement 2007 et 2008. Il est assez étonnant que deux pays différents proposent des films si similaires ou du moins convergents quant à leur thématisation sociale, aussi dans la mesure où l'objectif des deux professeurs est également le même : enseigner, transmettre, former et inspirer. Les stéréotypes utilisés dans les films quant à la représentation des professeurs, l'image des élèves, l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et de leurs professeurs seront considérées par notre analyse.

Plusieurs recherches ont déjà pris pour objets d'études *The Freedom Writers* et *Entre les Murs* (Petersen, 2009 ; Strand, 2009). L'étude de Petersen analyse la représentation du professeur en se focalisant sur la notion et la perception de la « blanchité » ainsi que sur l'aspect didactique-éducatif du film. Mon propos sera différent : l'objectif de ce mémoire est d'interroger et de traduire les recherches de Strand (2009) et Petersen (2009) dans un contexte plus strictement interculturel. Si l'analyse est comparée s'agissant d'un corpus bi-national (américain et français), le positionnement disciplinaire correspond bien aux recherches d'« Intercultural Communication » (ICC), en particulier aux études imagologiques. Je voudrais en particulier substituer à l'analyse didactique une étude plus affirmée des questions de représentation et d'imagologie.

L'étude des stéréotypes autour des jeunes de banlieues et des professeurs constituera donc le focus principal de mes recherches. Ce focus ICC nous amène à formuler la question de recherche suivante :

« Quelle(s) représentation(s) The Freedom Writers et Entre les Murs donnent-ils respectivement des professeurs et des jeunes de banlieues ? »

Afin de pouvoir répondre à cette question, deux sous-questions sont proposées, à savoir :

- *« Comment les professeurs sont-ils représentés dans The Freedom Writers et Entre les Murs ? ».*
- *« Quelles attitudes et postures des élèves sont rendues visible dans les films afin de renforcer les stéréotypes utilisés ? ».*

Chapitre 2 : Représentations et attitudes

Dans ce chapitre, il s'agit de répondre aux questions suivantes : comment les professeurs sont-ils représentés dans *The Freedom Writers* et *Entre les Murs* ? et quelles attitudes et postures des élèves sont rendues visibles dans *The Freedom Writers* et *Entre les Murs* afin de renforcer les stéréotypes utilisés ?

Différents exemples présentés dans ces films respectifs seront ici analysés. Ainsi, un certain nombre d'exemples proposés seront liés aux théories pertinentes afin de les étudier de façon analytique.

L'histoire derrière

Le film *The Freedom Writers* montre une jeune femme blanche résidente de New Port Beach, une ville de Californie, dans un beau quartier. Celle-ci vient juste d'obtenir son diplôme d'enseignement, mais n'a pas encore d'expérience professionnelle. Il s'agit donc de sa première année en tant que professeur. Elle s'est mariée à un architecte blanc qui n'est *a priori* pas nécessairement hostile à son nouveau travail mais le devient de plus en plus au cours du film. Un dissensus s'exprime frontalement quand il dit « *I'm living a life I didn't agree to* ». Ne comprenant pas l'idéal d'enseignement qui motive Erin (le professeur), il décide de divorcer. La raison pour laquelle l'homme décide de quitter sa femme se révèle dans une scène de ménage. Erin justifie son dévouement en disant qu'elle aime : « *When I'm helping these kids make sense of their lives* », et elle demande à son mari : « *Stand by me, the way wives support husbands* ». À quoi l'homme répond « *I can't be your wife* ». On observe donc une certaine résistance quant à la répartition des rôles dans la relation conjugale quand Erin mentionne à son profit le stéréotype que les femmes devraient supporter leurs hommes. On peut donc présupposer que, depuis son point de vue normatif, il revient aux femmes de rester en retrait et d'accompagner leurs maris. Néanmoins, sa formulation convertit cet avis traditionnel et attend que son mari assume ce rôle, ce qui pose des problèmes à celui-ci. Dans la théorie de Bem (1974, dans Prentice et Carranza, 2002), on a demandé aux hommes et aux femmes de désigner certaines caractéristiques des femmes et des hommes. Les seules caractéristiques attribuées aux femmes sont : « *sooth hurt feelings, gentle, gullible, sensitive to needs of others, shy, soft-spoken and yielding* » (p.269). Or, tout au long du film on s'aperçoit que ces qualités ne correspondent pas forcément au caractère d'Erin qui n'a peur ni de s'exprimer ni de défendre ses idéaux. Au début du film elle est un peu timide à cause de son inexpérience, mais elle gagne vite confiance en elle.

En revanche, au fur et à mesure du film, on est témoin de la dégradation de la relation conjugale entre Erin et son mari. Erin rentre tard à la maison et investit presque tout son temps libre à l'école de sorte que son mari se sent effectivement négligé par sa femme.

Ainsi, quand ce mari dénonce à assumer le rôle « de la femme d'Erin », il semble presque insulté par cette idée. On peut dire que « jouer la femme de quelqu'un » est vu de façon négative par cet homme, ce qu'on peut comprendre par l'étude de Bem (1974, dans Prentice et Carranza, 2002) dans laquelle le contraire des caractéristiques attribuées aux femmes est attribués aux hommes. Cela signifie que si on peut lier des caractéristiques disons jugées « féminines » aux hommes, on les rend moins « masculins ».

D'ailleurs, son mari n'est pas le seul à émettre des réserves quant à l'emploi d'Erin. Son père, pourtant militant des droits de l'homme, ne veut pas non plus que sa fille travaille à *Long Beach* à *Woodrow Wilson High School* à cause des conflits sociaux à l'époque des *LA Riots* (Watts, 2010). Ces manifestations urbaines et violentes ont alors dénoncé la violence institutionnelle de la police, essentiellement des blancs envers les noirs. La cause principale était la violence de la police contre un motocycliste noir de sorte que celui-ci fut retrouvé presque mort, ce qui a provoqué beaucoup d'émeutes (Van den Haag, 1992). Faisons un lien avec *Black Lives Matters*, un mouvement qui signifie « *the rallying cry for an incipient movement crystallized in 2014 during the Ferguson, Missouri uprisings against police brutality* » (Rickford, 2016, p.35) et notamment la violence contre les personnes noires. Notons que la brutalité policière est un phénomène récurrent dans les scénarios médiatiques, ce qui est visible dans des films comme *The Hate u Give*, un film Américain en 2018, mais aussi plus tôt avec *La Haine*, en France, en 1995. L'apparition de tels films montre que la société se bat et s'est battu contre cette violence afin de créer plus d'égalité entre les races, surtout entre blancs et noirs. À cause de la différence par rapport à la fréquentation avec des groupes sociaux, on pourrait même dire qu'on rencontre des cultures différentes même si on habite dans le même pays ou ville. L'interaction entre des cultures différentes s'appelle « *interculturalisme* » (Bouchard, 2011). Quoi qu'il en soit, l'insécurité à l'époque de *The Freedom Writers* est la raison pour laquelle le père s'inquiète pour la sécurité de sa fille.

Outre sa famille, Erin rencontre une certaine adversité chez la directrice de l'école qui émet aussi des réserves par rapport au projet d'Erin. La première fois qu'elles se rencontrent, celle-ci commente le collier de perles qu'Erin porte. En un sens, ces perles symbolisent une sorte de réussite sociale (en vérité un cadeau familial) et on est témoin de la différence entre le milieu social de l'école et le milieu social d'Erin.

Dès lors, ce collier de perles *a priori* anodin devient le symbole de l'inadéquation sociale d'Erin à son nouveau milieu professionnel. On peut le classer comme une expérience « cross-culturelle », ce qui se focalise sur la différence d'une culture (au sens le plus large) par rapport à une autre (Gu, 2009). On a la culture d'Erin étant qu'une nouvelle enseignante et celle-ci de la directrice qui profite d'années d'expérience. Les commentaires de la directrice de l'école sanctionnent d'une certaine façon l'insouciance d'Erin.

Dans *The Freedom Writers*, l'école, l'institution sur laquelle on se focalise, a implémenté un système d'intégration sociale qui permet aux étudiants pauvres d'étudier dans cette école. Selon quelques-uns des professeurs, cette intégration sociale a « abîmé » ou du moins détérioré, l'intégrité académique de l'école. C'est une véritable discrimination scolaire qui est d'ailleurs en place car les « bons élèves », tous blancs à l'exception d'une étudiante, se retrouvent dans la même classe alors que la classe d'Erin présente un taux élevé de ce qu'il conviendrait d'appeler « l'échec scolaire ».

Par conséquent, la jeune professeure, Erin, a été « prévenue » par ses collègues que si elle survivait à la première année à enseigner les élèves « difficiles », elle pourrait enseigner aux « bons » élèves l'année d'après.

Dans *Entre les Murs*, on suit l'année scolaire d'un professeur en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire), qui se focalise sur l'inégalité entre les élèves en tenant compte des difficultés sociales afin de les réduire (Bénabou, Kramarz, Corinne et Gurgand, 2016). En comparaison avec *The Freedom Writers*, la vie privée du professeur reste plus discrète. Le film se déroule plutôt autour de la salle de classe et parfois à la salle des professeurs. Au début du film, on entrevoit le professeur boire un café dans un bar : à part cette petite indication, le spectateur n'apprendra rien de plus. Le protagoniste enseignant ne vit que par ou que pour son métier : aucune référence à sa vie privée ne vient agrémente sa mission professionnelle.

Une autre différence entre le professeur de *The Freedom Writers* et celui d'*Entre les Murs* réside dans leur souci ou indifférence vis-à-vis de l'apparence vestimentaire. Par exemple, Erin porte des perles et a un placard avec des vêtements organisés par couleurs. Elle est aussi une personne qui fait des efforts vestimentaires afin de pouvoir donner une impression positive, contrairement au manque d'attention consacré à cette description pour le professeur dans *Entre les Murs*.

Considérant que le professeur d'*Entre les Murs* est représenté d'une manière « neutre », il est difficile de l'identifier à un milieu social en particulier.

On n'apprend que le nécessaire : il est un professeur qui enseigne le français. Néanmoins, ce qu'on peut relever et comprendre est sa « couleur politique ».

Il a plutôt un comportement de gauche et social en ce sens qu'il souhaite transmettre quelque chose aux élèves (Fuchs-Schündeln et Masella, 2016) et attirer leur attention sur les présupposés de classe et la réalité des luttes entre dominants et dominés. Son but n'est pas que les élèves lui obéissent, mais qu'ils apprennent les règles de la société.

Par exemple, pendant une réunion des professeurs en conseil de discipline concernant un élève qui a la possibilité d'être renvoyé de l'école, ce professeur se positionne clairement d'un point de vue politique et social. Un professeur membre du conseil disciplinaire commence par dire : « *D'abord, je voudrais vous dire qu'on est étonné que le professeur concerné par les événements participe au délibéré* ». On observe donc l'attitude des membres vis-à-vis « notre » professeur et il semble qu'ils ne sont pas d'accord avec sa présence. Néanmoins, il explique pourquoi il a le droit d'y être et n'est pas à la fois juge et parti, en disant que « *J'ai prononcé ces mots, mais ça ne concernait pas du tout Souleymane* ».

Ensuite, il ajoute que Souleymane, l'élève concerné, « *...a pris prétexte de cet échange un peu musclé avec des élèves pour exprimer sa mauvaise humeur du jour* ». Or il n'est pas toujours admis de réagir comme on veut. Une interaction interculturelle (Gu, 2009) est très visible dans cette scène considérant qu'on parle de l'interaction entre les normes comportementales de l'institution et le comportement de Souleymane, et donc en quelque sorte la culture des élèves. La notion d'« interculturelisme » parle du respect des règles de la culture d'accueil (Bouchard, 2011), dans cette scène en l'occurrence la culture institutionnelle. De ce point de vue, Souleymane est sanctionné pour ne pas avoir respecté les règles existantes qui sont à suivre.

White Savior Syndrome

Dans *The Freedom Writers*, les premiers contacts entre le professeur et la classe sont négociés de façon âpre. Dès le début du film, l'atmosphère entre les élèves, mais aussi envers le professeur, est hostile. Les élèves se séparent et s'organisent par groupes raciaux différents que le professeur tente d'unir.

Dans *Entre les Murs*, les ségrégations raciales et sociales ne semblent pas si présentes que dans *The Freedom Writers*. On voit plus la cohérence de la classe dès le début. Les élèves s'assoient plus volontairement à côté d'un autre élève. Le choix d'une place semble d'être lié aux positions dans la salle de cours, devant ou au fond, au lieu de selon un groupe social. On voit un professeur motivé et déterminé à aider les élèves, malgré les nombreux obstacles.

Il ne semble en effet pas si facile de réussir à dialoguer car beaucoup d'élèves sont en difficulté, non seulement au niveau familial et personnel mais aussi au niveau de l'institution de l'école elle-même. Ainsi, le fait que le professeur soit blanc et ait de l'autorité dans la classe n'est pas sans poser de problèmes.

Cependant, au fur et à mesure du film, Erin découvre et exploite sa passion pour l'enseignement. Pour aider ses étudiants, elle s'engage sur trois boulots afin d'acheter de nouveaux livres de cours. Ces exemples, le sacrifice qu'ils représentent, donnent l'impression que le professeur est le « sauveur » de ces élèves. C'est en effet grâce à Erin que les élèves se « transforment » et réussissent leur année. En ce sens, *The Freedom Writers* est le récit d'une conversion scolaire et de la lente maturation d'une prise de conscience sur la nécessité de l'éducation. La représentation du professeur et la mise en scène de sa mission concordent manifestement avec le « *White Savior Syndrome* ». Ce syndrome est lié au genre du même nom « *White savior films* » dans lequel « *lower-class, urban, non-whites (generally black and Latino/a) who struggle through the social order in general, or the educational system specifically* » ont mis en scène. « *Yet through the sacrifices of a white teacher they are transformed, saved, and redeemed by film's end* » (Hughey, 2010, p.475).

Ce genre de littérature montre comment un « blanc » aide des personnes multi-ethniques à améliorer leur position sociale (en général une classe inférieure) et à sortir de leur milieu social en se sacrifiant lui-même de sorte que ces individus se développent comme des étudiants capables. Le syndrome lui-même met en scène le fait que « *young people of color can escape their predicament of marginalization through the guidance and agency of a lone white actor* » (Cammarota, 2011). Ces personnes multi-ethniques sont capables de sortir de leur milieu mais ils ont besoin de la médiation d'un « blanc » pour y arriver.

C'est l'image presque paradigmatique d'Erin dans *The Freedom Writers* quand elle se sacrifie personnellement pour que ses élèves puissent réussir à l'école. *A contrario*, l'image de monsieur Marin, le professeur d'*Entre les Murs*, ne semble pas si claire et peut-être même est-il difficile de catégoriser ce personnage comme « white savior ». Celui-ci semble plutôt être le témoin d'« un jour normal dans une classe de ZEP ». Sa vue principale semble être volontariste, presque idéaliste comme Erin. Il essaie de convaincre les élèves de la nécessité de l'école et du français dans la vie. Il interroge le système scolaire et utilise le dialogue afin de justifier son autorité, il ne l'impose pas aux élèves. Dans *The Freedom Writers* Erin aussi n'est pas d'accord avec le système scolaire. Elle essaie d'influencer l'institution en se battant contre la norme imposée aux élèves de banlieues.

Ainsi, dans *The Freedom Writers* Erin subit une évolution dans sa vie sociale. À cause de son dévouement pour l'enseignement, son milieu familial s'exprime de façon critique à son égard. Son mari lui demande le divorce et son père ne la supporte pas davantage. La désapprobation de son milieu familial semble proportionnelle à sa motivation d'enseigner. Même si elle doit faire des sacrifices, comme prendre plusieurs boulots, elle n'arrête pas de tout donner à ses élèves.

Ainsi est-elle représentée comme une héroïne capable de tout laisser tomber afin de pouvoir « aider » ses élèves, même si ces derniers sont décrits comme bourrus, violents, parfois agressifs et sans éducation (Longhi, 2012). De ce point de vue, ces descriptions correspondent à une « *inexpérience et manque de maturité, la légèreté morale et intellectuelle* » (Longhi, 2012).

Intelligence

Une telle légèreté est aussi visible dans *Entre les Murs* où on observe un professeur avec un niveau de français différent de celui de ses élèves. Dans la scène de la leçon de grammaire, on entend que les élèves se demandent quel est l'intérêt de la grammaire et du subjonctif du passé qui ne « *...sert à rien* ». Le professeur dit qu'il est important de l'apprendre, mais la véritable raison de cet apprentissage ne se montre qu'à la fin. Au long de la discussion, les élèves trouvent que « *personne parle comme ça* » et que ce sont plutôt les Bourgeois qui l'utilisent. Le professeur explique qu'ils ont raison et que tout le monde n'utilise pas le subjonctif du passé sinon les gens « *maniérés* » ; de toute façon, les élèves de ce collège sont très à distance de ce groupe social.

Néanmoins, le professeur ajoute que lui-même utilise ce temps entre amis de sorte qu'il se donne la légitimité de l'utiliser. En conséquence, il « perd » des élèves quand il dit qu'il est presque la norme d'utiliser le subjonctif, et que ce sont plutôt des personnes « *snoobs* » qui l'utilise. Les élèves ne comprennent pas ce mot et assimilent les gens maniérés à des « *homosexuels* ». Ainsi, il semble que si on n'utilise pas le subjonctif du passé on n'est pas dans la norme, on n'est pas comme un « *nous* », comme l'« *In-group* » de sorte qu'en même temps les élèves sont classifiés comme l'« *Out-group* ». En même temps, l'utilisation du subjonctif du passé semble de correspondre aux règles « *innées* » qui, apparemment, ne sont pas présentes chez les élèves vu qu'ils ne l'utilisent pas. En ce sens, la notion d'« *interculturalisme* » n'est pas respecté car on renforce le sentiment de compétition entre ces deux groupes (Bouchard, 2011).

Finalement, on apprend la raison pour laquelle le professeur enseigne ce temps apparemment difficile pour les élèves. Il explique qu'il souhaite leur faire comprendre les différents registres : le courant, le familier, le soutenu et la différence entre l'écrit et l'oral.

Même si, selon la théorie, il y a une « *légèreté intellectuelle* » (Longhi, 2012), les élèves ne sont pas si bêtes, car, d'abord, ils se posent des questions assez intelligentes, comme : « *Mais comment sait-on si c'est de l'écrit ou de l'oral ?* ». C'est une question sur laquelle le professeur n'a pas de vraie réponse. Il parle des sentiments, de quelque chose d'abstrait, d'insaisissable qui est dehors de son pouvoir. Il semble qu'il dit que ces règles sont innées, inscrites dans la personne ou apprises par la société. En essayant d'expliquer ces règles, le professeur enseigne une façon de dire quelque chose mais aussi comment être quelqu'un dans un certain milieu, autrement dit le « savoir-dire » et le « savoir-faire ». En même temps, il renforce le sentiment que les élèves n'appartiennent pas au milieu dans lequel le subjonctif du passé est utilisé

En outre, on apprend qu'un élève, Esmeralda, a lu *La République* de Platon qui peut être considéré comme un classique. Le professeur semble être surpris : en vérité, sa surprise indique surtout son propre stéréotype vis-à-vis des élèves du collège.

A contrario, le professeur voudrait traiter le système des temps verbaux afin d'enseigner les différents registres ; en même temps il ne parvient pas à expliquer très analytiquement comment distinguer l'écrit de l'oral et donc comment « *voyager* » entre les registres. On peut ainsi faire le lien avec la fin du film, quand le professeur demande aux élèves ce qu'ils ont appris de cette année scolaire et une élève dit qu'elle n'a rien appris. Il ne sait pas comment réagir et alors ne peut pas rassurer l'élève. C'est une sorte de demi-succès ; il explique ce que les élèves doivent comprendre par rapport au langage et à sa force sociale, mais il ne peut pas non plus leur offrir tous les moyens de légitimation culturelle et sociale. On pourrait observer que la différence interculturelle est très visible dans cette scène. D'abord, la culture par rapport au statut du professeur, mais aussi au niveau du langage et par rapport à la langue française. Le professeur a un regard plus favorable quant à la langue, ce qui diffère de l'avis des élèves comme on vient de voir. Ainsi, l'une des dernières scènes du film *Entre les Murs* montre aussi dans quelle mesure le professeur est attaché aux élèves et voudrait qu'ils apprennent quelque chose à l'école même si ce n'est pas quelque chose par rapport au niveau scolaire mais plutôt par rapport aux règles sociales. Quand une élève dit qu'elle n'a rien appris, il ne la comprend pas. On pourrait donc dire qu'il cherche une réponse quoi qu'il en soit. Il demande : « *Pourquoi tu me dis ça ? Ça veut rien dire* ». À quoi l'élève répond : « *Tout à l'heure, tout le monde a dit qu'ils avaient appris quelque chose. Moi, par rapport, j'ai rien appris* ».

Cela étant, le professeur essaie de la rassurer en disant que : « *C'est pas vrai, t'as appris autant de choses. Tout à l'heure chacun cherchait. C'est pas forcément facile, de se souvenir de but en blanc de ce qu'on a appris* ». L'élève dit qu'elle ne comprend rien à l'école et il lui semble qu'elle a peur d'échouer à l'école. Elle dit : « *Je veux pas aller en professionnel* », avec une voix timide. Le professeur la rassure encore une fois et dit que : « *C'est pas du tout la question. Là, tu passes en 3^{ème}. T'as le temps de penser à ton orientation en fin de 3^{ème}. Il est pas évident que tu ailles en professionnel. Ça dépend de tes résultats en 3^{ème}* ». Dans ce cas l'« interculturelisme » (Bouchard, 2011), parle de la manière dont le professeur garde en tête le moral de la culture « minoritaire », des élèves dans un ZEP et essaie de le remonter. Ce qui est l'un des marqueurs par lequel l'« interculturelisme » est en quelque sorte construit.

Après cette séquence on observe très bien la différence entre les professeurs : certains tiennent aux règles, d'autres se comportent de façon plus accommodante par rapport aux élèves. Ces professeurs différents ont des regards différents vis-à-vis des élèves.

Ensuite, la peur d'échouer ou de ne pas réussir l'école apparaît comme une vraie peur parmi les élèves. Même s'ils se comportent d'une façon plus ou moins agressive et ont l'air de ne pas vouloir apprendre, cette élève exprime son insécurité (« *Je veux pas aller en professionnel* »). Cette confession rend les élèves plus « humains » : derrière les insultes et les attitudes irrespectueuses, ce sont des enfants avec une vie compliquée et qui méritent la même éducation que n'importe qui d'autre. Cette attitude d'indifférence concorde avec la notion de « légèreté morale » (Longhi, 2012) dont on a parlé précédemment et qui ne correspond pas tout à fait à la réalité.

Stigmat

Quand le professeur explique l'utilisation du subjonctif, les élèves disent que « *Ça se dit pas dans la vie* » tandis que le professeur dit qu'il utilise « *il fallait que je fusse* » en parlant avec ses amis, ce qui montre la différence de niveaux linguistiques. Ainsi, la différence sociale entre les personnages est-elle clairement établie par et dans la langue. L'attention portée à la supériorité du personnage blanc s'accorde avec l'image prototypique d'un « *white savior* » qui est un exemple pour les élèves, du moins, par rapport à l'usage de la langue.

Dans son article « *Un « nigger moment » à la française* », Élodie Druez (2016) parle des « *nigger moments* » ce qu'elle explique par des situations dans lesquelles une personne « noire » se sent inférieure aux « blancs ». Ces situations sous-entendent que les noirs ne peuvent jamais faire partie du « nous » auquel les blancs appartiennent. Ce stigmat a pour conséquence que les « noirs » ont le statut d'un « amputé ».

Bauman (2010) cité par Druez écrit « ...au fond gisent (ou plutôt, sont poussés) ceux à qui l'on refuse le droit de revendiquer une identité différente de celle qui leur a été attribuée de force » (p.55). Néanmoins, même si les minorités sont placés sous le contrôle des dominants, il est possible de résister au stigmaté.

D'abord, le stigmaté relève un sentiment d'« indignation » qui juge le stigmaté injuste et demande aux autres d'aller plus loin que la couleur de peau. Ce sentiment est renforcé quand l'histoire derrière des stéréotypes est relevée. Grâce à une certaine persévérance, les individus touchés peuvent surmonter les stéréotypes. Ils mettent en avant leurs capacités et leur volonté de ne pas se « laisser assigner une certaine place dans la société » (Druez, 2016). Une gestion de soi et la présentation de soi peuvent construire des attitudes par lesquelles les individus stéréotypés peuvent s'adapter. Druez indique par ailleurs que pour déconstruire les stéréotypes il faut disposer d'un capital académique acquis notamment grâce à la lecture et à l'éducation. Cet accès pourrait aider les individus racisés à comprendre l'histoire de la discrimination afin de questionner le stigmaté et éventuellement de le déconstruire. Ainsi ils peuvent élaborer un regard critique et remettre en cause les discriminations dont ils font l'objet. La formation permet de donner accès aux informations concernant la « propre culture » et « leur » histoire pour qu'ils puissent interroger les fondations et les dispositifs du racisme.

Enfin, la dernière façon de résister au stigmaté proposé dans l'article de Druez (2016) est la possibilité pour les individus racisés de trouver un exemple d'un individu qui aurait vécu la même discrimination qu'eux, quelqu'un qui aurait réussi à résister au stigmaté.

Dans les films, on pourrait dire que les professeurs fonctionnent comme « exemples » dans la mesure où, dans *The Freedom Writers*, Erin demande davantage des élèves et leur donne confiance en eux-mêmes. Ainsi un élève dit à Miep Gies « *I've never had a hero before, but you are my hero* », ce qu'on peut interpréter comme « trouver un exemple » mais aussi grâce au professeur parce qu'ils ne se sont jamais rencontrés sans elle. Dans *Entre les Murs*, le professeur est un repère au niveau du français, mais aussi au niveau des règles sociales.

On apprend que, dans des scènes différentes, même si le focus est porté sur le français, le professeur essaie de transmettre des règles sociales aux élèves, comme dans la scène où un élève d'origine asiatique s'exprime d'une façon négative sur « les jeunes », alors que ceux qui ne sont pas d'accord réagissent d'une façon violente. Le professeur dit : « *Tout le monde peut s'exprimer dans les limites de la politesse* ». Par conséquent, il fonctionne comme un certain exemple quant à l'enseignement de ces règles. On pourrait même dire qu'il les aide à « résister au stigmaté » (Druez, 2016) dans la mesure où en enseignant le français, il les aide à accéder à un autre milieu social.

Idéaux

L'article de Druetz peut être lié aux didactiques observables dans les films. Devenir professeur implique généralement de vouloir transmettre des connaissances. Selon l'étude de Crow, Levine et Nager (1990), en tant que professeur on voudrait que les élèves apprennent quelque chose après une année scolaire. Les travaux de ces chercheurs étudient la motivation des individus qui ont changé de métier afin de devenir professeur.

Ils ont distingué trois groupes dont deux ont fait le choix d'enseigner parce qu'ils cherchaient un emploi avec lequel ils pouvaient travailler avec des enfants afin de leur apprendre quelque chose. D'abord, les « *Homecomers* », qui n'ont jamais eu le choix de choisir ce métier qu'ils ont désiré depuis longtemps. Puis les « *Converted* », ceux qui n'ont jamais eu l'intention de travailler dans l'enseignement mais qui ont changé d'avis. Ces deux groupes voudraient avoir un but avec leur travail, ce qu'ils trouvent dans l'éducation. Le dernier groupe, les « *Unconverted* », n'a pas encore fait un choix définitif mais s'intéresse à l'éducation et cherchent plus de défis. Dans les deux films le focus sur cet apprentissage diffère. *The Freedom Writers* est plus focalisé sur un changement psychologique, correspondant à la négociation entre l'hétéro- et l'auto-image de ces élèves (Yatabe, 1994). Le choix des acteurs naturellement influence la façon de percevoir les personnages, et alors l'hétéro-image du public quant aux professeurs. Le « white » dans le « White Savior Syndrome » est également présent vu que les deux professeurs sont blancs et ont un physique dit européen. On peut se demander pourquoi une personne de couleur n'a pas été choisie.

Supériorité

La supériorité du sauveur est claire dans le cas d'*Entre les Murs* où le futur d'un élève est mis dans les mains des professeurs. Le professeur dont on parle dans le film est l'un des juges du conseil disciplinaire qui doit décider si l'élève peut rester à l'école ou s'il est renvoyé. Malgré le fait qu'il y ait plusieurs « juges », la plupart sont blancs. En outre, le syndrome du « white savior » est renforcé par le fait que le directeur est un homme, blanc et entre deux âges. Cette supériorité est aussi visible dans la manière dont les professeurs gèrent leur classe. Dans *The Freedom Writers*, il n'y a pas vraiment de règles établies par le professeur. Il y en a, mais l'autorité n'est pas maintenue par des règles qui seraient exercées *a priori*.

A contrario, on observe que les élèves établissent avec leur professeur une relation progressivement fondée sur le respect. Les élèves admirent le professeur et par conséquent voudraient donner leur mieux. C'est aussi la professeure qui les motive à obtenir des meilleurs résultats scolaires possibles.

Dans *Entre les Murs*, le professeur parle au sujet des « autres » écoles qui ont un avantage par rapport à eux. Autrement dit, il thématise l'inégalité des chances entre élèves. En ce sens, le rôle du professeur est politique dans la mesure où l'éducation dépend d'une structure sociale et d'une institution. Cette idée pourrait expliquer le titre du film *Entre les Murs*, parle-t-on d'une école ou d'une prison quand la réalisation de l'enseignement est imposée ? Dans *The Freedom Writers* Erin lutte contre les décisions prises par la directrice, mais elle ne critique pas la structure elle-même de l'institution. On observe un comportement disons immature presque infantile des élèves. Ils ne s'écoutent pas entre eux. Ainsi, la classe fait des commentaires par rapport à ce que le professeur dit : « *Est-ce que je peux parler ?* » demande le prof, « *Je vous autorise* » répond l'élève. On comprend bien qu'il s'agit d'une question rhétorique et ironique qui permet de renverser les rôles. Mais il s'agit aussi d'un simulacre ludique, pas d'un réel partage de l'autorité. Quand ils s'énervent, les élèves ont des comportements violents, physiques et donnent des coups de pied ou frappent, ce qui ne s'accorde pas à un comportement disons « d'adulte ». Les adresses comme « *Ta gueule* » ou la formulation des menaces ne témoignent sans doute pas d'un état mature, au moins social. Ces formules brutales montrent aussi la précarité des relations sociales et la difficulté à faire respecter sa position dans un tel contexte.

Au niveau rationnel, il y a une amélioration entre les élèves eux-mêmes. Au début de *The Freedom Writers*, le seul élève blanc avait peur de ne pas être à sa place : « *Can I get out of here ?* ». Plus tard, il salue l'un de ses camarades de classe et ils se serrent la main. La posture des élèves devient plus positive.

Ainsi, la supériorité entre le professeur et le directeur est rendue visible pendant le jugement de Souleymane. Le comité de discipline dont le professeur fait partie est un groupe étrange. On observe des professeurs, surtout des hommes mais aussi quelques femmes, tous blancs. La mère de Souleymane ne parle pas français et il semble que les professeurs ne comprennent pas ce qu'elle dit. Souleymane traduit pour elle, mais personne sait si ce qu'il traduit est vraiment ce qu'elle dit, c'est Souleymane qui a le pouvoir.

Aussi, le directeur, à l'exception de quelques remarques des professeurs, est le seul qui parle, ce que lui met dans une position supérieure aux autres. Souleymane a l'opportunité de se défendre, mais ne le fait pas, ce que finalement donne plus de pouvoir aux professeurs présents. Les membres de ce comité de discipline ont des préjugés quant aux élèves. Ceci est manifeste quand par exemple, au milieu du film, un professeur indique qu'il n'aime pas les élèves.

Aussi pourrait-on dire que le directeur a une certaine attitude par rapport aux élèves car ceux-ci sont renvoyés à lui quand ils ne se comportent pas « comme il faut » aux yeux du professeur et alors du directeur.

Puis, il reste de l'inégalité entre le professeur et les élèves. Les élèves ne peuvent pas mentir car ils seront punis, tandis que le professeur ne doit « *écrire que le nécessaire* » sans trop de détails quand il doit rapporter la situation quant à Souleymane. Cet élève a été agressif dans la classe de sorte qu'il a frappé un autre élève avec son sac à dos. La raison pour laquelle il s'est fâché est à cause du professeur qui a dit que certaines filles se comportent comme des « *pétasses* ». Souleymane n'était pas d'accord et s'est mis en colère. On peut dire que c'est à cause du mot « *pétasses* », prononcé par le professeur, que l'élève est devenu agressif. Néanmoins, en rapportant l'incident au directeur, on demande au professeur de n'écrire « *que le nécessaire* » sur papier. Même si on apprend que le professeur n'est pas méchant, on observe un jeu politique et de corporatisme par lequel on protège *a priori* le professeur au lieu de l'élève. On protège l'« *In-group* » au lieu de l'« *Out-group* », la propre « culture » au lieu de l'autre. Cette scène montre une « interculturalité » (Kim, 2009) dans le sens où le groupe d'élèves, qui ont tous un passé culturel différent, crée une relation basée sur une compréhension commune. Le mot « *pétasses* » signifie quelque chose de grave et le professeur n'est pas autorisé à le prononcer envers des élèves. En même temps, le professeur et le directeur construisent entre eux un lien basé sur la connaissance partagée qui fait qu'on doit sanctionner un élève qui ne respecte pas les règles institutionnelles. Ce respect des professeurs par rapport aux règles, concorde avec l'« interculturalisme » de Bouchard (2011) qui demande à respecter les règles culturelles, en l'occurrence celles de l'institution.

Langage

Ainsi, la relation entre le professeur et ses élèves atteint un niveau plus agréable. Un élève utilise le mot « *ma* » que le professeur ne connaît pas dans sa culture sociale autre que dans une relation familiale ou exprimé par une fille ou fils vers sa mère.

Cette mécompréhension montre l'« interculturalité » entre la culture commune des élèves. Même s'ils viennent de cultures différentes, il y a un lien semblable (Kim, 2009).

Néanmoins, ce mot est utilisé afin d'exprimer du respect. L'utilisation du langage « de la rue » progresse au long du film, ce qu'on peut lier au changement d'attitude envers l'institution, les autres élèves et le professeur. À un moment donné le professeur aussi utilise « leur » langage ce qui est permis par les élèves et on peut l'interpréter comme une sorte d'intégration dans l'« *In-group* ».

Avec l'aide de la théorie, on apprend que le langage des « *indigènes* » est défendu en disant que des déclarations comme « *défectueux* » et « *un anglais incorrect* » sont incorrectes. Il est proposé que la reconnaissance des autres variétés de langues aide à enseigner la variation « *standard* » (Kendi, 2016), ce qui reste néanmoins une notion discutable.

Cependant, dans *Entre les Murs* le professeur ne semble pas être si rassuré à l'idée d'adopter un tel langage. Bien entendu, il est un professeur de français mais on peut aussi envisager que le langage des élèves doit être reconnu comme « français », même s'il profite d'un statut différent. Même s'il est normal que les élèves d'un collège n'aient pas le même niveau que le professeur, il y a une différence entre le français courant et « le langage de la rue » que les élèves utilisent, par exemple « *tiéquar* » au lieu de « *quartier* ». Dans ces cas, le professeur corrige les élèves et n'autorise pas les mots qui ne correspondent pas, à ses yeux, à sa perception du « français ». Il dit que dans la salle de classe on parle « *du français courant* ». Ainsi, quand un élève utilise un mot « de la rue », il ne le punit pas mais lui demande de le reformuler « *correctement* ». En revanche, si les élèves ne comprennent pas les mots ou expressions qu'il utilise, il les explique. Dans *Entre les Murs*, le professeur semble d'être plus stricte. Il suit des règles et parle aux élèves avec un ton plus autoritaire : « *Casquette* », « *On lève le doigt si on veut parler* », « *Arrête* ». Parfois il choisit de ne rien dire et il utilise une communication non-verbale pour indiquer à l'élève qu'il doit corriger son attitude ou son comportement. Aussi, n'apparaît-il pas comme un « white savior » au sens strict du terme – en « sauvant » les élèves et en améliorant leur vie – mais plutôt comme un éducateur qui cherche à apprendre aux élèves comment se comporter dans la société (française).

Néanmoins, on peut l'interpréter d'une manière différente en disant que même s'il maintient des règles, les élèves sont engagés pendant les cours et répondent aux questions. Ainsi, le professeur n'utilise que son autorité si nécessaire et même il critique l'institution éducative. Dans la scène du conseil disciplinaire établi afin de renvoyer un élève il ne semble pas d'accord avec la sanction infligée à l'élève. Il se pose des questions et essaie de minimiser ce qui s'est passé. Il prend la défense de Souleymane, alors que c'est lui qui a rapporté la scène au directeur. On voit alors que le professeur se distancie, encore une fois, du système institutionnel.

Inégalité

La façon dont les deux personnages principaux doivent se battre contre la direction de l'école, aborde d'abord la notion d'une situation « cross-culturelle » qui se concentre sur les différences entre cultures (Gu, 2009).

On parle de la différence de la culture directionnelle et « ouvrière » par rapport aux professeurs. Ainsi que la question de l'inégalité entre les élèves. Cette inégalité n'est pas quelque chose de nouveau et existe depuis longtemps selon des auteurs différents (Grisay, 1999 ; Peske et Haycock, 2006). Dans les deux films, on observe un personnage blanc qui défend l'intérêt des enfants multi-ethniques. Dans *The Freedom Writers*, le professeur s'oppose à la directrice afin de permettre aux élèves de quitter leur quartier. Elle espère qu'en les sortant de leur quartier, les élèves pourront se développer. Encore une fois on observe l'inégalité sociale en œuvre : sans Erin, les élèves n'auraient pas la chance de profiter d'une telle sortie scolaire.

Dans *Entre les Murs*, la manière comment le professeur gère le conflit avec un élève montre dans quel degré il est représenté comme un héros. Même si c'est lui qui informe le directeur et essaie d'empêcher une sanction trop sévère, le « respect des règles » de la culture institutionnelle est mise en avant, ce qui concorde avec l'« interculturelisme » (Bouchard, 2011). Néanmoins, il n'y parvient pas, ce qui certainement dégrade son rôle et statut de sauveur.

Cependant, on peut aussi renverser la situation et dire que même si un élève n'a pas été « sauvé », le professeur a réussi à « sauver » la classe. Dans ce cas, le professeur est un « savior ». L'inégalité est aussi visible concernant un certain nombre de stéréotypes, par exemple dans *The Freedom Writers* où la différence entre les races est très exploitée par un élève. Elle dit : « *I know what you can do!* », ce qu'on peut lier à la supériorité de la race « blanche » à l'époque. C'est le sentiment exprimé par un élève quant aux personnes blanches. Il est à ce moment qu'on comprendra pourquoi la plupart des élèves se comportent de façon si irrespectueuse, en ignorant le professeur et en l'insultant (« *Hey girl, you wanna give me some fries with that shake ?* »). Ils considèrent la salle de classe comme leur territoire, un endroit où ils ont le pouvoir sur les « blancs ». Ainsi, on apprendra l'impact de l'inégalité des races sur ces jeunes, et dans quelle mesure ils se situent dans une position inférieure (à leurs yeux). Ce sentiment d'inégalité est visible dès le début, par exemple dans la scène des poupées quand un élève parle des différences entre une princesse aztèque et américaine. Elle dit que la plus grande différence entre les deux réside dans le processus de sélection. La princesse aztèque est choisie par rapport à l'intérieur, son sang, tandis que l'autre, l'américaine, est choisie par rapport à l'extérieur. On observe deux « beautés » qui sont discutées et avec lesquelles le lien avec l'inégalité entre les races est dressée. On juge quelqu'un par rapport à sa couleur de peau, comme la princesse aztèque. Comme on l'a vu, les attentes pour les élèves noirs sont plus basses que pour les élèves blancs.

Ce point de vue négatif est toujours présente et Angela Davis l'explique ainsi en 2003 : « *le racisme est persistant, des « criminels » ou des « malfaiteurs » sont, dans la pensée collective, imaginés comme des personnes colorées* » (Davis, 2003 citée dans Kendi, 2016).

Dans *Entre les Murs*, on ne se focalise pas si fort sur cette distinction. Au début, le professeur exprime son opinion par rapport aux « autres » écoles qui, selon lui, font des horaires plus longs qu'eux. Dans ce film, on parle d'une institution qui se trouve dans un quartier de banlieue au lieu d'une école qui a adapté un programme d'intégration, comme dans *The Freedom Writers*, ce qui pourrait expliquer la différence d'attitude entre les élèves. Si on cherche une attitude envers un stéréotype par des élèves dans *Entre les Murs*, on pourrait analyser les prénoms utilisés par le professeur. Les élèves disent : « *Pourquoi vous utilisez toujours des noms débiles ?* » quand il a choisi « *Bill* » dans un exemple. Ils trouvent que le professeur utilise que des noms « *babtou* », ce que le professeur ne comprend pas et il demande une clarification. Les élèves expliquent que ce sont des noms « français ». Ils proposent des prénoms comme « *Aïssata* », « *Rachid* », « *Ahmed* », qui ne sont pas perçus comme traditionnellement « français ». Le professeur demande alors si l'élève, Esmeralda, n'est pas française. Elle dit : « *Mais oui, mais pas fière de l'être* ».

Identité

La réponse d'Esmeralda sous-entend un sentiment hostile envers l'identité française. Néanmoins, elle se considère comme française, ce qui pourrait indiquer une sorte de lutte interne concernant son identité. Cette insécurité culturelle n'est pas étonnante dans un pays où l'expression « jeunes des cités » est devenu une sorte d'appellation générique (Marchal, 2006) pour les jeunes comme Esmeralda, ceux issus de l'immigration et vivant dans les banlieues. Or, pour être effectivement reconnus au sein des quartiers, ces jeunes doivent effectivement utiliser le « langage de la rue » qui devient la « norme » pour eux. Ils s'opposent au français « normé » qui représente le pouvoir et le luxe (Colombel et Fillol, 2009). Les élèves se trouvent dans deux cultures à la fois, deux langues et alors deux (ou plusieurs) identités différentes, comme celle du français de l'institution et le français « de la banlieue ».

Le sentiment d'être inclus ou exclus concorde avec l'article de Billiez « *La langue comme marqueur d'identité* » (1985). Billiez a tenté d'encadrer la place de la langue d'origine pendant la scolarité des élèves bilingues. On a déjà vu qu'il pourrait aider d'enseigner une seconde langue en utilisant la langue maternelle. Surtout l'usage de la première comme marqueur d'identité est vu comme important.

On apprend que les jeunes ibériques, comme les jeunes de banlieue, construisent des liens avec leur communauté en utilisant leur langue maternelle. Ils seront vus comme étranger s'ils ne la parlent pas (Billiez, 1985). Même si les élèves parlent français, l'utilisation du langage de la rue « marque » leur identité « de la banlieue » en plus d'être « des jeunes » et « des collégiens ».

La même chose pourrait être dite pour les jeunes dans *The Freedom Writers*. Ils utilisent un type de langage qui pourrait correspondre à leur identité. Eux aussi voyagent entre l'institution et leur communauté. Des mots comme « *Ma* », ce qui est un signifiant du respect, désigne dans quelle mesure « langage » est capable d'exprimer une identité. De même pour « *Dawg* », « *Smoke* », « *Homegirl* » et « *Trippin'* » qui peuvent être considérés comme des synonymes pour la culture dans la salle de classe et pour la culture des élèves. Cette donnée renforce l'« interculturalité » observable dans le film qui est liée aux connaissances communes de la signification des mots utilisés (Kim, 2009). Ainsi que l'accord commun de les prononcer, de les utiliser ou d'être applicable auprès une personne ou un établissement.

Néanmoins, même si on observe des liens communs et qu'on croit que les élèves appartiennent à la même culture dans un contexte institutionnel, il y a aussi de la différenciation. Dans la scène d'*Entre les Murs* où un élève asiatique, Wey, parle des « *jeunes de cette époque* », on apprend qu'il ne s'identifie pas avec cette génération et alors avec ses camarades de classe. Il renforce sa position en ajoutant qu'il a honte pour eux, ce qui provoque des cris d'indignation dans la classe. Comme Esmeralda ne se sent pas française et a honte de l'être, Wey a honte d'être assimilé aux autres jeunes qui « *crient et gênent du monde* ». Cependant, Wey dit qu'il n'y appartient pas, ce qui est encore une façon de parler du « interculturel » (Gu, 2009) dénonçant un groupe auquel on appartient sans le vouloir.

Chapitre 2 : Conclusion

Quelle(s) représentation(s) *The Freedom Writers* et *Entre les Murs* donnent-ils respectivement des professeurs et des jeunes de banlieues ?

On a vu que les professeurs sont représentés d'une façon différente dans les deux films dont on a parlé. La jeune femme, Erin, dans *The Freedom Writers*, semble correspondre davantage à la notion de « White Savior Syndrome » que le personnage d'*Entre les Murs*. Ce syndrome met en avant la manière dont un blanc est montré comme héros et comme un exemple pour des jeunes défavorisés. Une telle identification leur permettrait d'échapper à leur milieu social et de réussir dans la vie. Ainsi le « sauveur » ouvre la voie et incarne une chance de réussite. Le professeur aide les élèves, se bat pour eux et finalement leur permet de réussir à l'école et dans la vie et même de continuer des études à l'université. L'influence du professeur est visible au long du film ; Erin établit un lien avec et entre les élèves de sorte qu'ils la respectent. Puis, elle les défend face à la directrice, les collègues, son mari et son père.

Dans *Entre les Murs*, le professeur, Monsieur Marin, se focalise plus sur l'apprentissage des règles de la société en enseignant le français. Il n'assume pas tellement le rôle de sauveur et sans doute est-il plus difficile de le catégoriser comme héros. Néanmoins, on observe que selon ses propres standards, il l'est quand même. Il permet aux étudiants de « voyager entre le courant, le standard, l'écrit et l'oral » afin de leur permettre de résister au stigmatisme (Durez, 2016) dans la mesure où il leur permet de sortir de leur milieu social. Ainsi, il fonctionne comme exemple, ce qui pourrait aussi les aider à résister au stigmatisme.

La langue joue, dans les deux films, un rôle très important, par rapport aux attitudes et postures des élèves. Il joue un rôle en construisant une identité ainsi qu'à voyager entre des identités différentes (Billiez, 1985 ; Colombel et Fillool, 2009 ; Marchal, 2006).

Ainsi, la théorie nous montre une représentation des élèves de couleur assez négative, comme la « légèreté morale » (Longhi, 2012) et la criminalisation de leurs existences (Davis, 2003 citée dans Kendi, 2016). On voit des élèves peu motivés, parfois agressifs, infantiles et liés aux gangs, ce qui renforce les stéréotypes discriminants. Néanmoins, dans *Entre les Murs* les préjugés sur ces élèves sont continuellement affaiblis au long du film. Une approche différente est choisie dans *The Freedom Writers*, où on voit davantage une transformation des élèves, liée à l'investissement personnel du professeur, une évolution presque « inattendue » dans le contexte d'une lecture stéréotypique discriminante. Les élèves se transforment effectivement en élèves capables et respectueux, sans renoncer pour autant à leur passé ni à leur identité culturelle.

Interculturalité

Quatre notions liées à « l'interculturel » sont présentes dans les deux films : « interculturalité » (Kim, 2009), « cross-culturel » (Gu, 2009), « interculturalisme » (Bouchard, 2011) et « interculturel » (Gu, 2009). D'un côté on observe l'interaction entre des cultures différentes, la culture « institutionnelle » de l'école et la culture « de la rue » des élèves. Ainsi qu'entre les cultures des professeurs, entre un professeur et un directeur, et entre des élèves et une classe multiculturelle. On peut classifier cette interaction comme une interaction « interculturelle ». Dans le cas où cette interaction est fondée sur des connaissances partagées, on parle d'« interculturalité » (Kim, 2009), comme par exemple l'utilisation d'une certaine type de langage. Si c'est le contraire, on parle de « cross-culturel » (Gu, 2009), par exemple les différences entre les cultures multiples dans les films.

Ainsi, on se concentre beaucoup sur les règles institutionnelles et sociales énoncées dans les films, ce qui correspond bien à une partie de la notion d'« interculturalisme » (Bouchard, 2011). Dans des scènes multiples, la proposition de « respecter » les règles est en effet mise en avant et constitue un focus primordial, par exemple dans la mesure où les élèves doivent se comporter de telle ou telle façon dans *Entre les Murs* et dans la mesure où les préjugés empêchent une pleine possibilité de la réussite scolaire et sociale dans *The Freedom Writers*.

Chapitre 3 : Bibliographie

Bauman, Z. (2010). [2004], *Identité*, Paris, L'Herne.

Bem, S. L. (1974). *The measurement of psychological androgyny*. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 42, 155–162

Bénabou, R., Kramarz, F., Prost, C., Gurgand, M. (2016). *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?* Suivi d'un commentaire de Marc Gurgand. In : *Economie et statistique*, n°380, 2004. pp. 3-34

Billiez, J. (1985). *La langue comme marqueur d'identité*. In: *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 1, n°2, Décembre 1985. Générations nouvelles. pp. 95-105; doi : <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>

Bouchard, G. (2011). *Qu'est ce que l'interculturalisme*. *McGill Law Journal*, 56(2), 395-434.

Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. *Les inégalités devant l'école et devant la culture*. Dans: *Revue française de sociologie*, 7-3. Les changements en France. P. 325-347; doi : 10.2307/3319132 https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934

Caballero, C., Haynes, J., & Tikly, L. (2007). *Researching mixed race in education: perceptions, policies and practices*. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 345–362. <https://doi.org/10.1080/13613320701503389>

Cambridge Dictionary. (2020, Février 12). School definition: 1. a place where children go to be educated: 2. the period of your life during which you go to.... Learn more. Consulté le February 13, 2020, de <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/school>

Cammarota, J. (2011). *Blindsided by the Avatar: White Saviors and Allies Out of Hollywood and in Education*, *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 33:3, 242-259, DOI: 10.1080/10714413.2011.585287

Casanova, V., Confavreux, J., Duchêne, L., Dupart, D., Fouteau, C., Grelet, S. & Zaoui, P. (2013). *Une vie non fasciste*. *Vacarme*, 65(4), 1-33. doi:10.3917/vaca.065.0001.

Colombel, C. & Fillol, V. (2009). *La construction identitaire des jeunes océaniens francophones*. La construction identitaire à l'école, approches pluridisciplinaires, Juliet 2009, Montpellier, France. pp.1-10. hal-00454453

Crow, G. M., Levine, L., & Nager, N. (1990). *No more business as usual: Career changers who become teachers*. *American Journal of Education*, 98, 197-223.

Davis, A.Y. (2003). *Are Prisons Obsolete?* New York: Seven Stories Press.

De Decker, P. & Loopmans, M. (2003). *Nieuw Vlaams stedenbeleid verergert de armoede. Sociale rechtvaardigheid bij de verdeling van middelen naar de achtergrond verdrongen*, dans *Agoria* 19 (1), pp. 27–29.

Druez, E. (2016). *Un « nigger moment » à la française ? Expérience de la stigmatisation chez les diplômés et étudiants d'origine africaine*, *Tracés*. *Revue de Sciences humaines* [En ligne], 30 | 2016, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 12 mars 2020. URL : <http://journals.openedition.org/traces/6446> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/traces.6446>

Dutrévis, M., & Cnesco. (2016). *Les inégalités sociales et ethniques à l'école : le rôle des stéréotypes*. Consulté de http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/dutrevis_solo1.pdf
Education et Formations. (2003). *L'École réduit-elle les inégalités sociales ?* (66). Consulté de: <http://media.education.gouv.fr/file/17/5/5175.pdf>

En France, les inégalités scolaires s'aggravent | *Aviser.org*. (n.d.). Consulté: 9 Février 2020, de : <https://www.avise.org/articles/en-france-les-inegalites-scolaires-saggravent>

Ford, D., & Harris, J. (1996). *Perceptions and Attitudes of Black Students toward School, Achievement, and Other Educational Variables*. *Child Development*, 67(3), 1141-1152. doi:10.2307/1131884

Fuchs-Schündeln, N., & Masella, P. (2016). Long-Lasting Effects of Socialist Education. *Review of Economics and Statistics*, 98(3), 428–441. https://doi.org/10.1162/rest_a_00583

Godsey, M. (2015, 15 Juin). *The Inequality in Public Schools*. *The Atlantic*. Consulté de : <https://www.theatlantic.com/education/archive/2015/06/inequality-public-schools/395876/>

Grisay, A. (1999). *Comment mesurer l'effet des systèmes scolaires sur les inégalités entre élèves ?* In D. Meuret (éd.) *La justice du système éducatif*, Paris-Bruxelles : De Boeck, 1999, 113-138.

Gu, Q. (2009). *Maturity and Interculturaliteit : Chinese Students' Experiences in Uk Higher Education*. *European Journal of Education*, 44(1), 37–52. Consulté de : <https://www.jstor.org/stable/25481889>

Hughey, M. (2010). The White Savior Film and Reviewers' Reception. *Symbolic Interaction*, 33(3), 475-496. Doi :10.1525/si.2010.33.3.475

Jao, A., & Associated Press. (2018, 12 Janvier). *Segregation, school funding inequalities still punishing Black, Latino students*. *NBC News*. Consulté de : <https://www.nbcnews.com/news/latino/segregation-school-funding-inequalities-still-punishing-black-latino-students-n837186>

Judd, C. M., & Park, B. (1993). *Definition and assessment of accuracy in social stereotypes*. *Psychological Review*, 100(1), 109–128. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.100.1.109>

Kendi, I. (2016). *Stamped from the Beginning: The Definitive History of Racist Ideas in America*. New York: Nation Books.

Kim, T. (2009). *Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education*. *Intercultural Education*, 20(5), 395–405. <https://doi.org/10.1080/14675980903371241>

Larousse, É. (n.d.). Définitions : école - Dictionnaire de français Larousse. Consulté le 13 Février, 2020, de <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9cole/27609>

Longhi, L. (2012). *Imaginaires, représentations et stéréotypes dans la sémiotisation du mythe de la banlieue et des jeunes de banlieue*. Béatrice Turpin. Discours et sémiotisation de l'espace. Les représentations de la banlieue et de sa jeunesse, Harmattan, pp.123-142, Espaces Discursifs.

Marchal, H. (2006). *Les « jeunes de cités » vus par les gardiens-concierges*. Médecine & Hygiène – Volume 30 : pp. 121 à 30. ISSN 0378-7931 Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-deviance-et-societe-2006-1-page-121.htm>

Nauze-Fichet, E. (2004, Juillet). *Que sait-on des différences entre public et privé?* Éducation & formations, (69). Consulté de <http://media.education.gouv.fr/file/07/3/5073.pdf>

Peske, H. G., & Haycock, K. (2006). *Teaching inequality: How poor and minority students are shortchanged on teacher quality*. Washington, DC: Education Trust.

Petersen, A.H. (2009). *Their Words, Our Story: Freedom Writers as Scenario of Pedagogical Reform*. Film & History: An interdisciplinary Journal of Film and Television Studies 39(1), 31-43. Doi:10.1353/flm.0.0064.

Prentice, D., & Carranza, E. (2002). *What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed to Be, and Don't Have to Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes*.

Rickford, R. (2016). *Black Lives Matter: Toward a Modern Practice of Mass Struggle*. *New Labor Forum*, 25(1), 34-42. doi:10.2307/26419959.

Strand, D. (2009). *Être et parler: Being and speaking French in Abdellatif Kechiche's L'Esquive (2004) and Laurent Cantet's Entre les murs (2008)*. *Studies in French Cinema* 9(3). P.259-272.

Tajfel, H., & Turner, J.C. (1979). *An integrative theory of intergroup conflict*. In W.H. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Tanguy, L. (1972). *L'État et l'école. L'école privée en France*. *Revue Française de Sociologie*, 13(3), 325. <https://doi.org/10.2307/3320530>.

U.S. Commission of Civil Rights. (2018). *Public Education Funding Equity*. Consulté de : <https://www.usccr.gov/pubs/2018/2018-01-10-Education-Inequity.pdf>

Van Den Haag, E. (1993). *Cause, alleged and actual, of the l.a. riots*. Southern California Law Review, 66(4), 1657-1664.

Watts, P, R. (2010). *Mapping narratives: the 1992 Los Angeles riots as a case study for narrative-based geovisualization*, Journal of Cultural Geography, 27:2, 203-227, DOI: 10.1080/08873631.2010.494401

Yatabe, K. (1994). *Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France*. In: Mots, n°41, décembre. Parler du Japon. pp. 129-152; doi : <https://doi.org/10.3406/mots.1994.1928>