



Didactique des arts

Acquis et
développement



Comité de rédaction

Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Michele Egloff, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Uni Fribourg
Jean-Luc Gilles, HEP Vaud
Bernard Wentzel, IRDP

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Pierre-Philippe Bugnard, Université de Fribourg
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Ferran Ferrer, Université autonome de Barcelone
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Thierry Karsenti, Université de Montréal
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Matthis Behrens, IRDP
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinateurs du N°23

René Rickenmann et Isabelle Mili
rickenmandelcastillo@gmail.com
isabelle.mili@unige.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)

<http://www.revuedeshep.ch>



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

*THÈME: DIDACTIQUE DES ARTS:
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT*

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann
N° 23, 2018

Comité scientifique

Pierre-François Coen, HEP Fribourg, Suisse

Bertrand Gremaud, HEP Fribourg, Suisse

Patrick Roy, HEP Fribourg, Suisse

Nicole Durisch Gauthier, HEP Vaud, Suisse

Corinne Marlot, HEP Vaud, Suisse

Alain Pache, HEP Vaud, Suisse

Franziska Bertschy, HEP Berne, Suisse

Jean-Marc Lange, Université Montpellier, France

Alain Legardez, Aix Marseille Université, France

Olivier Morin, Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon, France

Benoit Urgelli, Ecole normale supérieure de Lyon et Université de Lyon, France

Johanne Lebrun, Université de Sherbrooke, Canada

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung

Rédacteur responsable : Pierre-François Coen

Conception graphique : Jean-Bernard Barras

Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Didactique des arts : acquis et développement

Numéro coordonné par
Isabelle Mili et René Rickenmann

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Isabelle Mili et René Rickenmann	7
<i>Aperçu de l'enseignement des arts visuels en Amérique du Nord du XIX^e siècle à nos jours</i> Miriam Lemonchoix	19
<i>La recherche en didactique de la musique en Allemagne – points de repères et perspectives</i> Sabine Chatelain	31
<i>Acquis et développement d'une didactique des arts</i> René Rickenmann	45
<i>Les savoirs corporels dans l'enseignement de la danse au collège, analyse didactique</i> Monique Loquet	65
<i>L'improvisation au service de la réception musicale : processus de didactisation des contenus d'enseignement dans la rythmique Dalcrozienne</i> René Rickenmann	81
<i>«Soyez créatif et original»! Entre le dire et le faire en cours d'arts plastiques au collège</i> Laurence Espinassy	95
<i>La culture professionnelle et le sens des objets d'enseignement : Conception et innovation dans le cadre de l'enseignement des activités créatrices et manuelles</i> John Didier	107
<i>Education artistique : amener le collégien à vivre en condensé l'activité artistique de l'expert circassien</i> Joëlle Coasne	117
<i>Créativité et création en arts plastiques et visuels. Analyse de deux attentes dans le parcours scolaire</i> Francisco Marquez	143
<i>Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale. Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-œuvre</i> Catherine Grivet-Bonzon, Isabelle Mili et René Rickenmann	159



VARIA

<i>Comment enseigner l'interculturel. Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes</i> Denis Gay et Moira Laffranchini Ngoenha	177
<i>Approche typologique des connaissances d'enseignants en formation pour le secondaire sur les élèves et leurs caractéristiques motivationnelles</i> Lara Laflotte et Philippe Wanlin	195
<i>Enseignement en classe multiâge</i> <i>Mise en œuvre de stratégies d'accompagnement d'enseignants du primaire en classe multiâge (CMA) : appréciation d'enseignants</i> Nicole Monney, Christine Couture, Pascale Thériault, Stéphane Allaire et Manon Doucet	213
<i>La construction d'échelles descriptives pour évaluer des stages en enseignement : analyse d'un processus à visée consensuelle</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	229



**DIDACTIQUE DES ARTS :
ACQUIS ET DÉVELOPPEMENT**





Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes

Denis GAY¹ (Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Lausanne, Suisse) et **Moira LAFFRANCHINI NGOENHA**² (Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse)

Comment aborder l'interculturel dans nos enseignements ? Nous souhaitons porter un regard rétrospectif sur quelques années d'enseignement de l'interculturel dans une HEP. Nous avons choisi de focaliser notre article sur les enjeux des stéréotypes, parce qu'il s'agit d'une problématique traitée de manière transversale dans la littérature sur la diversité. La pédagogie interculturelle est parfois détournée. L'utilisation des jeux et des activités « interculturelles » s'avère aussi ambiguë. Parfois, malgré leurs bonnes intentions, des enseignants mobilisent des catégorisations ethno-culturelles et participent à l'assignation identitaire et à l'ethnisation des rapports scolaires. Lorsque, dans le séminaire, les étudiants, futurs enseignants, prennent connaissance de ces situations, ils sont fréquemment choqués et les analysent avec acuité en termes de stéréotypes et d'ethnocentrisme.

S'il semble que des étudiants rencontrent des problèmes pour intégrer l'interculturel et considérer cette matière comme légitime, par ailleurs, ils font preuve d'une grande capacité à repérer, questionner et analyser les stéréotypes et pratiques discriminatoires ou racistes.

Mots-clés : Interculturel, stéréotypes, assignation identitaire, enseignement, ethnocentrisme, discrimination.

Introduction

Le champ de l'interculturel est d'une formidable complexité et la notion d'interculturalité d'une polysémie extrême (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011). D'un côté, des recherches de multiples disciplines portent sur l'« interculturel » : psychologie (Leanza & Gajardo, 2011), anthropologie (Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011, Hall 1978), sciences de la communication (Dahl, 2006), sociologie (Demorgon, 2002 et 2010), sciences de l'éducation (Dasen & Perregaux 2002, Ogay 2006, Ogay & Edelmann 2011, 2016), psychologie sociale (Gremion, 2006), psychologie (Muller Mirza, 2016 ; Muller Mirza et Grossen, 2017 ; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder et Nicollin, 2014)... D'un autre côté, la notion « interculturalité » ou son substantif « interculturel » est de plus en plus invoquée dans divers domaines : la santé, l'enseignement, l'éducation, le travail social, la communication... où elle est en particulier utilisée pour établir des normes professionnelles et pour préciser des compétences professionnelles. Elle donne lieu à une pédagogie, puis à une éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 2011).

1. Contact : denis.gay@unil.ch

2. Contact : moira.laffranchini-ngoenha@hepl.ch



C'est en connaissance de tout cet arrière-plan mêlant savoir, application pratique et politique que nous nous demandons : qu'est-ce qui est fondamental à transmettre aux futurs enseignants ? Nous avons remarqué qu'une question primordiale traverse les réflexions actuelles et les critiques sur l'interculturel (Dervin, 2010 ; Lavanchy, Gajardo & Dervin, 2011 : 23 ; Leanza & Gajardo, 2011) : celle de la construction de stéréotypes³ socio-culturels et des propos essentialisants. Déjà en 1990 Carmel Camilleri affirmait que le principal danger des enseignements de l'interculturel consistait à sacrifier et à figer la culture de l'autre. Broyon, M.-A., Changkakoti, N., & Sanchez-Mazas, M. (2015, p.20-21) soulignent à quel point cette question reste d'actualité.

Dans le cadre de nos fonctions à la HEP-VD, nous avons donc axé nos enseignements sur la critique et la déconstruction des stéréotypes et des discours essentialisants ; cette thématique est par conséquent le fil conducteur de notre article. Nous la considérons comme la première question à traiter parce que toute autre considération nous semblerait caduque si celle-ci n'est pas intégrée par les acteurs de l'école.

Nous souhaitons amener les étudiants⁴ à porter un regard critique sur trois dimensions imbriquées qui sont centrales dans l'enseignement de l'interculturel. Nous les illustrerons dans la suite de cet article :

- la reproduction des stéréotypes socio-culturels, et plus généralement la remise en question des catégorisations ;
- les processus d'assignation identitaire et d'ethnisation des rapports scolaires, en particulier lorsqu'ils sont impulsés par les enseignants ;
- l'exclusion, la discrimination, les discours et pratiques racistes.

A partir de notre pratique de l'enseignement de l'interculturel à la HEP-Vaud, notre but est de faire quelques *propositions concrètes* de l'enseignement de l'interculturel. Cet article expose d'abord le contexte national et institutionnel de l'enseignement de l'interculturel, qui permet de comprendre les pratiques scolaires. Ensuite, deux situations illustrent les usages des stéréotypes par des enseignants et leur fonction d'exclusion. Puis, dans le séminaire, les étudiants prennent connaissance de situations où l'enseignant procède à des catégorisations sociales, notamment «étranger», et ainsi effectue une assignation identitaire. Ainsi, des jeux et des

3. Nous nous fondons sur deux définitions des stéréotypes. La première met l'accent sur le caractère insensible à la contradiction : «Croyances concernant des classes d'individus, des groupes ou des objets qui sont préconçues, c'est-à-dire qui ne relèvent pas d'une appréciation neuve de chaque phénomène mais d'habitudes de jugement et d'attentes routinières. [...] Un stéréotype est une croyance qui ne se donne pas comme une hypothèse confirmée par des preuves mais est plutôt considérée, entièrement ou partiellement à tort, comme un fait établi» (Jahoda, 1964, p. 694). Une deuxième perspective souligne sa fonction identitaire : les stéréotypes sont réducteurs. Ils «projettent une image figée sur les autres, en général négative». Les stéréotypes «sont des jugements d'essence qui constituent l'autre en pôle négatif et produisent ainsi de l'altérité» (Bromberger, Centlivres, Collomb, 1989, p. 99).

Par ailleurs, l'essentialisation «consiste à attribuer certains traits spécifiques à l'ensemble d'une communauté, indépendamment des trajectoires individuelles et des variantes exprimées par divers sous-groupes» (Leservoisier & Vidal, 2007, p. 276).

Nous pourrions préciser encore qu'il s'agit d'un processus d'attribution de caractères d'essence à l'autre, c'est-à-dire de caractères considérés comme liés à l'autre et donc figés, et donnés une fois pour toute et interchangeable.

4. Afin de ne pas alourdir le texte, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes.



activités « interculturels » apparaissent ambigus. Des pratiques enseignantes faites avec beaucoup de bonne volonté s'avèrent parfois aller à l'encontre des principes de la pédagogie interculturelle et de l'inclusion de tous les élèves.

À un autre niveau, nous montrerons en conclusion que les cours et séminaires poursuivent un double objectif. D'un côté, les étudiants sont invités à opérer une rupture avec des notions du sens commun qu'ils ont intégrées et/ou qui sont véhiculées par des enseignants. De l'autre, ils sont conviés à s'approprier des outils de compréhension de la réalité scolaire. Nous proposons de conjuguer ces deux modalités dans l'enseignement de l'interculturel.

Le cadre institutionnel

En 2001, l'École Normale Supérieure de Lausanne est remplacée par une nouvelle institution de formation des enseignants de niveau tertiaire appelée Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP-VD). L'année précédente, une recommandation de la CDIP (Conférence des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique, 2000) rend obligatoire l'enseignement de l'interculturalité dans les Hautes Écoles Pédagogiques, c'est-à-dire les institutions de formation d'enseignants de Suisse. Il ne s'agit pas seulement d'une coïncidence chronologique, mais bien de l'aboutissement d'un long cheminement sur la prise en considération de la diversité culturelle et linguistique dans le système éducatif suisse (COHEP, 2007 ; Sieber et Bischoff, 2007 ; Allemann-Ghionda, De Goumoëns et Perregaux, 1999).

Dans cet article, nous présentons nos choix pour le séminaire d'interculturalité donné aux futurs enseignants de l'enseignement primaire (correspondant en Suisse aux 8 premières années de scolarisation dès 4 ans, et en France aux niveaux allant de la section des Moyens de la maternelle jusqu'à la 6^e et au Québec allant d'une année avant la maternelle jusqu'à la 6^e primaire), en montrant la complexité des enjeux sous-jacents à l'apprentissage et à l'utilisation de la pédagogie interculturelle. Ces choix ont été effectués en nous référant à différentes approches interculturelles en sciences de l'éducation aussi bien qu'en tenant compte des attentes institutionnelles, en partant du cadre juridique suisse, la nouvelle loi sur l'enseignement obligatoire LEO du Canton de Vaud, le PER (Plan d'Études Romand) ou encore le *Référentiel des compétences professionnelles* de la HEP-VD. Tout ce dispositif juridique et éducatif, nous permet d'émettre une première constatation : l'interculturel n'est pas une option dans la société suisse ; les futurs enseignants doivent être formés à la pédagogie interculturelle.

17 ans se sont écoulés depuis l'obligation de l'enseignement de l'interculturalité et de la naissance de la HEP-VD, marqués par un cheminement plein d'embûches. Le plus important est certainement la difficile reconnaissance de cette approche (Dasen, 2002, p.7-28) à l'intérieur même du champ de l'éducation. S'il va de soi que tout futur enseignant doit suivre des cours de didactiques, de psychologie de l'enfant ou d'histoire de l'éducation, la nécessité de suivre des cours d'interculturalité est plus controversée. En d'autres termes, la place de l'interculturalité dans la pratique enseignante n'est pas complètement reconnue, ou encore, il est très répandu (voir les travaux de Martine Abdallah-Preteceille) de réduire l'interculturalité à la question de l'intégration des élèves issus de la migration ; quelques fois au genre ou à l'inclusion, soit pour paraphraser Franz Fanon, aux « damnés de la terre ».



Ces réticences autour de l'interculturel ne sont pas sans conséquences pour les étudiants futurs enseignants. Parmi ces réticences notons l'idée que l'interculturalité concerne les étrangers et constitue une pédagogie à part ou que trop d'insistance sur la diversité met en danger l'identité suisse ; ou encore, ce sont les étrangers qui doivent faire des efforts pour s'intégrer. Les plus concernés par l'interculturalité sont ceux qui ont déjà un parcours et une expérience soit de migration soit de diversité, mais parmi ceux-ci quelques-uns pensent « tout savoir et n'avoir rien à apprendre ». Avec le temps, nous pourrions imaginer qu'à la suite de phénomènes de mondialisation économique et culturelle (Leclerc, 2000 ; Marramao, 2003), de développement de la globalisation comme ensemble de flux migratoires, technologiques, financiers, et culturels divergents (Appadurai, 2001), la construction d'un eukoumène global (Hannerz, 2002), l'interculturalisation du monde (Demorgon, 2002, 2010), la nécessité d'une vision globale de l'être humain (Morin, 2000), la « sensibilité interculturelle » grandirait et par conséquent l'espace qui lui est accordé dans la pédagogie, augmenterait aussi. Si nous regardons le contexte de la HEP-Vaud, les cours sont obligatoires dans la formation Bachelor Primaire, mais optionnels dans la formation Master en enseignement secondaire 1 et 2, soit pour les futurs enseignants des élèves de 10 à 18 ans (collège et gymnase) ; même si des contenus « interculturels » sont traités dans d'autres modules, par exemple la gestion de classe, l'anthropologie de l'école, la didactique du français ou de la géographie. Si nous pouvons nous réjouir de la présence du champ de l'interculturel dans les différents enseignements donnés à la HEP-Vaud, leur fragmentation augmente la difficulté des étudiants à établir des liens entre les différentes compétences transmises dans ces enseignements, laissant apercevoir la dilution ou la dispersion des objectifs de la pédagogie interculturelle.

Après 40 ans de questionnements sur l'intégration des élèves issus de la migration à l'école depuis la première recommandation de la CDIP sur la scolarisation des enfants de travailleurs migrants en 1972, seulement 17 ans après l'introduction de l'interculturalité dans la formation des enseignants, nous faisons l'amer constat que, à la suite de la réforme du plan d'étude Bachelor en 2012, ce domaine du savoir perd moitié des heures de formation, même si sur l'ensemble, l'on gagne en nombre de crédits. Comment interpréter cet état de fait ? Une simple réorganisation des études pour un métier qui devient de plus en plus exigeant ? N'y a-t-il pas une contradiction entre la globalisation grandissante et la diminution de l'espace pédagogique de l'interculturalité ? N'y a-t-il plus besoin de se former à l'interculturel ? Cela serait tellement banal, comme nous vivons dans une société diverse culturellement, nous serions des « experts » des rapports interculturels ! Ou peut-être que les questions liées à l'altérité, à l'immigration, à l'intégration seraient marginales dans notre société, et ne mériteraient plus une attention particulière ? !

La Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud travaille par compétences (*Référentiel de compétences*). Le document-cadre de la CDIP (2000) parle aussi de compétences interculturelles, ce qui pourrait donner l'impression de l'augmentation des exigences pour la profession d'enseignant : cela correspond par ailleurs au sentiment des étudiants en formation aussi bien que de nombreux enseignants en poste. A la lecture attentive du Dossier 60 de la CDIP (2000, p.1), il est mentionné que toute pédagogie doit être interculturelle « La pédagogie interculturelle, c'est la pédagogie de la pluralité, la pédagogie tout simplement. (d'après Paul Moor) » ; ce qui voudrait dire que la pédagogie interculturelle ne devrait pas être une



pédagogie à côté des autres, mais bien à « l'intérieur » de tous les domaines du savoir. En résumé, la pédagogie interculturelle exige une disposition à une ouverture à toute forme de diversité de la part de l'enseignant ; elle coïncide avec la compétence numéro 3 du *Référentiel de compétences* qui demande au futur enseignant d'agir d'une « façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

Une deuxième compétence interculturelle est celle non seulement de ne pas discriminer, mais aussi de respecter et même de valoriser les cultures quelle que soit l'origine. Elle est déclinée dans le niveau de maîtrise 3.5 « Éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues ». Ces deux éléments font référence à la personne même de l'enseignant, à sa posture : la posture de l'enseignant, son sens éthique, ne relève désormais plus de l'arbitre, mais s'inscrit dans le cadre normatif, voire législatif. La compétence no 4 prévoit de « Concevoir et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en fonction des élèves et du plan d'études » avec son niveau de maîtrise 4.4 « Prendre en considération les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) dans l'élaboration et l'animation des situations d'enseignement ». Donc, il est demandé aux enseignants de développer du matériel pédagogique et des situations qui mettent en jeu l'altérité.

Cours et séminaires : la difficulté du passage de la théorie à la pratique

Dans le cours, nous proposons pour commencer l'étude théorique d'un certain nombre de notions comme celle de culture, d'identité culturelle, d'appartenance, de modèles de gestion de l'altérité (assimilationnisme, intégrationnisme, multiculturalisme, interculturelité) ou d'altérité. Il s'agit tout d'abord de former les futurs enseignants et puis les élèves, à l'ouverture au monde, à la nécessité d'une cohésion sociale, à la création d'un espace de citoyenneté commune à tous les habitants indépendamment de leurs origines sociales ou culturelles ; pour cela, la connaissance de théories sur la culture et le fonctionnement de la société sont indispensables. Il s'agit ensuite de traduire ce savoir en « posture » de l'enseignant et de là, pouvoir procéder à une transposition didactique de ces compétences interculturelles au travers des disciplines enseignées à l'école primaire ou encore dans la gestion de classe. L'étudiant doit pouvoir donner du sens au savoir interculturel et être concerné par l'hétérogénéité de la classe. De plus, il est invité à utiliser cette hétérogénéité comme une ressource et non comme un problème.

Néanmoins, il subsiste un décalage entre la compréhension intellectuelle des concepts enseignés et sa mise en pratique concrète ; en d'autres termes, la connaissance de la théorie n'impliquerait pas nécessairement un changement de « posture » et l'adéquation des pratiques pédagogiques. En effet, l'on constate que certains conditionnements sociaux font obstacle à la mise en pratique de l'éducation interculturelle. Alors que les étudiants considèrent la didactique disciplinaire comme une ressource indispensable pour enseigner, l'éducation interculturelle est l'objet de davantage de résistances et d'incompréhensions (liées à des convictions individuelles et des stéréotypes sociaux). Les étudiants effectueraient un déplacement de l'éducation interculturelle du champ du savoir vers le domaine des avis politiques ou éthiques.



C'est pourquoi nous proposons des exercices en classe visant en particulier la prise de conscience et l'analyse des processus de catégorisations quotidiennes (nationales, régionales, raciales, langagières, religieuses, etc.) et de leurs conséquences. Dans les discussions avec les étudiants apparaissent parfois des difficultés d'intégration des principes interculturels et des équivoques concernant leur interprétation. Deux exemples illustrent ce propos :

Exemple 1 – Détournement de la PIC : les activités de Noël

Une enseignante d'école primaire prépare les activités de Noël pour sa classe ; activités qui auront lieu pendant le mois de décembre. Ces activités comprennent des chants, des bricolages pour décorer le sapin ou les fenêtres et des cadeaux pour les parents. Le contenu de ces activités fait référence au Père Noël, au sapin et au cadeau. La maitresse évite en particulier de parler de religion, de foi, de croyance, de Dieu ou d'autres thématiques mobilisant la religion. Comme dans 23 autres cantons, le système éducatif du canton de Vaud n'a pas adopté un principe général de la laïcité, mais celui de « l'indifférence à l'égard des religions », qui est ouvert à la présence des religions à l'école, mais sans en privilégier aucune. Dans cet état d'esprit, l'enseignante convoque les parents d'Amir, élève de confession musulmane, afin de les rendre attentifs au programme particulier qui aura lieu le mois suivant et des arrangements nécessaires pour Amir. Les parents se disent satisfaits et touchés du respect que la maitresse et l'école montrent envers leurs convictions religieuses. La solution trouvée d'un commun accord est que Amir ira dans une autre classe pendant les activités de Noël, ou à défaut, dans la salle des maîtres ou encore au secrétariat avec du travail individuel à faire.

On constate ici que malgré la bonne volonté de la maitresse d'école primaire et son respect pour la diversité culturelle et religieuse, son action ne s'inscrit pas dans le fondement de la pédagogie interculturelle défendue en Suisse, qui préconise, entre autres, l'inclusion de tous les élèves dans la classe, soit la création d'un espace de vie commune. Ainsi, permettre à Amir de sortir de la classe pendant les activités de Noël, c'est aussi le couper de la classe, d'un moment de sociabilité particulier, de l'interdire de pratiquer des activités créatrices manuelles, de surcroît en groupe, mais également et surtout, de mieux comprendre la fête de Noël dans le pays dans lequel il vit. La maitresse aussi bien que les parents ont également mélangé le côté religieux de Noël et son caractère social et culturel.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la solution, bien que partie d'un esprit d'ouverture et de respect, n'atteint pas un objectif fondamental de la pédagogie interculturelle qui est celui de l'inclusion de tous les élèves dans l'espace classe.

Exemple 2 – Reproduction des préjugés : l'accueil de deux nouvelles élèves

La reproduction des stéréotypes et de notions du sens commun est illustrée dans la situation suivante. A la rentrée scolaire, la maitresse d'école primaire accueille dans sa classe deux nouvelles élèves arrivées tout récemment depuis l'étranger. La première élève, Aïcha, est d'origine africaine, de peau noire et réservée ; elle parle peu. La deuxième élève, Elisa, est blanche ressortissante d'un pays européen et, elle aussi, discrète, s'exprime peu. L'enseignante n'a encore reçu aucune information les concernant ; elle doit donc faire appel à son expérience pour bien



accueillir et intégrer les deux petites nouvelles. Pour Aïcha, qui semble complètement perdue et ne comprend pas un mot de français, elle envisage des cours de CIF (Cours Intensifs de Français), des enseignements de LCO (langue et culture d'origine) ou encore des moments de soutien pédagogique avec la stagiaire (étudiante et future enseignante).

Elisa semble être plutôt timide et réservée : avant de lui imposer tout le dispositif de soutien, il faudrait lui laisser le temps de s'adapter, pense la maitresse. Lors d'activités en petits groupes dans une petite salle adjacente à la salle de classe, la stagiaire se rend compte que Aïcha est parfaitement francophone venant du Sénégal et ayant suivi une scolarisation en français, alors que Elisa ne parle pas français et vient juste d'arriver du Kosovo.

Nous constatons ici que malgré la bonne volonté, le dynamisme et aussi la compétence que la maitresse démontre dans la prise en charge des nouvelles élèves, plusieurs phénomènes subsistent qui vont juste à l'encontre du but, soit la bonne intégration des élèves dans leur nouvelle classe. Il s'agit d'une part, de la manifestation de stéréotypes et d'autre part, du processus d'assignation identitaire. L'enseignante présuppose, certainement inconsciemment, que la petite Aïcha ne parle pas français ou pas « comme il faut », en référence au statut du français en Afrique et du niveau d'éducation de ce continent. Sa timidité est envisagée comme un manque de savoir, dans une interprétation racialisée. Elisa est blanche, porte un prénom familier : assurément elle ne vient pas de très loin (attribution d'origine) ! Sa timidité est considérée comme un trait individuel, dans un processus de psychologisation. Ces présupposés empêchent également l'enseignante de se renseigner sur l'origine exacte des deux élèves.

Compte tenu de ces deux exemples, il est nécessaire de proposer un enseignement qui mette en situation l'altérité et qui fasse prendre conscience des différents stéréotypes et préjugés véhiculés par la société en général et intégrés inconsciemment dans nos attitudes et comportements. Notre enseignement vise donc l'approfondissement des thématiques abordées au cours de façon plus théorique, en donnant des outils de réflexion et surtout des outils pédagogiques pour rendre attentif le futur enseignant à toutes les formes de différences culturelles et qui favorisent la gestion de la classe et l'apprentissage chez les élèves, en lien avec la non-discrimination et visant la construction d'un climat de classe harmonieux, le respect de la différence et, à long terme, la construction d'une cohésion sociale.

Les ambiguïtés de l'interculturel

Afin de répondre à ces difficultés, dans les séminaires nous abordons de front ces deux dimensions : d'une part la valorisation de tous les élèves, quels que soient leurs origines et d'autre part la reproduction des stéréotypes et des formes de discrimination. Nos champs de référence sont les théories de l'ethnicité et des constructions identitaires (Barth, 1969 ; Poutignat & Streiff-Fenart, 1995 ; Martiniello, 1995 ; Gay, 2009), des migrations, du transnationalisme et de la globalisation (Abélès, 2008), du pouvoir (Lewellen, 2003) et bien entendu de l'interculturalité (Lavan- chy, Dervin & Gajardo, 2011 ; Dasen & Perregaux, 2002 ; Ogay, Zharkova Fattore, Borruat, Gakuba, Gremion & Hutter, 2008).



Nous nous attelons dans ce sous-chapitre à décrire le déroulement du séminaire (composé de trois séances de 1h30). La première séance amène les étudiants à se questionner sur les catégorisations, c'est-à-dire les éléments culturels permettant de donner du sens au monde, qui sont mobilisées par des enseignants à propos des élèves, de leurs comportements, compétences et identités. Ce dispositif a pour objectif de rendre les expressions familières étranges et questionnables, autrement dit d'opérer une distanciation avec leur culture et une déstabilisation de leur sens commun. Les étudiants reçoivent la consigne de récolter deux expressions qui ont été utilisées par des enseignants à l'égard des élèves. Le formateur demande aux étudiants d'exprimer chacun un énoncé. Il en écrit rapidement une vingtaine au tableau. De manière systématique, plus de 80% des expressions retenues par les étudiants comportent un jugement négatif. Par exemple, «arrogant», «agité», «distrait», «fumiste», «elle a de la réserve sous le pied»...⁵ La découverte du résultat suscite des remarques, des étonnements. Le formateur leur renvoie alors la question : «Dans quelle mesure notre culture scolaire privilégie-t-elle les jugements négatifs ?»

Après cette brève partie générale, le séminaire se focalise sur les catégorisations et représentations à l'égard des élèves, spécifiquement dans le domaine social (statut socio-économique des parents, métiers, formation des parents...) et le domaine culturel (langue, religion, région, nationalité, ...).

Dans la deuxième séance, sept concepts fondamentaux sont travaillés : catégorisation, stéréotype, préjugé, racisme, ethnocentrisme, discrimination et décentration. Nous abordons la construction socio-historique des stéréotypes, notamment au moyen de l'article de Jean Poiret (2006) sur les Noirs en France. Nous développons comment la catégorie et les stéréotypes associés aux «Africains» sont le fruit des rapports de pouvoir entre l'Europe et l'Afrique. Un moment clé de cette construction a été la fin du 19^e siècle. Alors l'évolutionnisme social dominait les sciences sociales. Il était d'un côté un moyen de comprendre et de classer les sociétés, mais aussi de les dominer en les reléguant à un échelon inférieur de l'évolution et en diffusant une conception ethnocentrique et stéréotypée de la diversité culturelle. C'est bien dans des rapports de pouvoir que ces catégories sont véhiculées et diffusées. Connaître ce processus de construction socio-politique des stéréotypes qui apparaissent aujourd'hui à l'école devrait permettre aux enseignants de les questionner et de les rejeter.

Le séminaire poursuit ce questionnement à propos du pouvoir : les situations scolaires actuelles sont analysées en terme du pouvoir formel/informel (Eckmann, 2009, p.51-56) et de la violence symbolique (Bourdieu, 1998). Puis, intervient l'exercice sur le photolangage qui sera analysé en détail ci-dessous.

Lors de la troisième et dernière séance, les étudiants relatent des observations qu'ils ont effectuées à l'école où ils font leur stage. Ils reçoivent la consigne de choisir et de décrire une situation qui est significative de leur point de vue. Ils doivent mettre en évidence des catégorisations ou dimensions sociales et culturelles (liées à la langue, la religion, la nation, la région, etc.), décrire la situation dans son contexte et en faire une double analyse, d'une part à partir des concepts déjà étudiés et d'autre part, en prenant position en tant que futur enseignant.

5. Voir les articles qui décrivent et analysent cette activité : Gay 2010a, 2010b, 2010c, 2013.



La grande majorité des séquences observées (plus de 90%) focalisent sur des problèmes de discrimination, d'usage de préjugés, de stéréotypes ou des expressions ethnocentriques, et non pas sur des utilisations de la diversité sociale et culturelle comme une ressource. Ceci peut être en partie dû à notre enseignement qui met l'accent sur ces concepts.

Nous présentons donc aux étudiants en détail une séquence pédagogique conçue pour prendre conscience des ambiguïtés des jeux ou activités interculturels. C'est l'occasion de leur rappeler que l'approche interculturelle dans la pratique enseignante ne se limite pas à certaines activités et à certaines périodes de la journée scolaire, mais qu'il s'agit d'une posture à endosser en toute circonstance. Néanmoins, des exercices ou jeux se fondent explicitement sur l'interculturel.

Parmi ceux-ci, le photolangage «L'humanité en mouvement» publié par alliance-sud (2015)⁶ comporte 50 photos en noir et blanc. Il prévoit d'abord avec les élèves les causes et les conséquences des migrations, la diversité des formes de migration, et l'intégration versus le rejet de l'autre, etc. Les objectifs tels que exposés dans la brochure de présentation du jeu sont les suivants : aborder les thèmes de la migration en laissant une large place aux émotions des élèves ; faire appel aux «images intérieures» (représentations) que nous avons tous construites sur la base de nos expériences et de notre opinion ; prendre conscience de ces images intérieures, car elles influencent nos pensées et nos sentiments à l'égard des personnes (inconnues) que nous rencontrons. La brochure propose que les élèves étudient les photos d'une part en analysant la composition de l'image, et d'autre part en décrivant le contenu de la photo et en y réagissant.

Nous avons choisi ce photolangage parce qu'il est utilisé dans une recherche psychologique. En effet, Muller Mirza et Grossen (2017) – avec la collaboration de de Diesbach-Dolder qui a écrit sa thèse sur ce thème – ont mis sur pied une recherche sur la prise en compte des émotions et des expériences personnelles des élèves dans le cadre d'activités relevant d'approches interculturelles en éducation. Leur question de recherche – fondamentale pour les formateurs d'enseignants – est la suivante : lorsque les thèmes étudiés à l'école sont proches de débats publics et des diverses appartenances des élèves (notamment en lien avec les parcours migratoires de leurs familles), lorsqu'ils ont une forte résonance émotionnelle, est-il possible d'amener ces élèves à prendre de la distance avec leurs émotions et avec leurs expériences, et de les conceptualiser ? Plus précisément, comment des élèves conceptualisent *le rapport à l'autre* dans des activités interculturelles suscitant des émotions et l'expression d'expériences personnelles ?

À partir d'une perspective psychologique socio-culturelle (Bruner, 1991) les chercheuses montrent dans quelles conditions a lieu un processus de secondarisation et ainsi de conceptualisation (Muller Mirza, 2016 ; Muller Mirza & Grossen, 2017 ; Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder, Nicolin, 2014).

Sur le plan méthodologique, elles ont sélectionné le photolangage «l'humanité en mouvement» (alliancesud, 2005) et l'ont proposé à des enseignantes qui l'ont utilisé en classe. Elles ont enregistré les leçons et effectué des entretiens avec

6. Disponible chez alliancesud : cette fondation fournit de nombreuses activités pédagogiques d'une grande richesse. Repéré à <http://www.education21.ch/fr/home>



chacune des enseignantes. Grâce à cette recherche en cours et au mémoire de Snapir (2013) faisant partie de cette recherche, nous avons eu accès à des retranscriptions de l'utilisation effective de ce jeu par deux enseignantes du canton de Vaud. C'est à partir de ces éléments que nous avons créé l'activité pédagogique utilisée dans le séminaire d'interculturalité de la HEP. Notons par ailleurs que nous avons à dessein choisi des séquences questionnables et problématiques sur le plan professionnel, car elles semblaient plus riches d'enseignement pour une analyse à la fois anthropologique et en lien avec la pratique professionnelle.

L'enjeu de la reproduction des stéréotypes

Dans le séminaire, le formateur présente aux étudiants une première scène scolaire : l'enseignante montre une célèbre photo prise par Sebastião Salgado (n°44 du photolangage) et représentant des files de personnes alignées dans la boue attendant de recevoir de l'eau. Puis, elle demande aux élèves de 13 à 14 ans appartenant au niveau de 10^e Harmos, - correspondant à la 4^e en France et à la 8^e au Canada -, de commenter cette photo et de réagir à celle-ci. Parmi toutes les photos utilisées par cette enseignante, c'est la seule qui concerne l'Afrique (Snapir, 2013, p.57). C'est donc le seul passage, très bref, à propos de ce continent.

La consigne donnée aux étudiants est « comment analysez-vous cette séquence ? Et comment vous positionnez-vous ? »

Voici la séquence :

Tina : Ben ça se passe en Afrique. Ils sont tous en train d'attendre leur tour pour remplir les bidons d'eau pour boire. J'crois qu'il fait froid parce qu'il y en a qui sont avec des couvertures. Et puis, cette photo est récente parce que même maintenant, en Afrique ou dans d'autres pays, y en a qui meurent de soif ou de faim.

Estelle : Quelle première impression a dégagé cette photo quand tu l'as vue ?

Tina : Ben, ce sont des gens malheureux. Ils n'ont pas beaucoup d'argent. Ils n'ont pas la chance qu'on a nous.

Ils meurent de soif, puis de froid. Ils n'ont pas d'habits. (Snapir, 2013, p.57).

Les étudiants donnent des réponses multiples. Par exemple certains mettent en évidence que l'enseignante suit bien l'objectif du jeu : faire exprimer les émotions. D'autres évoquent que ces discours donnent une image figée de l'Afrique, le formateur poursuit dans ce sens et met en évidence l'enjeu de la reproduction des stéréotypes. Les Africains apparaissent comme pauvres, manquant d'eau et de nourriture. L'autre est défini par le manque qui marque son infériorité. C'est un discours ethnocentrique. Nous insistons sur la distinction entre d'une part l'ethnocentrisme et d'autre part la discrimination, les propos racistes qui eux posent problème quelle que soit la situation contrairement aux expressions ethnocentriques. En effet, reproduire un stéréotype pose problème. Il s'agit d'un cliché, d'une image figée, simplificatrice et réductrice. Les stéréotypes (Bromberger, Centlivres & Collob, 1989) sont fréquemment associés à des jugements de valeur. Il faut donc être rendu attentif à ce processus cognitif problématique sur le plan de l'enseignement.

Afin d'éviter ce problème, le formateur propose une piste aux étudiants : se renseigner sur l'Afrique et mettre aussi en évidence sa diversité. Les populations migrantes y sont extrêmement diverses, entre les pays, les régions, les villes et les campagnes,



les origines et des parcours de vie et/ou de migration... Mettre en évidence cette diversité permet de présenter aux élèves une image plus complexe de l'Afrique.

Une autre piste présentée par le formateur est la suivante : les stéréotypes constituent malgré tout une ébauche de connaissance. Comme le dit Bromberger (1986, p.90) même si les stéréotypes nous renseignent

... plus sur les mécanismes de la perception populaire de l'altérité que sur les caractéristiques véritables des groupements humains qui leur servent de cibles (...), ils se fondent sur une ébauche de constat ethnographique, enregistrent, sur le mode de la caricature, des traits fondamentaux de comportement et, à ce titre, constituent de précieux indices pour l'investigation anthropologique. (p.90).

En tant qu'enseignant, il ne s'agit pas de « diaboliser » et d'éradiquer ces simplifications, mais d'en avoir conscience et de les mobiliser en toute conscience ou de les questionner et/ou de les complexifier. Malgré tout, les discours de Tina portent bel et bien sur une situation existante. Cette élève se positionne par rapport à cette situation. Il y aurait même un début de décentration dans le raisonnement de cette élève qui intègre dans son discours des éléments issus d'un monde autre qu'elle est en train de découvrir.

Une autre piste consiste à aborder la question de la couleur de peau et du racisme. Il s'agit d'opérer la déconstruction du concept de race. (Et ceci d'autant plus que des élèves auraient par eux-mêmes évoqué les différences phénotypiques⁷). Suivant l'âge des élèves, l'explication peut être assez simplifiée, par exemple « il y a longtemps, on a cru que des gens étaient plus intelligents à cause de leur couleur de peau. C'est faux. La couleur de peau n'a rien à voir avec l'intelligence ». Ou alors il est possible de déconstruire ce concept. La biologie a remis en question de manière fondamentale ce concept : les critères de classification phénotypiques classiques (couleur de peau, des cheveux, des yeux, forme du visage, morphologie...) sont arbitraires (Eriksen, 2010, 45-46 ; Langaney, Hubert Van Blijenburgh, & Sanchez-Mazas, 1992). L'anthropologie fait référence à la race aujourd'hui non plus pour rendre compte de la diversité de l'humanité, mais pour appréhender des rapports de pouvoir.

Une autre piste est proposée. Il s'agit de demander à plusieurs élèves de s'exprimer à propos d'un autre groupe. Leurs discours peuvent être ensuite analysés au moyen de la notion d'ethnocentrisme. Il est possible de classer les discours des élèves au moyen des notions de figure du bon et du mauvais sauvage. Ainsi nous montrons d'une part que les jugements négatifs, mais aussi positifs sur les sociétés sont ethnocentriques et d'autre part que le chemin de la compréhension de l'autre passe par la remise en question de l'ethnocentrisme.

L'enjeu de l'assignation identitaire

La thématique de l'assignation identitaire est développée à partir d'un deuxième extrait.

7. Dans de nombreux séminaires, les étudiants relatent de telles discriminations. Par exemple, un enfant dit à un de ses camarades « métis » que sa « tête est vide comme un djembé », à la suite d'une leçon de musique où des instruments d'origines très diverses ont été présentés aux élèves et utilisés par eux.



Dans une classe d'élèves de 11 à 12 ans (du niveau 8^e Harmos), l'enseignante utilise encore le photolangage. Ensuite, elle évoque le travail du père d'un élève portugais et débouche sur le thème du « retour au pays d'origine ».

Elise : Ouais exactement vous imaginez il est, il est au travail depuis 5h du matin jusqu'à 18h-18h30 le soir. C'est terrible ! Alors on peut comprendre que des gens qui ont eu une vie pas très très drôle ici en Suisse, ils aient envie de retourner dans leur propre pays. Y a beaucoup d'étrangers dans la classe, est-ce qu'il y en a qui aimeraient retourner dans leur propre pays y vivre toujours, pas seulement en vacances ? Qui c'est qui retourne dans son pays en vacances, dites moi ? (beaucoup de doigts se lèvent).

Elise : Voilà, eh ben regardez, ben regardez, presque toutes les mains se lèvent. Alors Bertrand bien sûr son propre pays c'est la Suisse donc il va pas y retourner (rires des élèves) Barbara tu n'y es jamais retournée toi dans ton pays ? Ah ouais tu y es aussi retournée, on est d'accord. Et puis Bea, toi tu ne retournes jamais en Italie ?

Bea : Oui des fois, mais c'est euh-

Elise : c'est pas régulier ? =

Bea : Non =

Elise : D'accord. C'est pas régulier parce qu'il y a trop longtemps que ta famille habite ici en Suisse j'imagine. Alors quand vous retournez en vacances ben à mon avis vous trouvez tout beau tout bien parce que c'est les vacances aussi pour vos copains et puis vos cousins cousines. Ça c'est sûr et puis c'est en été. Mais qui aurait envie d'y retourner pour y vivre ? (deux-trois doigts se lèvent). (Snapir, 2013).

Un peu plus tard :

Elise : Alors Bastien toi tu aimerais retourner dans ton pays, expliques moi pourquoi.

Bastien : Ben je sais pas moi j'aime bien. (Snapir, 2013).

De nombreux étudiants réagissent vivement à cette séquence. Ils questionnent le fait que l'enseignante donne déjà les réponses aux questions qu'elle pose. Parfois ils sont choqués : certains s'interrogent aussi sur l'utilisation du terme « étranger » et son effet possible sur la division de la classe. C'est bien cette analyse que poursuit le formateur. Seuls les « étrangers » sont invités à participer. En effet, l'enseignante s'adresse uniquement à des élèves qu'elle catégorise comme étrangers, puis elle disqualifie, discrédite la réponse d'un élève considéré comme « suisse ». Une telle division des élèves, légitimée par l'usage qu'en fait l'enseignante, est susceptible d'être reprise par les élèves et de favoriser une ethnicisation des rapports scolaires. L'enseignante définit elle-même les références identitaires des élèves : elle les impose. Il s'agit d'un processus d'assignation identitaire. En effet, l'identité sociale est multiple, dynamique et situationnelle (Moerman, 1994). Comme tous les membres de la société, les élèves sont susceptibles de manifester des appartenances très variées suivant les situations : appartenance au quartier, au groupe des amis du voisinage, à différentes nations, à des régions, religion, langues, etc. Dans la séquence étudiée, l'enseignante ne peut pas savoir a priori quelle est la place que ces élèves attribuent au pays d'origine dans leur représentation d'eux-mêmes aujourd'hui, dans leurs projets et dans la construction de leur propre histoire. Décider à la place de l'élève, c'est lui assigner une identité.



Au contraire, les activités de pédagogie interculturelle sont prévues pour tous les élèves de la classe. Par exemple la consigne évoque *l'origine* des élèves⁸ et chacun peut répondre quel que soit son lieu de naissance et le parcours de sa famille.

Ce point est crucial. Il montre que même des enseignantes aguerries, participant de manière volontaire à une recherche sur l'interculturel sont susceptibles de mettre en marche des mécanismes d'ethnisation, de division entre les élèves et de renforcement des stéréotypes qui constituent exactement l'opposé des effets souhaités.

Conclusion

Dans le vaste et complexe champ de l'interculturel, nous avons choisi de revenir à une question classique de l'interculturel, celle de la construction des stéréotypes par les enseignants. Nous avons mis en valeur d'une part les ambiguïtés et ambivalences des pratiques enseignantes et de jeux et activités « interculturels » et de l'autre, la réception de ces pratiques par les étudiants.

Si certains étudiants rencontrent des résistances à la compréhension et à l'utilisation de la pédagogie interculturelle, nous pouvons dire qu'ils font preuve d'une grande capacité à observer des situations scolaires qu'ils analysent au moyen des concepts de stéréotypes, préjugés, discrimination et ethnocentrisme. En effet, comme nous l'avons vu, environ 90% des observations effectuées par les étudiants étaient appréhendées dans ces termes alors que le protocole d'observation a été élaboré en vue de ne pas être inductif. De manière générale, les étudiants questionnent les usages de stéréotype et savent proposer et justifier d'autres pratiques à mettre en place.

Dans nos enseignements, nous avons poursuivi un objectif fondamental : développer la compétence à repérer la discrimination, le renforcement des stéréotypes et l'ethnisation des rapports scolaires et à favoriser l'inclusion des élèves de toutes origines. Cette compétence interculturelle se décline en deux aspects : celui d'être capable de repérer la discrimination chez les autres et celui de prendre conscience de ses catégorisations, stéréotypes et préjugés. Le deuxième demande aux étudiants de se remettre en question en adoptant une démarche réflexive et autocritique. Par ailleurs, comme indiqué plus haut, cette démarche pourrait être entravée par leurs convictions sociales, religieuses et politiques. Proposer des activités de pédagogie interculturelle est donc un exercice déstabilisant pour les étudiants. Il est également déroutant parce que des étudiants en formation Bachelor sont parfois à la recherche de « recettes » ou de procédures standardisées à appliquer.

La sociologie et l'anthropologie doivent-elles déstabiliser le sens commun ou effectuer un « équipement cognitif » ? Telle est la question que posent Losego et Pagnossin (2010, p.9) en faisant référence à Baluteau (2002 et 2005). Elle permet d'opérer une distanciation avec nos expériences de formateurs et de les resituer dans un contexte plus général, celui de l'utilisation de ces sciences sociales dans la formation des enseignants. Notre réponse est l'un ET l'autre : nos enseignements conjuguent ces deux modalités.

8. Par exemple : *Un pas vers l'autre : le dialogue interculturel dans les structures de l'enfance de la Ville de Lausanne*. Repéré à <http://www.lausanne.ch/lausanne-officielle/administration/enfance-jeunesse-et-quartiers/secretariat-general-ejq/delegation-enfance/un-pas-vers-autre/extrasArea/0/links/01/linkBinary/brochure-expo.pdf>



D'une part, il s'agit d'utiliser les sciences sociales en vue de déconstruire et de remettre en question des notions du sens commun en usage chez des enseignants et des étudiants, ce qui a pour objectif de susciter une déstabilisation de certaines évidences. Cette perspective s'inscrit dans une vaste démarche classique des sciences sociales, et se réfère en particulier au rejet des prénotions selon Durkheim (1987) et à la rupture épistémologique avec le sens commun (Bourdieu, Passeron & Chamboredon, 1968). Dans cette perspective, nous avons pour objectif que les étudiants s'interrogent à propos des évidences partagées entre enseignants à l'école et voient certaines de leurs notions du sens commun déstabilisées, ce qui s'inscrit pleinement dans une démarche réflexive fortement revendiquée à la HEP et centrale dans le référentiel des compétences et le Plan d'Etudes Romand. Néanmoins, Losego et Pagnossin (2010, p.9) soulignent un désavantage de cette option : «le novice (laïc, profane) est toujours un peu coupable d'user des notions de 'sens commun'». Tous les étudiants ne sont pas disposés à entrer dans un processus d'interrogation sur soi-même et de relativisation des notions construites dans leur milieu social et à travers leur parcours culturel.

Dans ce sens, Baluteau (2002, p.77) énonce une autre modalité : «l'équipement cognitif» qui consiste à «doter les formés de ressources professionnelles mobilisables dans l'exercice du métier». Autrement dit, le savoir savant présenté par les formateurs, est utilisé «comme un appui pour problématiser les situations ordinaires de la profession». Ce type d'enseignement est perçu ainsi par les étudiants : la sociologie fournit aux étudiants «une vision plus globale de leurs situations professionnelles mais ne contribue que de manière mitigée à rompre avec le sens commun» (Jacquemet & Ruppen, in Losego & Pagnossin 2010, p.11).

D'un côté, nous tentons de déstabiliser certaines évidences et notions du sens commun des étudiants dans nos enseignements, en phase avec le Référentiel de Compétences (HEP-VD). De l'autre, nous leur fournissons une série d'outils, (sans pour autant leur donner des recettes ou des modes d'emploi de l'interculturel). Dans ce domaine, comme dans tant d'autres, il n'existe pas pour les enseignants de procédures, de marches à suivre toujours valables, quel que soit le contexte. Les futurs enseignants doivent être capables de saisir les conséquences potentielles de leurs choix pédagogiques, en particulier en matière de la gestion de la diversité sociale et culturelle. Des outils plus ou moins concrets consistent dans l'appareil conceptuel (stéréotype, ethnocentrisme, violence symbolique ou approche systémique...), le rapport dialogique entre universalisme et relativisme (Ogay & Edelmann, 2011 et 2016), mais aussi des méthodes d'observations, de prise de notes, de supervision, etc. Ainsi, ces concepts permettent d'éclairer les situations scolaires. En conclusion, nous analysons les enjeux des stéréotypes et les ambiguïtés des activités «interculturelles» en conjuguant les deux perspectives de la déconstruction des notions du sens commun et de l'«équipement cognitif».



Références

- Abdallah-Preteceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abélès, M. (2008). *Anthropologie de la globalisation*. Paris : Payot.
- Akkari, A., Changkakoti, N., & Perregaux, Ch. (2006). Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impact, stratégies, pratiques et expériences. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4.
- Akkari, A. (2010). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève : Université de Genève.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Alliancesud. (2005). *L'humanité en mouvement*. Berne : Schulverlag.
- Amselle, J.-L. (2000). La globalisation « Grand Partage » ou mauvais cadrage ? *L'Homme*, 156, 207-225.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la mondialisation*. Paris : Payot.
- Barbot, M.-J., & Dervin, F. (2011). Rencontres interculturelles et formation. *Education Permanente*, 186.
- Baluteau, F. (2002). Les usages du savoir sociologique dans un contexte de formation. Le cas des formateurs d'IUFM. *Education et sociétés*, 1(9), 73-85.
- Baluteau, F. (2005). *La sociologie, une science pour former les enseignants ?* Paris : Fabert.
- Barth, F. (1969). Introduction. In F. Barth (Ed.), *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference* (pp. 9-38). Bergen: Universitetsforlaget.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., & Chamboredon, J.-C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Bromberger, C. (1986). Les blagues ethniques dans le nord de l'Iran : sens et fonctions d'un corpus de récits facétieux. *Cahiers de littérature orale* 20, 73-101.
- Bromberger, C., Centlivres, P., & Collomb, G. (1989). Entre le local et le global : les figures de l'identité. In C. Bromberger, & P. Centlivres (Eds.), *L'autre et le semblable* (pp. 137-145). Paris : Presses du CNRS.
- Broyon, M.-A., Changkakoti, N., & Sanchez-Mazas, M. (2015). *Education à la diversité : décalages, impensés, avancées*. Paris : L'Harmattan.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eschel.
- CDIP. (1995). *Principes relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants 2 novembre 1972*. Recommandations et décisions. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- CDIP. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation – Propositions pour un curriculum de formation – Indications bibliographiques*. Rapport final (dossier 60). Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF.
- Cohen, R. (1997). *Global diasporas an introduction*. Seattle: University of Washington Press.
- COHEP. (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Repéré à http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/dossier/071116_Rapport_PIC_COHEP.pdf
- Dahl, O. (2006). *Signes et significations à Madagascar : des cas de communications interculturelle*. Paris : Présence Africaine.
- Dasen, P., & Perregaux, Ch. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* Bruxelles: De Boeck.
- Dasen, P. (2002). Introduction. Approches interculturelles : acquis et controverses. In P. Dasen, & Ch. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (pp. 7-28). Bruxelles: De Boeck.
- Demorgon, J. (2002). *L'histoire interculturelle des sociétés. Pour une information monde*. Paris : Economica.
- Demorgon, J. (2010). *Complexité des cultures et de l'interculturel : contre les pensées uniques*. Paris : Economica.
- Durkheim, E. (1987). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Eckmann, M., Sebeledi, D., Bouhadouza Von Lanthen, V., Wicht, L. (2009). *L'incident raciste au quotidien : représentations, dilemmes et interventions des travailleurs sociaux et des enseignants*. Genève : IES.
- Eriksen, T.H. (2010). *Small places, large issues: an introduction to social and cultural anthropology*. Londres: Pluto Press.
- Gay, D. (2009). *Les Bohra de Madagascar : religion, commerce et échanges transnationaux dans la construction de l'ethnicité*. Berlin : Lit Verlag.
- Gay, D. (2010a). « Il n'est pas fait pour l'école », « c'est une bonne classe ». Florilège de catégorisations sur des élèves, approche anthropologique. *L'Éducateur*, 12, 21.



- Gay, D. (2010b). Prise de conscience des catégorisations et décentration des outils de l'anthropologie de l'école au service de la formation des enseignants. *L'Éducateur*, 13, 16-19.
- Gay, D. (2010c). Efficacité symbolique du discours un pouvoir d'enfermement aussi discret que dévastateur. *Prismes*, 13, 41-43.
- Gay, D. (2012). La culture à l'école, un point de vue anthropologique. *Prisme*, 16, 26-27.
- Gay, D. (2013). Pourquoi l'interculturel? Une expérience de l'altérité dans une école malgache. *L'Éducateur*, 11, 12-14.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école?* Lausanne: DFJC, Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre: pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 13-33.
- Hatchuel, F. (1997). «Dis maîtresse, comment tu me vois?». Assignation et étiquetage en situation d'enseignement collectif. In C. Blanchard-Laville (Ed.), *Variation sur une leçon de mathématiques: analyse d'une séquence: «L'écriture des grands nombres»* (pp. 151-193). Paris: L'Harmattan.
- Hannerz, U. (1996). *Transnational connections culture, people, place*. London: Routledge.
- Hannerz, U. (2002). Notes on the Global Ecumene. In J. X. Inda, & R. Rosaldo (Eds.), *The anthropology of globalization* (pp. 37-44). Malden: Oxford Blackwell Publishers.
- HEP-VD. (2015). *Référentiel des compétences*. Lausanne: HEP-VD. Repéré à <http://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>
- Jahoda, M. (1964). Stereotypes. In J. Gould, & W. L. Kolb (Eds.), *A dictionary of the social sciences* (pp. 694). London: Tavistock Publications.
- Langaney, A., Hubert Van Blijenburgh, N., & Sanchez-Mazas, A. (1992). *Tous parents, tous différents*. Bayonne: Editions Raymond Chabaud.
- Lavanthy, A., Dervin, F., & Gajardo, A. (Eds.). (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris: L'Harmattan.
- Leanza, Y. (2011). Penser la recherche interculturelle: le défi des diversités. *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle* 1(1), 3-8. Repéré à <http://www.alterstice.org/>
- Leclerc, G. (2000). *La mondialisation culturelle: les civilisations à l'épreuve*. Paris: Presses universitaires de France.
- Leservoisier, O., & Vidal, L. (Eds.). (2007). *L'anthropologie face à ces objets. Nouveaux contextes ethnographiques*. Paris: Editions des archives contemporaines.
- Lewellen, T. C. (2003). *Political anthropology: an introduction*. Westport, Conn.: Praeger.
- Losego, Ph., & Pagnossin, E. (2009). Que fait la sociologie dans la formation des enseignants? In Ph. Losego, & E. Pagnossin, (Eds.) *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 10, 5-16.
- Marramao, G. (2003). *Passaggio a Occidente: filosofia e globalizzazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Martiniello, M. (1995). *L'ethnicité dans les sciences sociales*. Paris: PUF.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Seuil.
- Muller Mirza, N. (2016). Culture, emotions and narratives in education for cultural diversity: a sociocultural approach. *Psihologija*, 49(4), 415-429.
- Muller Mirza, N., & Grossen, M. (2017). Expérience personnelle des élèves et apprentissages dans les interactions sociales en classe. In M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 17-34). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Muller Mirza, N., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., & Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: an interplay between unicity and genericity. *Learning, culture and social interaction*(3), 263-273.
- Moerman, M. (1994). Le fil d'Ariane et le filet d'Indra. Réflexions sur ethnographie, ethnicité, identité, culture et interaction. In C. Labat, & G. Vermès (Eds.), *Qu'est-ce que la recherche interculturelle?: cultures ouvertes, sociétés interculturelles du contact à l'interaction* (vol. 2, pp. 129-146). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T. (2006). Ecole de ville et école de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 35-53.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanthy, A. Gajardo, & F. Dervin, *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-72). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2016). «Taking culture seriously»: implications for intercultural education and training. *European journal of teacher education*, 39(3), 388-400. doi:10.1080/02619768.2016.1157160



- Ogay, T., Zharkova Fattore, Y., Borruat, S., Gakuba, T., Gremion, M., & Hutter, V. (2008). La recherche empirique en éducation interculturelle en Suisse : comparaison entre la Suisse francophone et la Suisse germanophone. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 177-197.
- Poiret, Ch. (2006). Racisme, catégorisation et apprentissage de l'altérité l'école. In M. Salah-Eddine (Ed.), *L'école et la diversité culturelle* (pp. 109-114). Paris : La documentation française.
- Poutignat, Ph., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris : PUF.
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse. Berne : COHEP.
- Snapir, D. (2013). *La prise en compte des émotions et expériences personnelles dans le cadre d'activités relevant d'approches interculturelles en éducation : illustration à travers les pratiques de deux enseignantes* (Mémoire de maîtrise, Université de Lausanne, Lausanne).