



UNIL Université de Lausanne

# **Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant**

Analyse d'entretiens réalisés auprès de douze  
enseignantes de Suisse romande

Laura Nicollin et Nathalie Muller Mirza

Université de Lausanne

Juin 2014

Projet « Transformation des émotions et construction de savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe » (FNS 100013-132292, Michèle Grossen)

[www.unil.ch/unisciences/NathalieMullerMirza](http://www.unil.ch/unisciences/NathalieMullerMirza)



## Remerciements

Le travail de recueil des données utilisées dans ce rapport a pu bénéficier de l'aide des personnes et institutions suivantes, que nous tenons à remercier chaleureusement :

- Douze enseignant et enseignantes des degrés primaire et secondaire des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud (afin de respecter l'anonymat, nous ne citerons pas nominalement chacun d'entre eux)
- Les Directeurs et directrices des établissements des enseignant et enseignantes ayant participé à la recherche (afin de respecter l'anonymat, nous ne citerons pas nominalement chacun d'entre eux)
- Madame Anahy Gajardo (qui était au moment de la récolte de données responsable de l'antenne romande de la Fondation Education et Développement à Lausanne, aujourd'hui Education 21) et son équipe
- Monsieur Charly Maurer, responsable de l'antenne romande de la Fondation Education et Développement (aujourd'hui Education 21) à Lausanne jusqu'en 2010, avec lequel nous avons initié les discussions et qui nous a soutenu dans nos démarches.



## Table des matières

<b>1</b>	<b>La diversité culturelle, une valeur de l'école ?</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Les approches interculturelles dans les plans d'études romands</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Quelles conceptions de la diversité culturelle chez les enseignants ?</b>	<b>11</b>
<b>4</b>	<b>Démarche méthodologique</b>	<b>12</b>
4.1	L'entretien préalable auprès des enseignantes	14
4.2	L'analyse des entretiens	16
4.3	L'entretien consécutif auprès des enseignantes	17
<b>5</b>	<b>Que représente, aux yeux des enseignantes, la diversité culturelle ?</b>	<b>18</b>
5.1	Une richesse	18
5.2	mais une difficulté aussi	19
5.2.1	Les apprentissages	20
5.2.2	La réorganisation des pratiques enseignantes en classe	21
5.2.3	L'intégration	22
5.3	La gestion de la diversité culturelle, entre égalité et pluralité. Synthèse et ouverture	22
<b>6</b>	<b>Quelle place occupent les objets relatifs à l'éducation interculturelle dans les pratiques ?</b>	<b>24</b>
6.1	Transversal : à travers les disciplines scolaires	25
6.2	Ponctuel	26
6.2.1	Ponctuel et organisé	26
6.2.2	Ponctuel et spontané	27
<b>7</b>	<b>Autour de quels thèmes les enseignantes définissent-elles l'enseignement de l'éducation interculturelle ?</b>	<b>27</b>
7.1	L'enfant en relation	28
7.2	Contenus encyclopédiques	30
7.3	Origines et expériences personnelles	31
7.4	Compétences citoyennes	32
<b>8</b>	<b>Quelles sont les visées d'une « éducation interculturelle » ?</b>	<b>33</b>
8.1	Eviter stéréotypes et catégorisations, lutter contre le racisme	34
8.2	Développer la capacité de décentration, encourager la relation soi-autre	35
8.3	Mettre en perspective, développer un esprit critique	35
8.4	Faire acquérir des connaissances en lien avec la diversité culturelle	35
8.5	Développer des connaissances sur soi, d'où l'on vient	36
8.6	Valoriser les cultures des élèves venant d'ailleurs	37
8.7	Mettre en place les conditions d'intégration dans la culture de la classe	37
8.8	Développer des compétences citoyennes	38

<b>9</b>	<b>Quelles sont les difficultés appréhendées ou rencontrées par les enseignantes lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles ? .....</b>	<b>38</b>
9.1	Difficultés anticipées lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles (pré-entretiens) ...	39
9.1.1	« Travailler » ou faire de l'interculturel ? Le respect du programme.....	39
9.1.2	La pluralité des savoirs à mobiliser .....	40
9.1.3	Sphère privée : jusqu'où doit-on aller ?.....	41
9.1.4	Veiller à ne pas transmettre ses propres jugements de valeurs.....	42
9.2	Les difficultés de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle et les compétences mobilisées par les enseignantes (entretiens consécutifs).....	42
9.2.1	Mobilisation des savoirs encyclopédiques : lesquels et quelles conséquences ?.....	43
9.2.2	Accepter des représentations et valeurs diverses dans la classe .....	44
9.2.3	Se dévoiler également en tant qu'enseignante.....	45
9.2.4	Accepter de ne plus avoir le rôle de celle qui sait .....	45
9.2.5	Respecter le programme et gérer les pressions extérieures .....	46
9.2.6	Sphère privée : définir les limites .....	48
9.2.7	Valoriser les appartenances des élèves sans construire ni cristalliser des stéréotypes .....	49
9.3	Aspects positifs des activités réalisées.....	51
<b>10</b>	<b>Conclusion .....</b>	<b>52</b>
10.1	Comment les enseignantes se situent-elles par rapport à la thématique de la diversité culturelle tant discutée dans les médias et les discours, et thématisée dans les plans d'études ? .....	52
10.2	Quelle place est octroyée aux activités « interculturelles » dans les pratiques quotidiennes?.....	53
10.3	Quels sont les objets et les visées principales des activités « interculturelles » mises en œuvre ? .....	53
10.4	Quelles sont les difficultés appréhendées ou rencontrées par les enseignantes lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles ? .....	54
	<b>Bibliographie .....</b>	<b>56</b>
	<b>Annexes .....</b>	<b>58</b>
	Annexe 1 : Canevas de l'entretien préalable – entretien semi-directif.....	59
	Annexe 2 : Canevas de l'entretien consécutif – entretien semi-directif (et discussion à partir d'extraits vidéo).....	62

## 1 La diversité culturelle, une valeur de l'école ?

Depuis plusieurs années en Suisse, la question de la diversité culturelle est au cœur de discours et de pratiques parfois en contradiction. Si certains textes font l'éloge de la diversité en la définissant en tant que principe et condition de la paix entre les groupes humains<sup>1</sup>, d'autres discours, politiques par exemple, sont plus nuancés à cet égard...

À l'école, l'hétérogénéité linguistique et culturelle des salles de classe a amené les politiques éducatives à développer des propositions et recommandations, notamment au sein des institutions de formation des enseignants et des plans d'études cantonaux. La prise en compte d'objets relatifs à la diversité culturelle fait en effet partie des curriculums des futurs enseignants et des programmes de la scolarité obligatoire. Le PER aujourd'hui mentionne de nombreuses références à ces questions, en faisant le choix d'introduire la dimension du rapport à l'altérité de manière transversale. Aucune discipline n'existe pour développer ces objets et peu d'éléments concernant les pratiques concrètes sont proposés aux enseignants dans une démarche didactique. Ainsi, peu d'indications leur sont apportées pour discuter d'éléments qui peuvent paraître problématiques : la question de l'entrée dans l'école de thèmes particulièrement délicats qui relèvent de la sphère sociale et identitaire des élèves ainsi que la tension entre, d'une part, les risques de culturalisation engagés lorsque les différences sont prises en compte et, d'autre part, les risques d'une « indifférence aux différences », critiquée (Akkari, 2013 ; Ogay & Edelmann, 2011).

Entre les idéaux des recommandations générales et les spécificités et contraintes de leur pratique quotidienne, comment les enseignants se situent-ils face à la question de la diversité culturelle ? En quels termes les enseignants la définissent-ils ? Quelles sont leurs expériences à l'égard de cette diversité ? Quelles pratiques mettent-ils en place, le cas échéant ? Comment définissent-ils l'« éducation interculturelle » ? Autour de quels objets d'enseignement et de quelles finalités ? Quelles difficultés rencontrent-ils dans leurs pratiques ?

---

<sup>1</sup> L'Unesco, dans un texte datant de 2002, affirmait par exemple que « que le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération, dans un climat de confiance et de compréhension mutuelles sont un des meilleurs gages de la paix et de la sécurité internationales » (Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle, 2002). Récemment, pour la semaine contre le racisme organisée en mars 2013, les rues de la ville de Genève étaient colorées par la campagne d'affiches conçues par le Bureau de l'intégration des étrangers, sur lesquelles étaient inscrits ces mots : « La diversité, une valeur suisse » (<http://www.ge.ch/integration>).

Ce sont quelques-unes des questions que nous avons choisi de développer dans cette étude qui s'inscrit dans le projet « Transformation des émotions et construction de savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe » (TECS dans la suite du texte). Ce projet vise, de manière plus large, à mieux comprendre les pratiques des enseignants dans ce domaine particulièrement complexe, les difficultés qu'ils rencontrent et la façon dont ils cherchent à développer de nouvelles compétences auprès des élèves<sup>2</sup>.

Dans ce rapport, nous cherchons à saisir les conceptions des enseignants à l'égard de la diversité culturelle, en tant que dimensions sous-tendant les pratiques mises en œuvre. Dans cette perspective, douze enseignants des degrés primaire et secondaire I, travaillant dans les sept cantons de Suisse romande, ont accepté de participer à cette étude qui comprenait des entretiens et des observations en classe. Dans un premier temps, pour situer la problématique, nous reprendrons quelques résultats de l'étude que nous avons réalisée sur les conceptions du rapport à l'altérité dans les plans d'études en Suisse romande (Nicollin & Muller Mirza, 2013). Nous présenterons ensuite la méthode de collecte et d'analyse des données, puis présenterons les principaux résultats et les discuterons.

## **2 Les approches interculturelles dans les plans d'études romands**

Les finalités de l'éducation à la diversité – ou éducation interculturelle – se structurent en général autour de trois axes principaux : celui de l'équité au sein du système éducatif (en particulier l'attention au public des élèves issus de la migration ou des minorités socio-économiques), celui de la sociabilité et de la citoyenneté, et celui du rapport à l'altérité.

Toutefois, comme le rappellent de nombreux auteurs, le champ de cette éducation est hétérogène et recoupe des contenus définis de manière large, renvoyant à des objets

---

<sup>2</sup> Nous partons de l'idée que ces pratiques sont en partie sous-tendues par trois autres dimensions interdépendantes : la dimension des représentations des enseignants sur les questions liées à la diversité culturelle et à l'éducation interculturelle (qui est l'objet du présent rapport), mais aussi celle des recommandations développées au sein des documents officiels tels que les plans d'études (voir Nicollin & Muller Mirza, 2013), ainsi que celle des conceptions et théories qui se retrouvent de manière implicite dans les documents pédagogiques que les enseignants utilisent pour structurer les leçons.



enseignés dans certaines disciplines scolaires mais aussi à des valeurs et à des changements de comportements (Gorski, 2009; Meunier, 2007; Tauvel, 1997).

Dans les années 2000, en Suisse, dans la continuité d'une réflexion sur le soutien à accorder aux enseignants face à ces enjeux de société, une commission de la CDIP mettait en évidence l'importance d'une « approche interculturelle » (Lanfranchi, Perregaux, & Thommen, 2000). Cette approche, qui à ce moment correspondait à un tournant dans la conception de l'éducation interculturelle, se caractérisait par le souci apporté non pas à mieux connaître telle culture, religion ou langue, mais plutôt à développer une réflexion portant sur le rapport à l'« autre ». Les auteurs de ce rapport la définissaient en ces termes :

« Ces approches proposent une perspective intégrative, une façon d'envisager le rapport à 'l'autre' centré sur la reconnaissance réciproque, le dialogue, le traitement des conflits, la négociation, ce qui est autre chose que le 'travail sur' ou la mise sur pied de dispositifs spécifiques 'pour les élèves issus de familles migrantes', qui peuvent certes être importants, mais qui ne mettent pas en jeu l'altérité » (Lanfranchi et al., 2000).

Cette perspective se distingue d'une conception « classique » d'une éducation interculturelle portant sur les difficultés associées aux enfants issus de la migration ou sur les spécificités culturelles de certains groupes. Elle s'en distingue par son public (il ne s'agit plus de s'adresser à certains élèves, mais à l'ensemble des élèves de la classe quelles que soient leurs appartenances) et par ses objets. Elle amène également, de manière plus profonde, à porter un regard différent sur les pratiques enseignantes où les dimensions culturelles et la présence de l'« autre » y seraient inscrites à part entière, et où les dimensions culturelles seraient considérées comme fondatrices des pratiques et des interactions, celles des élèves comme celles de l'enseignant.

Les changements envisagés sont d'importance, on le pressent. Ce type d'approche en effet a des implications sur l'ensemble de l'activité d'enseignement-apprentissage. Dans cette perspective en effet, les dimensions culturelles et relationnelles vont au-delà d'une prise en compte des spécificités culturelles de tel ou tel groupe et impliquent donc une prise en compte de l'ensemble des diversités au sein de la classe. Elles engagent également une conception plus globale de l'éducation dans le contexte des sociétés pluriculturelles, éducation qui viserait le renforcement du lien social.

Du point de vue de l'application de cette approche dans les pratiques, on peut s'interroger dans un premier temps sur l'intégration de ces dimensions dans les documents censés guider et structurer les pratiques des enseignants dans ce domaine. De

quelle manière se retrouvent-ils inscrits, le cas échéant, dans les Plans d'études en Suisse romande ? Une analyse des plans d'études en vigueur jusqu'en 2011 ainsi que le Plan d'Etudes Romand (PER) nouvellement intégré dans les cantons de Suisse romande nous a permis de mettre en évidence trois éléments importants (Nicollin & Muller Mirza, 2013) :

1. La question du « rapport à l'autre » est thématifiée – certes de façon variable d'un canton à l'autre – dans une variété de disciplines, celles que l'on pourrait dire « attendues » telles que les disciplines des sciences sociales (histoire, géographie, éducation citoyenne), et, en fonction des traditions cantonales, celles en lien avec les cours de religions (histoire biblique et éducation religieuse, histoire des religions, religion/éthique), mais aussi d'autres disciplines telles que l'éducation musicale (chant/musique) et artistiques (dessin, activités créatrices manuelles, travaux à l'aiguille, travaux manuels, arts visuels) ou encore les activités d'éducation physique et sportive.
2. La question du rapport à l'autre est organisée autour de différents axes d'enseignements ayant des visées en lien avec 1) les notions de décentration (développement d'attitudes promouvant, à travers l'interaction, le dialogue et un travail réflexif sur son propre rapport à l'altérité, ce qui est souvent associé aux processus de décentration, permettant la prise en compte de la perspective et la reconnaissance de l'autre) ; 2) des contenus factuels « sur » les cultures, religions et langues ; 3) les dimensions identitaires et les expériences quotidiennes des élèves ; 4) le développement d'un regard critique sur le monde, qui passe notamment par une analyse des productions culturelles et des images, et 5) des aspects « éthiques » amenant au développement de la responsabilité morale et de valeurs telles que respect, solidarité, tolérance, justice, courage, coopération, générosité, partage, responsabilité. Un autre axe, lié à la gestion de la classe, concerne la place à accorder par les enseignants à la diversité culturelle et linguistique représentée par les élèves dans la classe.
3. Le premier axe, qui prend en compte notamment les références associées aux processus de décentration et à un travail réflexif sur son propre rapport à l'altérité, apparaît avec une certaine importance, et fait écho aux recommandations du rapport 60 de la CDIP qui préconisait un travail sur ses propres représentations plutôt qu'une accumulation de connaissances sur l'autre. Cet axe est associé aux autres de manière plus ou moins articulée. Il est intéressant de noter que les aspects relatifs au rapport à l'altérité sont souvent structurés dans un continuum, qui va du pôle « moi » au pôle « autrui ». Certains plans d'études mettent davantage l'accent sur l'un ou sur l'autre, mais en général, tout se passe comme si l'ouverture à l'autre était conditionnée par une prise de conscience chez l'élève, de soi-même, ses représentations, ses limites, ses valeurs avant de pouvoir considérer le point de vue de l'autre, et d'accepter la/les différence(s).

La thématique générale du « rapport à l'altérité culturelle » est donc abordée, selon des axes et des accents différents dans les plans d'études romands et avec une certaine importance dans le PER, introduit dès la rentrée 2012 dans certains cantons. On peut toutefois se demander ce que les enseignants mettent en œuvre concrètement dans les pratiques du quotidien. Nous avons choisi de ne pas faire une étude spécifique dans toutes les disciplines dans lesquelles ces objets pouvaient être enseignés, mais plutôt d'interroger des enseignants intéressés par ces thématiques et de les observer dans l'exercice de leur métier lorsqu'ils mettent en place, explicitement, des leçons qui abordent ces objets. Mais avant d'étudier les pratiques concrètes, nous avons souhaité mieux comprendre leurs représentations et leurs conceptions de la diversité culturelle de manière générale et de sa prise en compte.

### **3 Quelles conceptions de la diversité culturelle chez les enseignants ?**

Les questions de recherche qui émergent de l'étude des plans d'études et qui nous paraissent importantes à examiner pour mieux comprendre les pratiques enseignantes sont les suivantes :

1. Comment les enseignants interrogés se situent-ils par rapport à la thématique de la diversité culturelle tant discutée dans les médias et les discours, et thématisée dans les plans d'études ? En quels termes la définissent-ils ? Au-delà de la « richesse » souvent évoquée, quels sont les apports et difficultés perçues par les enseignants dans le cadre de leur enseignement ? Et quelles tensions, le cas échéant, mettent-ils en évidence ?
2. Lorsqu'ils décident de mettre en place des activités en lien avec la diversité culturelle, quelle place leur octroient-ils ? Sont-elles considérées comme transversales comme le préconise par exemple le PER aujourd'hui ou sont-elles organisées selon les opportunités du moment ?
3. Du point de vue des enseignants, en lien avec les pratiques telles qu'ils ont l'habitude de les mettre en œuvre, il s'agira d'examiner quels sont les objets d'enseignement qu'ils considèrent comme importants et d'observer la façon dont ils les organisent. Retrouve-t-on les axes qui ont été relevés dans l'analyse des plans d'étude ? En ce qui concerne le premier axe, relatif à la décentration et la réflexivité, observera-t-on une insistance sur le rapport de soi à autrui ?

4. Toujours en lien avec les pratiques des enseignants, quels sont les objectifs qu'ils considèrent comme centraux ? Cherchent-ils à transmettre aux élèves des savoirs encyclopédiques particuliers, des valeurs, des modes de penser et de se situer dans le monde ?
5. Dans quelle mesure la prise en compte de la diversité en tant qu'objet d'enseignement peut-elle représenter des défis pour l'enseignant ? Quels types de difficultés rencontrent-ils ? Est-ce que ces pratiques peuvent induire, aux yeux des enseignants, des changements au niveau du métier d'enseignant lui-même ?

La démarche de recherche adoptée dans notre projet nous a amenées à réaliser un deuxième entretien avec les douze enseignants après que ceux-ci ont mis en œuvre les activités pédagogiques en « éducation interculturelle ». Nous avons ainsi à disposition les commentaires des enseignants sur leurs pratiques et la difficulté de les réaliser lorsqu'ils se réfèrent explicitement à des activités concrètes. Nous nous intéresserons ainsi brièvement, dans une dernière partie de ce rapport, aux éléments sur lesquels les enseignants insistent, reviennent dans l'après coup et sur ceux qu'ils n'avaient pas véritablement anticipés.

## 4 Démarche méthodologique

La recherche TECS a été menée auprès de douze enseignant et enseignantes volontaires, provenant des sept cantons de Suisse romande (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Vaud et Valais). Onze sont des enseignantes, seul un enseignant a participé à la recherche. Afin de préserver l'anonymat, nous décidons dans ce rapport de féminiser l'ensemble des prénoms et des références.

Six enseignaient dans des classes au degré primaire, auprès d'élèves de 11-12 ans (5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> primaire – 7<sup>e</sup>-8<sup>e</sup> Harmos), deux de ces classes étaient des classes d'orientation<sup>3</sup>. Les six autres enseignaient dans des classes au degré secondaire, auprès d'élèves de 14-15 ans (8<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> secondaire – 10<sup>e</sup>-11<sup>e</sup> Harmos), une de ces classes était une classe d'Ethique

---

<sup>3</sup> Les élèves promus au terme de la 5e année de l'école primaire entrent, au degré 6, en 1ère année secondaire, dite année d'orientation. L'enseignement est commun pour tous les élèves. Il est réparti entre deux maîtres principaux, appelés maîtres d'orientation, pour les branches générales et quelques maîtres spécialisés pour des branches telles que l'éducation physique, les activités manuelles, le dessin artistique et l'éducation musicale.

et culture religieuse et une autre une classe de soutien<sup>4</sup>. La majorité des enseignantes avait, en moyenne, entre 20-30 ans d'expérience dans l'enseignement, seules deux d'entre elles avaient moins de dix ans d'expérience. Les contextes dans lesquels ces enseignantes se trouvaient au moment de la collecte des données étaient majoritairement urbains (8/12) et les classes concernées étaient plus souvent composées d'élèves dont l'origine nationale était autre que suisse (8/12). Voici un tableau qui récapitule certaines informations générales relatives aux contextes d'enseignement.

Pseudonyme des enseignantes	Nombre d'années d'enseignement (par tranche de 5 ans)	Degré d'enseignement	Canton	Rural/urbain	Hétérogénéité de la classe <sup>5</sup>
Edith	Entre 20-25	primaire (5 <sup>6e</sup> )	Valais	urbain	70% CH 30% non CH
Elisabeth	Entre 1-5	primaire (6 <sup>e</sup> )	Genève	urbain	30% CH 70% non CH
Elise	Entre 20-25	primaire (6 <sup>e</sup> ) (orientation)	Neuchâtel	urbain	20% CH 80% non CH
Elodie	Entre 15-20	primaire (5-6 <sup>e</sup> )	Jura	rural	100 % CH 0% non CH
Emilie	Entre 20-25	primaire (6 <sup>e</sup> )	Berne	rural	90% CH 10 % non CH
Eva	Entre 25-30	primaire (6 <sup>e</sup> ) (orientation)	Neuchâtel	urbain	40% CH 60% non CH
Edwige	Entre 25-30	secondaire (9 <sup>e</sup> )	Neuchâtel	urbain	25% CH 75% non CH
Eléonore	Entre 25-30	secondaire (8-9 <sup>e</sup> ) (soutien)	Jura	rural	20% CH 80% non CH
Elsa	Entre 25-30	secondaire (8 <sup>e</sup> )	Neuchâtel	urbain	35% CH 65% non CH
Erica	Entre 10-15	secondaire (8-9 <sup>e</sup> ) (éthique)	Fribourg	rural	100% CH 0% non CH
Estelle	Entre 20-25	secondaire (8 <sup>e</sup> )	Vaud	urbain	29% CH 71% non CH
Evelyne	Entre 1-5	secondaire (8 <sup>e</sup> )	Neuchâtel	urbain	16% CH 84% non CH

**Tableau 1 : Informations générales relatives aux douze enseignantes interrogées.**

<sup>4</sup> Les classes de soutien du degré secondaire sont destinées à des élèves qui ne sont pas en mesure de suivre avec profit l'enseignement ordinaire et ont connu des redoublements.

<sup>5</sup> L'« origine » suisse (CH) ou non suisse (non CH) des élèves est déterminée à partir des informations reçues par l'enseignante à qui il était demandé de préciser la nationalité des élèves de sa classe.

<sup>6</sup> Selon la numération des degrés d'enseignement avant Harnos, en vigueur au moment du recueil de données.

Ces enseignantes font appel plus ou moins régulièrement aux documents et aux services d'Education 21 (au moment de l'enquête, il s'agissait de la Fondation Education et Développement). C'est grâce à l'entremise de la responsable (à ce moment) de son antenne romande basée à Lausanne (Madame Anahy Gajardo) que nous avons eu accès aux noms des personnes qui ont répondu favorablement à un message d'invitation. Une première prise de contact téléphonique avec chaque enseignante a consisté à présenter les objectifs de l'étude, la démarche d'ensemble et en quoi consistait leur participation. À partir du moment où nous recevions leur accord ainsi que celui de leur établissement scolaire, nous leur transmettions les deux documents pédagogiques (le Photolangage "L'humanité en mouvement" et la bande dessinée "Là où vont nos pères") avec lesquels nous leur demandions de préparer des leçons selon leurs intérêts, programmes et objectifs. Une à deux semaines plus tard, une chercheuse (Laura Nicollin ou Stéphanie de Diesbach-Dolder) se rendait sur leur lieu d'enseignement pour un premier échange et entretien, que nous appellerons ici « entretien préalable ». Après la mise en œuvre des leçons, un deuxième entretien avait lieu. Nous appellerons celui-ci « entretien consécutif ».

#### **4.1 L'entretien préalable auprès des enseignantes**

L'entretien préalable, qui durait entre 60 et 90 minutes, était structuré autour d'un canevas général et consistait en questions ouvertes. Celles-ci visaient à obtenir à la fois des informations factuelles sur l'enseignante elle-même, son parcours professionnel et sa classe, et des éléments relevant de sa perception notamment des objectifs de l'éducation interculturelle au sens large, des difficultés et richesses associées à la diversité culturelle et linguistique dans une classe, de la place des émotions dans l'enseignement. Une partie était également consacrée à ses pratiques dans le domaine de l'éducation interculturelle ainsi qu'à son opinion sur les deux documents pédagogiques transmis et sa façon dont elle pensait organiser les leçons.

De manière plus spécifique, les questions étaient organisées autour des sept dimensions suivantes<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Voir le canevas d'entretien en annexe 1.

1. Renseignements sur la formation professionnelle de l'enseignante

Ce point abordait la durée et le type de formation suivi par l'enseignante ainsi que les différents environnements de travail (passés).

2. Contexte général de la classe

L'entretien se poursuivait par des informations générales concernant le nombre d'élèves et leur âge ainsi que la dynamique générale de la classe et les relations entre élèves (amitiés, sous-groupes). Les difficultés rencontrées chez les élèves dans leurs apprentissages étaient ensuite abordées ainsi que la composition culturelle et linguistique de la classe.

3. Représentations et gestion de l'interculturalité

Étaient ensuite abordées les questions relatives aux richesses et difficultés que suscite la diversité culturelle et linguistique en classe, aux yeux de l'enseignante, les obstacles potentiels auxquels elle se confronte lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des pratiques interculturelles ainsi que le public auquel elles s'adressent (élèves migrants, ensemble des élèves).

4. Pratiques en éducation interculturelle

Ce point explorait les formes d'activités interculturelles mises en place par l'enseignante en général, leur fréquence et l'importance qu'elle y accorde. Le programme officiel et les recommandations énoncées sont-ils influents, pris en compte par l'enseignante, qui les organise dans un espace temps défini à l'intérieur de la grille horaire et les relie éventuellement à l'éducation à la citoyenneté ? Telles étaient les questionnements abordés dans ce quatrième volet. La place relative aux expériences personnelles et émotions des élèves prises en compte dans les activités d'apprentissage a également été abordée ainsi que l'intérêt pour ce genre d'activités, partagé ou non par les collègues et la direction de l'établissement. Enfin, un dernier point examinait le degré de satisfaction de la formation initiale reçue quant à la préparation de l'enseignante à exercer son métier dans des classes hétérogènes.

5. Documents et activités pédagogiques (Photolangage et Bande dessinée)

À travers cette partie de l'entretien, l'enseignante était amenée à dire si elle utilisait parfois les ressources pédagogiques de la Fondation Education et Développement (aujourd'hui Education 21) qui met à disposition les deux documents pédagogiques (Photolangage et Bande dessinée), et le cas échéant, lesquelles. Elle donnait ensuite son point de vue sur ces deux documents (aspects intéressants, problématiques, thématiques abordées, élèves concernés, lien avec le programme scolaire).

6. Aspects positifs ou négatifs des deux documents pédagogiques, thématiques abordées, planification de l'activité, objectifs et intentions pédagogiques, méthodes, difficultés et apprentissages des élèves

Cette partie de l'entretien consistait à recueillir l'opinion de l'enseignante sur les deux ressources pédagogiques qu'elle allait utiliser, les points forts et faibles de

chacun d'entre eux ainsi que les thématiques qu'ils abordent. La planification générale des activités était ensuite dégagée afin de cerner les intentions pédagogiques de chaque enseignante, la méthode ciblée pour mettre en œuvre les activités ainsi que les difficultés et apprentissages des élèves tels qu'ils étaient anticipés.

#### 7. Modalités de l'observation en classe

Des informations apportées par la chercheuse en lien avec la façon dont l'étude allait être menée (enregistrements vidéo, calendrier des observations, etc.) venaient alors clore l'entretien.

Dans ce rapport, nous prendrons en considération les réponses des enseignantes qui concernent en particulier les questions liées à l'éducation interculturelle de manière générale et non celles en lien avec les documents spécifiques du Photolangage et de la bande dessinée.

## 4.2 L'analyse des entretiens

Les transcriptions des entretiens ont été traitées selon une analyse de contenu, avec le logiciel Nvivo ([http://www.qsrinternational.com/products\\_nvivo.aspx](http://www.qsrinternational.com/products_nvivo.aspx)). Dans un premier temps, le travail de réduction des données a consisté en un tri des réponses qui nous a amenées à distinguer deux thèmes principaux, celui relatif à la *diversité culturelle* d'une part, et celui relatif à *l'éducation interculturelle* d'autre part.

Concernant l'axe relatif à la diversité culturelle, deux sous-corpus ont été créés dans le logiciel Nvivo, à l'intérieur desquels les extraits de l'entretien relatifs aux représentations positives et négatives liées à la diversité culturelle ont été codés :

#### 1) Difficultés associées à la diversité culturelle

À travers l'entretien, il s'agissait de relever tous les énoncés relatifs aux difficultés ou obstacles qui peuvent surgir face à la diversité culturelle, aux yeux des enseignantes.

#### 2) Eléments positifs associés à la diversité culturelle

Ce sous-corpus réunit les propos concernant les apports relevés concernant la diversité culturelle.

L'axe relatif à l'éducation interculturelle a permis, quant à lui, de regrouper cinq sous-corpus, à travers lesquels divers extraits ont été codés, notamment ceux liés à ce que fait l'enseignante quand elle décide d'aborder ces thématiques avec ses élèves et la manière dont elle organise ses enseignements.



### 3) Raisons et organisation de l'éducation interculturelle dans l'enseignement

La manière dont l'enseignante organise ses activités en éducation interculturelle, la place qu'elle leur donne dans son enseignement ainsi que le public auquel elle adresse ses activités sont réunis à l'intérieur de ce sous-corpus.

### 4) Objectifs de l'éducation interculturelle

Que vise l'enseignante à travers la mise en place d'activités interculturelles ? Qu'entend-elle développer chez ses élèves ? Quels sont les objectifs qu'elle souhaite atteindre ? Telles sont les questions auxquelles répondent les extraits réunis à l'intérieur de ce sous-corpus.

### 5) Activités mises en place

Ce cinquième sous-corpus réunit les discours de chaque enseignante quant au type de pratiques qu'elle met en place, tout au long de l'année scolaire, en éducation interculturelle.

### 6) Thèmes

Les thèmes abordés par l'enseignante à travers les activités qu'elle met en place ont été répertoriés au sein de ce sous-corpus.

### 7) Difficultés de la mise en pratique

Quelles difficultés sont rencontrées lors de la mise en pratique d'activités interculturelles ? À quoi l'enseignante fait-elle face comme obstacles lorsqu'elle décide d'aborder ces thématiques en classe ? Les discours relatifs à ces questionnements ont été réunis au sein de ce dernier sous-corpus.

Chacun de ces sous-corpus a permis dans un premier temps de trier les informations contenues dans les entretiens, en retenant les extraits correspondants à nos questions de recherche. Ils ont ensuite été traités de manière à dégager les orientations et tensions principales.

## **4.3 L'entretien consécutif auprès des enseignantes**

L'entretien consécutif, qui a duré selon les enseignantes entre 50 et 85 minutes, était structuré autour d'un canevas général<sup>8</sup> et consistait en deux parties. La première était une discussion à partir de certains extraits vidéo des activités mises en place par l'enseignante interrogée. L'objectif était de reprendre deux moments des activités et de mettre la

---

<sup>8</sup> Voir le canevas d'entretien en annexe 2.

personne interrogée en situation d'autoconfrontation. Nous nous inspirions ici de chercheurs qui adoptent une approche centrée sur l'activité (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001) qui ont conceptualisé cette méthode d'analyse consistant à confronter l'enseignante à une activité en l'incitant à la commenter, en présence de la chercheuse. Cette méthode permet de saisir l'activité de travail, c'est-à-dire ce qui se fait réellement, mais aussi « ce qui ne se fait pas [...], ce que l'on aurait voulu ou pu faire sans y parvenir, et donc centrée non pas uniquement sur la tâche, le travail tel qu'il devrait être fait » (Clot et al., 2001, p. 18). La deuxième partie consistait en des questions ouvertes, qui visaient à obtenir les impressions générales de l'enseignante sur le déroulement des activités, les satisfactions et les difficultés rencontrées (imprévus, etc.) ainsi que les objectifs pédagogiques fixés au préalable et atteints ou pas au fil des activités. C'est principalement sur ces aspects que le présent rapport s'est centré. Le reste de l'entretien portait sur des questions relatives aux documents pédagogiques en question (Photolangage et bande dessinée) et leur appréciation.

## **5 Que représente, aux yeux des enseignantes, la diversité culturelle ?**

Lorsqu'on aborde la question de la diversité culturelle des classes avec les enseignantes, plusieurs évoquent les richesses d'une composition culturelle et linguistique hétérogène de la classe mais également les difficultés qu'elle peut parfois engendrer. Bien que la question leur ait été posée en ces termes et que leur réponse ait alors été orientée, on peut relever à travers les arguments des enseignantes et les exemples qu'elles utilisent parfois pour illustrer leur propos, une certaine tension entre aspects positifs et négatifs de la diversité culturelle.

### **5.1 Une richesse...**

Comment les enseignantes s'expriment-elles sur la question de la diversité ? La caractéristique de la diversité culturelle comme « richesse » apparaît dans les discours, et même parfois comme si la diversité était un élément en soi qui pouvait être « utilisé » par l'enseignante comme un outil pédagogique. En voici un exemple tiré d'un entretien :

« Je dirais ben peut-être justement l'envie, là j'avais plutôt envie aussi de faire plus euh, ben peut-être plus d'utiliser entre guillemets toutes ces différences parce que en fait c'est quand même une richesse et plus » (Evelyne, enseignante 8e secondaire).

Quels peuvent être les apports de la « richesse de la diversité » ? Certaines enseignantes développent l'idée selon laquelle l'hétérogénéité culturelle de leur classe (entendue ici

comme « les enfants qui viennent d'ailleurs ») peuvent amener à discuter d' « habitudes de vie », d' « expériences » « différentes », comme dans ces deux extraits :

« Ça peut apporter des richesses aussi oui ça peut apporter aussi des avantages on est d'accord, alors euh ben y a des moments où on va discuter euh je sais pas moi euh discuter des habitudes pour la fête de Noël et puis chacun va nous parler de son expérience de comment on fait. Ça ressort dans les ateliers thématiques, ça ressort en religion, ça ressort aussi au bricolage » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

« Ouais disons ben là, pour moi c'est plutôt une richesse d'abord l'interculturalité parce que ça permet à chacun de venir avec ses expériences et puis de les partager et puis de faire découvrir d'autres choses aux autres, au niveau de la classe c'est un lieu privilégié où les élèves se livrent quand même pas mal donc euh c'est des vécus qui sont partagés et qui sont, c'est un peu comme voyager parce que souvent pour ces élèves c'est des choses qu'ils entendront jamais dans leur cercle familial ou d'amis et puis ils entendent des choses différentes, donc c'est assez riche » (Erica, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).

Certaines enseignantes relèvent également que cette hétérogénéité et les échanges et discussions qu'elle peut occasionner sont parfois l'occasion de développer certaines valeurs comme la tolérance et l'ouverture d'esprit :

« Ça peut amener cette discussion-là et puis amener une richesse et une ouverture d'esprit après une tolérance étant donné qu'on a cette ouverture d'esprit » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

« Oh ben moi je pense que c'est quelque chose de riche. Donc la première chose qui me vient c'est pas les questionnements c'est plutôt la richesse que ça apporte, je pense que ça peut apporter une ouverture d'esprit aux enfants » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Ces discussions peuvent par ailleurs être l'occasion, pour les élèves venant d'ailleurs, d'évoquer leurs propres expériences et être un point de départ pour aborder, à certaines occasions, de nouvelles connaissances :

« Ça sera plutôt l'opportunité de temps en temps de faire référence à leur pays, ou à leur langue, ou à leur histoire, c'est plutôt une opportunité de temps en temps d'un échange, l'opportunité d'aller regarder sur la carte oui de faire part de comment ça se passe chez eux, si c'est une autre religion par exemple avec Franklin (classe B) dans l'autre classe qui a justement de la famille kosovare on en a parlé aussi au niveau de la religion mais c'est plutôt une opportunité qu'autre chose » (Emilie, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

## 5.2 mais une difficulté aussi...

Toutefois, si la plupart des enseignantes reconnaissent les avantages de la diversité, tels que les valeurs qu'elle permet de développer (tolérance, ouverture d'esprit, etc.) auprès des élèves ou encore les expériences personnelles riches et variées de chacun à partager au sein du contexte scolaire, plusieurs évoquent les problèmes liés à la langue et au vocabulaire lorsqu'il s'agit d'élèves non francophones ou encore les religions des élèves et de leur famille parfois contraignantes en termes d'adéquation aux exigences scolaires (fêtes religieuses, signes ostentatoires).

Au travers de l'analyse des discours des enseignantes, on relève que les difficultés sont avant tout évoquées en termes de différences qui se manifestent à plusieurs niveaux et qui mènent, à leur tour, à des difficultés de plusieurs ordres. Il est fait mention de quatre différences, principalement :

- différences linguistiques (langues, vocabulaire)
- différences religieuses
- différentes habitudes de vie (coutumes, traditions)
- différences socioculturelles.

Ces différences renvoient certainement à l'inscription institutionnelle des enseignantes. En effet, à travers leur discours, les enseignantes semblent indiquer qu'elles se trouvent de fait confrontées à cette diversité qui se manifeste dans un cadre précis, celui de l'école, régi par des règles bien déterminées et parfois en contradiction avec ces « autres manières de faire/parler/vivre ». Ces « manières » ont des conséquences directes sur plusieurs dimensions appartenant à ce domaine dont elles se portent dans une certaine mesure garantes, en particulier celles 1) des apprentissages (les questions de différences linguistiques et de difficultés de communication et de compréhension sont considérées comme de potentielles difficultés), 2) celle de l'organisation et la gestion de classe, et 3) celle de l'intégration des différences.

### 5.2.1 Les apprentissages

La question de la différence de langue apparaît notamment comme une préoccupation majeure des enseignantes, qui voient dans cette différence une difficulté qui pourrait affecter leur rôle dans la transmission des connaissances, mais aussi remettre en question les implicites qui constituent dans une certaine mesure la classe en tant que communauté.

En ce qui concerne les différences linguistiques, l'élève non francophone/ou de deuxième génération sera l'objet d'une attention particulière en ce qui concerne notamment les apprentissages en lecture et écriture :

« Alors bon ben y a les questions de la langue et il faut se méfier par exemple des enfants qui arrivent et qui sont des élèves de deuxième génération parce qu'ils ont pas le vocabulaire de quelqu'un qui serait là depuis tout le temps alors ça se voit pas forcément au premier abord mais ça va se voir dans ce qui est lecture ou peut-être parfois quand ils écrivent d'eux-mêmes dans les structures de langues et structures des phrases » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

Certaines enseignantes relèvent également la difficulté qui porte sur les bases d'une compréhension réciproque :

« On en a qui arrivent qui parlent pas un mot de français donc ça c'est sûr on a des élèves allophones qui sont intégrés dans nos classes, donc ça c'est des choses qu'on doit aussi gérer » (Erica, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).

### 5.2.2 La réorganisation des pratiques enseignantes en classe

Des difficultés d'organisation sont également relevées dans la mesure où l'enseignante est parfois contrainte d'adapter son enseignement en acceptant, par exemple, de faire référence à la langue maternelle de l'élève, qui est considérée alors comme un « outil de secours » :

« La diversité linguistique m'obligera à accepter par exemple qu'un enfant qui a une autre langue puisse s'exprimer de temps en temps et travailler de temps en temps malgré tout dans sa langue, je m'explique par exemple ils ont dû faire des raps il y en a un qui m'a demandé s'il pouvait le faire en allemand j'ai dit oui, il y en a une qui a voulu chanter en portugais ben j'ai dit oui, on est obligé de s'adapter à ce niveau-là » (Emilie, enseignante, 6<sup>e</sup> primaire)

En ce qui concerne les différences religieuses et les coutumes, il est souvent question de difficultés d'organisation, qui exigent des ajustements de toutes parts. Certaines situations mènent à des adaptations des enseignantes et de l'école ; d'autres, jugées trop contraignantes, amènent l'enseignante à demander à l'élève et/ou sa famille à s'adapter à son tour aux règles et normes du système scolaire :

« Les élèves musulmans qui commencent de porter le foulard, qui ne veulent pas se déshabiller dans le même vestiaire que les autres filles, donc il y a plein d'ajustements<sup>9</sup> de ce genre, ça demande beaucoup d'ouverture, beaucoup de souplesse et puis de temps en temps dire '*non attendez ici ma foi malheureusement vous êtes dans un monde comme ça il faut s'y faire !*' ». (Eva, enseignante, 6<sup>e</sup> primaire).

« C'est plutôt des adaptations de ce genre, c'est souvent dans des moments où ils sont choqués, où il y a souvent chez les garçons, on est deux enseignantes femmes, imaginez tous ces petits musulmans de quinze seize ans, ça va pas toujours tout seul l'autorité féminine hein ils doivent se soumettre on laisse rien passer non plus donc il y a souvent des tensions quelquefois de grandes tensions, des discussions, des mises au point mais là y a une forte déstabilisation dans leur conception dans leurs modèles internes » (Eléonore, enseignante, 8-9<sup>e</sup> secondaire).

---

<sup>9</sup> Certains mots ou partie d'énoncés sont soulignés dans les extraits de manière à mettre en évidence les termes utilisés par les enseignantes faisant référence à l'analyse réalisée.

### 5.2.3 L'intégration

Les enseignantes évoquent également les difficultés d'intégration qui peuvent être liées par exemple aux différences religieuses, ainsi que leur position personnelle à cet égard :

« Après je me dis personnellement que c'est dommage parce que ça les met à part de la classe et donc ils s'excluent eux-mêmes, mais c'est leur choix enfin c'est le choix de leurs parents et puis j'ai pas le choix j'ai juste à accepter ça » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire)

Il est intéressant de noter que les enseignantes mettent en évidence le fait que ce sont parfois davantage les caractéristiques (et « différences ») socioculturelles – souvent mises en lien avec la diversité culturelle – qui participent d'une difficulté à la fois de communication, d'apprentissage et d'intégration.

### 5.3 La gestion de la diversité culturelle, entre égalité et pluralité. Synthèse et ouverture

Le terme de « richesse » est souvent associé à celui de « diversité » dans le discours des enseignantes. À la question leur demandant de relever les richesses et difficultés de cette diversité (culturelle et linguistique), les enseignantes ont d'emblée associé les termes « diversité » et « richesse » pour ensuite évoquer éventuellement des difficultés. Si l'on peut penser à un discours convenu et bienveillant découlant d'une question laissant peu de place à une autre réponse, il apparaît toutefois que les enseignantes n'ont pas non plus manqué de mettre en évidence les difficultés existantes lorsqu'elles se trouvent confrontées à la diversité culturelle et linguistique.

La diversité culturelle est définie implicitement autour d'une distinction entre « nous » et « les autres venant d'ailleurs ». Ce sont ceux qui ont une origine autre (que suisse ?) qui sont associés à la « diversité culturelle ». Bien que les enseignantes interrogées soient elles-mêmes parfois d'origines diverses, elles se situent souvent du côté de l'école et s'associent au « nous » des autochtones, en opposition au « eux » des étrangers. Dans le discours des enseignantes, ce sont « eux » qui caractérisent la richesse, et ce sont les différences dont ils font preuve qu'il est riche de connaître et de prendre en compte. Les enseignantes ne mentionnent pas la présence d'une culture commune, celle de la classe où les diversités et les appartenances formeraient un tout et seraient prises en compte mais sans toutefois être distinguées par leurs singularités. Cette diversité peut

devenir « outil d'enseignement » pour certaines enseignantes interrogées. Elle représente un véritable point de départ pour aborder des contenus (géographie, histoire, etc.).

Un autre élément que l'on peut dégager de certains entretiens : la diversité de la classe est non seulement un apport potentiel pour les élèves, mais aussi pour l'enseignante. Elle vient ainsi enrichir sa représentation de son métier, comme dans le cas d'Elise :

« Ça m'a ouvert les yeux sur un vide social de certaines populations qui arrivent ici, ça m'a ouvert les yeux sur plein de choses moi ça m'a beaucoup enrichi d'enseigner dans un collège comme ça, vraiment » (Elise, enseignante 6e primaire).

Une certaine tension se ressent toutefois à travers le discours des enseignantes au niveau de la diversité culturelle comme ressource ou difficulté. Comme on vient de le voir, les différences existent, à plusieurs niveaux, et les enseignantes les reconnaissent. Si toutes s'entendent pour dire que la diversité culturelle est bel et bien une richesse, on relève certains propos qui viennent parfois remettre en question cette position. En effet, certains discours des enseignantes montrent que la gestion de la différence est difficile selon les situations : l'enseignante dit alors décider de faire une place à cette diversité et adapter dans ce cas son enseignement, soit au contraire choisir d'essayer de la rendre invisible.

Parfois, la différence s'impose et c'est l'enseignante qui ajuste ses pratiques pour lui faire une place, comme le montre le vocabulaire utilisé. Les extraits d'entretiens susmentionnés font apparaître des termes du type : *accepter, adapter, ajuster*, etc. Il est intéressant d'observer que ces verbes sont parfois introduits par des termes comme *obliger, malgré tout*, etc. qui montrent que l'enseignant se situe dans une posture non voulue...

Parlant d'autres situations à l'intérieur de la classe, l'enseignante dit parfois adopter des attitudes qui dissimuleraient la diversité culturelle et linguistique pour que la différence se gère au mieux. Après avoir été louée et considérée comme un élément à mettre en évidence, la différence apparaît parfois dans les discours comme une chose à masquer pour assurer le bon déroulement des choses. Cette tension reflète bien la conception d'une école qui aurait pour vocation d'apporter plutôt de l'égalité, une école où tout le monde est « identique », suivant le modèle républicain développé en France et décrit par Lorcerie (Lorcerie, 2002), modèle qui tend à percevoir « *la pluralité des cultures comme une entrave au jeu universel de l'égalité, surtout lorsque ces cultures se*

*manifestent dans l'espace public* ». Il s'agit alors de chercher à masquer les différences.

Edith apporte un exemple intéressant dans cette perspective :

« Moi j'avais un élève qui en hiver gardait son pyjama, mettait ses habits par dessus parce que c'est comme ça qu'ils faisaient pour ne pas avoir froid en hiver chez eux donc voilà ça c'est des choses, alors il a fallu quand même, je suis quand même intervenue parce que je me suis dit que j'avais peur du regard des autres élèves, moi ça me dérangeait pas mais euh voilà » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

Il faut noter toutefois que les mêmes enseignantes expriment parfois des discours relevant de ces deux positions : au cours d'un même entretien, la formulation de leurs perceptions de la différence peut se modifier de manière importante.

Une tension notoire se dégage alors dans leur discours entre l'attitude à adopter face à cette diversité culturelle : promouvoir la valeur d'égalité (on est tous pareils) et/ou prendre en compte et accepter les différences. La pluralité des cultures, religions ou langues apparaît à la fois comme un « *fait légitime et relevant de la liberté* » (Lorcerie, 2002) et comme un obstacle à la laïcité et les valeurs publiques de l'école.

## **6 Quelle place occupent les objets relatifs à l'éducation interculturelle dans les pratiques ?**

Après avoir exposé les représentations de la diversité culturelle des enseignantes concernées par la recherche, nous nous intéresserons à présent à la manière dont elles mènent des activités en lien avec cette diversité culturelle. Celle-ci semble être pour les enseignantes un enjeu important dans la pratique de leur métier, et toutes y sont sensibles malgré les divergences de représentations. Mais comment s'y prennent-elles pour mener des activités en prenant en compte la diversité culturelle (générale ou de leur classe) ? Quelle place occupent-elles dans leur enseignement ?

À travers les discours des enseignantes, on a pu distinguer deux modalités principales concernant la place qu'occupent les objets relatifs à l'éducation interculturelle : ces objets sont considérés comme traversant les disciplines scolaires et relèvent aux yeux de l'enseignante davantage d'un projet éducatif (modalité 1 « transversal »), ou ces objets sont abordés de manière plus ponctuelle (modalité 2 « ponctuel »). En ce qui concerne cette deuxième modalité, on observe quelques nuances : les objets peuvent être évoqués à certains moments de l'année (« ponctuel-organisé ») ou au gré des apports des élèves eux-mêmes (« ponctuel-spontané »).



À partir des réponses de onze enseignantes interrogées<sup>10</sup>, on dégage la distribution présentée dans le tableau 2 ci-dessous :

Modalités	Enseignantes primaire	Enseignantes secondaire	N
<b>Transversal</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Ponctuel</b>			<b>6</b>
Ponctuel organisé	2		2
Ponctuel spontané	2	2	4
	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>11</b>

**Tableau 2 : Modalités d'intégration des objets relatifs à l'éducation interculturelle auprès de onze enseignantes**

On remarque que les enseignantes du secondaire ont davantage tendance à penser l'interculturalité de manière « transversale » (4/6) que les enseignantes du primaire qui évoquent davantage d'activités organisées ponctuellement (4/5). Cette observation peut surprendre puisque les enseignantes du secondaire pourraient mettre en évidence la dimension disciplinaire et spécialisée de leur activité, contrairement aux enseignantes du primaire, généralistes, qui ont davantage de latitude dans leur manière d'aborder les disciplines.

Voici quelques exemples de discours qui indiquent la façon dont les enseignantes mettent en mot leurs conceptions de la prise en compte de la diversité culturelle en classe.

### **6.1 Transversal : à travers les disciplines scolaires**

Plusieurs enseignantes interrogées estiment que l'interculturalité dans leur enseignement relève d'un apprentissage transversal des contenus disciplinaires. Plus qu'une branche à part entière, il s'agit véritablement d'une manière d'aborder les matières scolaires existantes en intégrant l'interculturalité chaque fois que la situation le permet. C'est en leçon d'histoire, de français ou de gymnastique que ces objets d'enseignement émergent, les enseignantes évitant de les aborder dans une grille-horaire précise.

<sup>10</sup> Seule une enseignante n'a pas pu être incluse dans le tableau, ses réponses aux questions relatives à la modalité d'enseignement n'ayant pas été assez explicites.

« Je travaille quand même beaucoup en filigrane, avec toujours ce regard-là, pas toujours, mais je veux dire que quoi qu'on fasse en histoire ou en géographie on s'intéresse à l'autre et puis aiguïser le regard à ça, quand j'enseigne un sujet en grammaire et puis que je retourne au latin pour expliquer un truc inexplicable puis que je demande : '*Comment on dit en portugais ou en espagnol ?* Et puis qu'on se dit : '*Ah ben tiens, on peut reconstruire ça !*' Ben voilà c'est aussi faire de l'interculturel et pas de manière : '*Maintenant de neuf heures à dix heures, nous allons parler des autres !*' Pour moi ça a du sens tout le temps, c'est un discours, voilà c'est en filigrane » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire)

« Ça peut être abordé dans beaucoup de disciplines peut-être pas les maths, c'est un peu plus difficile, mais à la gym c'est clair que ça peut être abordé, jouer ensemble, gérer un groupe qui joue, le dessin on peut faire des dessins qui abordent la diversité des visages ou des paysages » (Emilie, enseignante 6<sup>e</sup> primaire)

« Ah oui oui ça c'est des thématiques récurrentes, pratiquement, mais en fait y a pas une semaine où on ne fait pas, ne serait-ce qu'à l'économie, c'est pour ça que je dis qu'il n'y a pas une leçon de cela, il y a sans arrêt des piqûres de rappel à travers tout ça, donc les cultures, l'interculturalité, on en a parlé pratiquement à toutes nos leçons d'économie, en français... » (Eléonore, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire)

Si, pour ces enseignantes, il s'agit de placer la dimension interculturelle au cœur de l'enseignement, pour d'autres il semblerait que ces objets d'enseignement soient traités préférentiellement de façon ponctuelle et isolée des autres matières existantes, que ce soit de manière organisée ou spontanée.

## 6.2 Ponctuel

### 6.2.1 Ponctuel et organisé

Cette modalité se réfère à une façon d'envisager les objets interculturels dans son enseignement, lors d'« occasions » spéciales et pendant une période déterminée. Il ne s'agit pas ici d'envisager une branche définie à un horaire hebdomadaire régulier pour aborder de tels objets, mais de proposer ce genre de sujets lors de moments spécifiques dans l'année, et de manière organisée (ateliers thématiques, fête religieuse, rentrée scolaire) :

« Oui oui ça m'arrive de faire ce genre de choses oui justement dans des ateliers thématiques, mais c'est vrai que c'est une branche [l'éducation à la citoyenneté] qui a tendance un peu à sauter d'abord y a pas de notes et en plus de ça justement quand on est en retard en maths, on met davantage l'accent sur les maths que sur ce genre de matière alors qu'elles sont tout aussi importantes mais voilà » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

« Alors on en fait peu, on en fait en début d'années, parce qu'on commence l'année, on essaie de faire connaissance, on en fait quelques-unes » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

### 6.2.2 Ponctuel et spontané

Cette troisième modalité porte également le nom « ponctuel » dans la mesure où elle reflète une manière d'aborder les objets liés à l'interculturel à des moments très spécifiques également mais qui ne sont pas, cette fois-ci, organisés par avance. Les enseignantes qui font référence à cette modalité saisissent l'occasion, sur le moment, lorsqu'un élément est amené dans la classe (conflit, sujet de lecture, etc.), sans qu'il soit anticipé ni préparé par l'enseignante :

« Par exemple l'année passée '*L'enfant interdit*', c'était un truc de science-fiction mais dans un monde où il n'y a plus un enfant, on a pu faire un parallèle, on a un chinois dans la classe, on a pu parler de la Chine et puis ils ont été voir, donc finalement des fois ça sort tout seul il y a des choses qui sortent toutes seules comme ça, qui arrivent sur la table et il faut en discuter, voilà donc on sent qu'il y a une ouverture alors je pense que là il faut entrer dedans » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire)

« On a de temps en temps des discussions qui peuvent un peu partir là-dessus avec les élèves suivant le sujet dont on est en train de parler comme ça mais pour moi c'est la première fois que je vais faire des activités vraiment ciblées là-dessus quoi, sinon c'est vraiment resté justement peut-être en surface dans des discussions comme ça quand le sujet arrive par hasard une fois ou l'autre en classe » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Les deux modes de prise en compte de la diversité culturelle sont bien reflétés dans les discours : le mode transversal qui est rattaché à différents champs disciplinaires et le mode ponctuel qui consiste en un enseignement autonome, isolé de tout autre contenu.

On constate également qu'à travers leurs choix concernant les activités et la place à accorder à cette question, certaines enseignantes mettent plus l'accent sur la dimension « vivre ensemble », d'autres sur l'importance de considérer les relations Nord-Sud, d'autres encore les spécificités de certains pays ou cultures, et d'autres encore sur les processus de décentration. Nous reprendrons cette question en examinant la question des thématiques abordées.

## 7 Autour de quels thèmes les enseignantes définissent-elles l'enseignement de l'éducation interculturelle ?

Qu'elles placent les questions liées à la diversité culturelle au cœur ou en marge de leur enseignement, les enseignantes interrogées semblent traiter de différents types de contenus à travers des activités variées. On constate alors que ces contenus trouvent des

points de ressemblance avec les six axes d'analyses préalablement exposés à partir de l'analyse des plans d'études (point 2 de ce rapport<sup>11</sup>), dont l'articulation pourrait bien correspondre à ce qu'on appelle « éducation interculturelle » (Nicollin & Muller Mirza, 2013).

Quel genre de contenus les enseignantes prenant en considération la diversité culturelle (de la classe ou de la société en générale) dans leur enseignement abordent-elles auprès de leurs élèves? Quand elles disent faire de l'éducation interculturelle, quels sont les objets de savoirs en jeu et autour de quelles thématiques organisent-elles leurs activités? À travers l'analyse des entretiens des enseignantes, quatre types de thèmes ont été dégagés : « l'enfant en relation », « contenus encyclopédiques », « origines et expériences personnelles des élèves » et « compétences citoyennes ».

### 7.1 L'enfant en relation

Ce thème comprend tous les contenus qui entendent développer chez l'élève sa relation aux autres pour développer au final des attitudes qui prennent en compte l'autre et son point de vue et qui mène l'élève à une forme de décentration. Ecouter le point de vue d'autrui, parvenir à se mettre à la place de l'autre et adopter des attitudes empathiques, tels sont les contenus envisagés par certaines enseignantes. Ces contenus pourraient être reliés à l'axe « *Relations à autrui, processus de décentration* ».

Les activités concrètes mises en place pour aborder ces contenus sont celles qui permettent de susciter l'argumentation chez l'élève et de faire appel aux représentations personnelles, et celles qui laissent une possibilité à l'élève de prendre conscience de ses opinions et de les défendre. Il s'agit d'activités du type débats, jeux de rôles, mais aussi discussion d'articles, films, chansons ou activités proposées par des ressources pédagogiques existantes (comme celles proposées par la Fondation Education et Développement, aujourd'hui Education 21). L'extrait suivant illustre la pratique d'une enseignante qui souhaite faire émerger les représentations personnelles des élèves. Sa volonté de laisser place aux stéréotypes et idées reçues des élèves qui se confrontent les uns aux autres autour de débats (suscités à la lecture d'un article, par exemple) est manifeste. On le voit notamment à travers l'utilisation de certains verbes :

---

<sup>11</sup> Pour rappel, il s'agit des six axes suivants : 1. Relations à autrui, processus de décentration, 2. Contenus, informations factuelles sur des thèmes relatifs à la diversité culturelle, 3. Emotions, expériences personnelles, 4. Rapport critique au monde, 5. Ethique et valeurs et 6. Prise en compte de la diversité de la classe.

« Ce que j'aime bien faire aussi c'est que je les provoque. Sur le site de la FED [Fondation Education Développement], il y avait une marche à suivre pour les débats, donc j'avais pris cette initiative pour le renvoi des étrangers, et puis bon du coup j'essayais de les provoquer puis de vraiment rentrer dans le jeu '*non mais Anissa sérieusement t'es pas d'accord qu'on renvoie les étrangers, tu te rends compte si un étranger viole ta fille alors que nous on lui offre le pain !*' (...) Une fois j'ai eu un débat sur un article sur les banlieues, alors il y a Anissa qui a réagit très fortement puis Sébastien il a pas hésité à dire, lui aussi il aime pas beaucoup la France et quand on a lu l'article il a commencé à dire '*ben de toute façon, ils viennent là, ils brûlent la ville donc ils ont qu'à repartir chez eux s'ils sont pas contents*' enfin voilà typiquement, alors Anissa elle s'est levée et puis elle a dit qu'elle était pas du tout d'accord que c'était pas seulement les Maghrébins et qu'enfin voilà (...) mais c'était dans un grand respect, il n'y avait pas du tout de conflit » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

Certaines enseignantes choisissent d'aborder des récits qui mettent l'autre au premier plan. Cet « autre » est alors abordé en contraste avec soi-même et ses différences sont mises en évidence. C'est en comparant les situations, les réalités, les spécificités de chacun que l'élève sera invité à se questionner, s'interroger sur la diversité, forger son point de vue, comme on peut le voir avec les deux exemples d'activités suivants :

« J'ai lu des fois les récits du '*Chameau dans la neige*', ce sont des récits de migrations et puis ils ont beaucoup aimé, et parfois ça les a étonnés, y a une femme polonaise qui se disait '*Mais pourquoi est-ce qu'en Suisse, on laisse la voiture ouverte, en Pologne ça pourrait jamais se passer comme ça*' enfin voilà, des choses un peu, des contrastes » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

« Avec ma classe, on mène un projet de soutien à un orphelinat au Congo, donc ils sont sensibilisés par ce que vivent d'autres cultures, d'autres peuples, dans leur manque simple, j'entends pas parce qu'ils n'ont pas de matelas, ouais ils sont sensibilisés à ce que peuvent vivre des enfants de leur âge puis comparer » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

Lorsque le contenu porte davantage sur la décentration de l'élève et sa capacité à se mettre à la place d'autrui, les enseignantes proposent parfois des mises en situation fictives ou plus proches de l'élève. La décentration a souvent lieu autour d'objet relatif à la migration. L'extrait suivant illustre un type d'activité visant la décentration à travers l'utilisation d'un support pédagogique spécifique auquel l'enseignante fait recours et qui propose la consigne suivante :

« Vous êtes à la maison tout d'un coup vous recevez un téléphone, dans dix minutes vous devez partir de la maison. Qu'est-ce que vous embarquez ? Qu'est-ce que vous prenez ? Vous avez droit à trois choses parce que vous n'avez pas le temps de rassembler plus de choses » (Edith, enseignante de 5<sup>e</sup> primaire).

Concernant certaines situations concrètes, comme l'arrivée d'un élève migrant dans la classe, l'enseignante propose parfois une activité directement liée à une réalité qui sensibilise les élèves d'une part, et les invite à se mettre à la place de l'élève migrant

d'autre part. À travers la lecture d'un récit de parcours migratoire, l'enseignante entend porter à la connaissance des élèves les enjeux de l'accueil d'un nouvel élève (difficultés, compréhension, etc.) et leurs implications (apprentissage de la langue, intégration, etc.):

« J'ai eu de temps en temps des élèves qui arrivent en cours d'année et qui ne parlent pas français, alors dans ce cas, dans les petits degrés, il y avait un livre qui s'appelle Josito ou un truc comme ça, c'est justement un élève qui arrive et qui ne parle pas français. Et puis alors je lis l'histoire et puis après on en discute. Mais ça je fais souvent avant que l'élève arrive en disant '*il faut que vous l'accueillez, il faut que vous vous rendiez compte pour lui combien ça doit être difficile. Il arrive là il ne comprend pas, il parle pas français*', voilà donc c'était pour les sensibiliser avant et puis ça avait porté ses fruits » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

L'usage du livre est considéré ici par l'enseignante comme un moyen d'entrer dans une réflexion sur l'expérience et de prendre la perspective d'autrui pour se rendre compte de la difficulté de certaines situations.

Relevons enfin que ce ne sont que des enseignantes du niveau primaire qui ont évoqué cette dimension.

## 7.2 Contenus encyclopédiques

Un grand nombre de thèmes que l'on pourrait qualifier de savoirs encyclopédiques est abordé par les enseignantes lorsqu'elles mettent en place des activités dites interculturelles. Ces contenus pourraient relever du deuxième axe « *Contenus, informations factuelles sur des thèmes relatifs à la diversité culturelle* » retenus dans l'analyse des plans d'études. Si au sein des plans d'études romands, les connaissances liées à des pays, peuples et autres particularités culturelles sont abordées de manière assez ciblée dans les disciplines Géographie, Religion et Arts, il s'avère que les enseignantes interrogées abordent de tels contenus surtout au travers de la discipline Histoire. En effet, les enseignantes disent profiter de l'enseignement de cette branche pour mettre l'accent sur des contenus spécifiques en lien avec la question interculturelle. La figure de l'autre est alors abordée au travers de divers thèmes, tels que les camps de concentration, le nazisme, la ségrégation, l'esclavage, les génocides, l'émigration, les minorités et le droit humanitaire. C'est principalement l'autre comme victime de racisme ou de crimes de masse dont il est question, à travers des contenus historiques qui impliquent un devoir de mémoire et de reconnaissance :

« On parle aussi de certains thèmes dans le cadre de l'histoire, on va commencer là le droit humanitaire et puis je leur avais déjà parlé des camps de concentration mais je voulais impérativement leur parler d'autres génocides, du coup je leur ai parlé du génocide des Tutsis du Rwanda et là aussi ils ont demandé pourquoi, enfin ils posent

plein de questions qui montrent qu'ils sont très intéressés » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

Ces thèmes sont principalement abordés en histoire soit en tant que thème à part entière, c'est-à-dire comme sujet historique à exposer, soit à l'aide de supports tels que des articles, livres chansons ou films :

« J'ai acheté un tas de livre sur les déportations à la suite de la Rafle de juillet à Paris, et puis j'aborde aussi chaque année je leur lis un petit récit sur la ségrégation aux Etats-Unis entre les Etats du nord progressistes et les Etats du sud qui font encore de la ségrégation » (Elise, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

### 7.3 Origines et expériences personnelles

Certaines enseignantes décident de mettre en place des activités qui laissent une large place aux expériences personnelles et émotions des élèves. C'est à travers la diversité culturelle de la classe que l'enseignante organise son enseignement interculturel. Elle propose de sensibiliser ses élèves à certaines notions-clés à partir de situations vécues ou d'objets personnels. La diversité linguistique et culturelle des élèves devient alors contenu d'enseignement. On peut ici se référer aux axes « *Emotions, expériences personnelles* » et « *Prise en compte de la diversité de la classe* » qui visent à laisser une place aux dimensions identitaires et émotionnelles mises en jeu dans les questions liées à la diversité culturelle.

Voici quelques extraits qui illustrent ce que les enseignantes cherchent à mettre en œuvre :

« Je leur demande d'amener un objet qui leur est cher en classe et puis de le présenter aux autres même quelques minutes et puis les autres peuvent poser des questions. Ils sont libres de poser des questions, ils sont libres de répondre ou pas. Typiquement il y a une fille de Somalie qui a amené un espèce d'œuf magique et puis elle a expliqué que c'était à sa tante d'Egypte et puis il y avait quelque chose en arabe dessus alors après une autre qui avait amené un truc tout simple mais qui vient de Bosnie m'a dit '*Mais madame j'ai amené le Coran est-ce que je peux amener un deuxième objet pour présenter le Coran ?*' donc voilà c'est une petite tentative c'est des choses comme ça, c'est leur proposer d'amener un petit bout d'eux-mêmes et puis à travers ce bout d'eux-mêmes ils peuvent se dévoiler, ils peuvent parler d'eux et d'où ils viennent. Voilà c'est plutôt l'aspect interrelationnel, c'est plutôt à travers cet aspect-là que je travaille, pas tellement au niveau des contenus » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

« Je sais pas quand j'ai une nouvelle classe, j'apprends à connaître des élèves, les premières choses que je demande, je dis '*Ah ben voilà, moi je me présente*' et puis après eux se présentent et puis je leur demande d'où ils viennent, s'ils parlent plusieurs langues, s'ils ont encore des contacts avec leur famille, s'ils retournent dans leur pays d'origine, etc. donc tout de suite moi je trouve important qu'ils me disent qui ils sont, pour revaloriser ce côté-là » (Edwige, enseignante 9<sup>e</sup> secondaire).

On perçoit dans ces deux extraits un désir de reconnaissance de l'élève qui se fait d'ailleurs à travers la valorisation des particularités culturelles (*langue arabe, Coran, etc.*). Un espace est créé dans la classe pour laisser place aux diversités culturelles et linguistiques qui la composent, à travers le témoignage des élèves et leur récit personnel. La dimension émotionnelle est perceptible chez certaines enseignantes, dans la mesure où l'expérience personnelle (origine, etc.) est directement liée à quelque chose d'émotionnel (dans les extraits cités, le vocabulaire utilisé est par exemple : *se dévoiler, petit bout d'eux-mêmes*).

#### 7.4 Compétences citoyennes

Quand elles parlent d'éducation interculturelle, les enseignantes lient à ces thèmes ce qu'aujourd'hui on mettrait sous Education au développement durable (EDD). Développer des attitudes citoyennes en mettant surtout l'accent sur celles relatives au développement durable, tel est le genre d'activités mises en œuvre par les enseignantes interrogées. Ce type d'activités peut être mis en relation avec l'axe « *Ethique et valeurs* » qui fait référence à la responsabilité morale à développer chez les élèves et les valeurs liées tels respect, solidarité, tolérance, justice, courage, coopération, générosité, partage, honnêteté, responsabilité. Bien que ces aspects apparaissent en filigrane dans les discours des enseignantes, comme une toile de fond commune aux diverses activités mises en place, ils apparaissent de manière plus saillante et consistent en un contenu d'enseignement en soi. Le respect et la tolérance se développent ici lorsque les enseignants abordent des contenus spécifiques comme ceux en lien avec le commerce Nord-Sud et la conscience écologique qui figurent au premier plan des préoccupations des enseignantes interrogées :

« On vend une fois par semaine on appelle ça des récréations durables, donc ils vendent du pain, du chocolat pour des classes pour faire de l'argent mais on veut que ce soit Max Havelaar, on veut que ça soit des fruits bio, alors on a du expliquer pourquoi est-ce qu'ils ont pas le droit de prendre le Prix Garantie ou Migros, et on avait mis sur pied tout un truc, on a fait venir Max Havelaar » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

« J'aime beaucoup aussi là on va faire une green map, en fait une carte verte du quartier où ils vont devoir recenser toutes les initiatives allant dans le sens du développement durable et puis là y a déjà deux trois restos qui font que de la cuisine locale, enfin des choses comme ça » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

« Parce que je pense que tout ce que l'on peut amener en classe c'est ouais, on arrive à faire pas mal de choses par rapport aussi au développement durable justement, par rapport aux relations on fait quand même partie d'une société donc dans le cadre d'une classe on arrive faire passer quand même pas mal de messages et entre eux ils peuvent se



faire passer beaucoup de messages (...) ouais ça fait partie d'un civisme (Edwige, enseignante 9<sup>e</sup> secondaire).

Les valeurs à développer à travers ces activités seraient ainsi liées à celles généralement promues dans le cadre d'une éducation « civique ». Il ne s'agit plus nécessairement de développer ces valeurs pour privilégier une relation à l'autre harmonieuse, comme on l'a vu précédemment, mais plutôt pour faire acquérir à l'élève des attitudes citoyennes qui vont au-delà même de sa relation à l'autre, proche ou lointain.

## **8 Quelles sont les visées d'une « éducation interculturelle » ?**

Dans quels buts les enseignantes mettent-elles en place des activités interculturelles ? On l'a vu, divers objets viennent organiser leur enseignement et des contenus de nature variée émergent au fil des activités. On constate également que les enseignantes mentionnent des intentions multiples quand il s'agit de mettre en place un enseignement qui prend en compte la diversité culturelle.

Ces visées peuvent également être organisées selon les axes retenus pour l'analyse des plans d'études. Autour de l'axe « *Relations à autrui, processus de décentration* », on peut rassembler trois objectifs relevés dans les discours des enseignantes : celui qui vise à lutter contre le racisme et éviter les stéréotypes et les catégorisations (8.1); celui qui vise à développer sa capacité de décentration et à encourager la relation à l'autre (8.2) ; ainsi que l'objectif de développer un esprit critique et forger un avis étayé (8.3). Autour de l'axe « *Contenus, informations factuelles sur des thèmes relatifs à la diversité culturelle* », on trouve l'objectif de faire acquérir des connaissances aux élèves liées à la diversité culturelle (8.4). En lien étroit avec le troisième axe « *Emotions, expériences personnelles* », mais également avec le sixième axe « *Prise en compte de la diversité culturelle dans la classe* », se trouvent trois objectifs (8.5, 8.6 et 8.7) : développer chez les élèves la connaissance de soi et de ses origines, valoriser les cultures des élèves venant d'ailleurs et mettre en place les conditions d'intégration des élèves en instaurant une culture de la classe. Enfin, en lien avec le cinquième axe « *Ethique* », on trouve la volonté des enseignantes de développer, à travers les activités qui prennent en compte la diversité culturelle, des attitudes citoyennes.

## 8.1 Eviter stéréotypes et catégorisations, lutter contre le racisme

Ce premier objectif, mentionné par plusieurs enseignantes, est envisagé pour deux raisons principales. Certaines enseignantes estiment qu'il s'agit d'une priorité en référence à la diversification de la société. Si le contexte change et si les villes accueillent des personnes de divers horizons, les catégorisations à leur égard persistent souvent, selon elles. C'est pour modifier les perceptions et travailler sur les idées reçues que les enseignantes entendent développer des activités interculturelles. Il est intéressant de voir d'ailleurs que cet objectif fait partie, selon les enseignantes qui l'évoquent, des visées éducatives de l'école et qu'il a sa place au sein de l'institution scolaire. Parce que le public scolaire reflète directement cette société hétérogène, l'enseignante a comme devoir de modifier les perceptions négatives sur la/les différence(s) :

« J'aimerais juste les aider à s'éveiller puis se questionner sur certaines pensées, qu'on ne remet pas en cause, hein, du genre les Tziganes sont des voleurs, j'en dis une comme ça, on ne remet pas en cause ça c'est des lieux communs, puis simplement de gratter un petit peu là, *'eh attends, pourquoi on dit ça'*, jusqu'au moment où on se rend compte que peut-être tout n'est pas tout à fait vrai dans ce qu'on pense. On part de ses acquis, sans les remettre en cause, et ça nous amène parfois à des conflits terribles et puis je trouve que ça c'est aussi l'éducation » (Eléonore, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire)

« Il y a treize ou onze nationalités je sais plus, les couleurs cette année ça va, mais l'année passée il y avait une Congolaise, une Namibienne enfin bref, maintenant la société est interculturelle, on n'a pas le choix et c'est très bien et puis, mais je constate que les archaïsmes sont toujours là donc je me dis comment quand on voit que la société évolue plus vite que la mentalité, alors c'est pour ça que ça m'intéresse et pour ça que je dis que c'est important d'en parler, de le travailler » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

D'autres enseignantes, suspectant l'influence de certains mouvements défendant une politique d'extrême droite, désirent prévenir et mettre en garde les élèves face à certaines opinions politiques qu'elles qualifient de dangereuses. Faisant référence aux idées fermées et rigides perceptibles chez certains élèves et/ou parents d'élèves, en lien avec la migration notamment, les enseignantes ont pour objectif de lutter contre le racisme en travaillant sur les stéréotypes et les catégorisations :

« C'est surtout pour lutter contre le racisme que j'ai décidé de me mettre là-dedans, de temps en temps faire des activités autour de qu'est-ce l'étranger ou une lecture, parce qu'on a quand même ici en haut un petit groupe extrême droite qui se développe déjà dans les écoles et qu'on peut suivre ensuite au collège et qu'on retrouve ensuite sur les murs sous forme de tags, ça existe, il y a déjà des groupes qui se forment à partir de l'école primaire donc c'est un petit peu pour contrer ça aussi que j'ai envie de prendre un thème dans ce domaine-là antiraciste, en fait c'est pour ça, parce que le côté UDC est très fort ici, il faut quand même le dire quoi » (Emilie, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

## 8.2 Développer la capacité de décentration, encourager la relation soi-autre

Si le premier objectif était davantage centré sur l'élève lui-même et sur les actions relatives à la remise en question de sa propre perception du monde, tout en remettant en question également la manière d'envisager l'autre, l'objectif « développer la capacité de décentration et encourager la relation soi-autre » porte précisément sur le pôle « autre », et plus précisément sur la relation à l'autre. En effet, certaines enseignantes cherchent véritablement, au travers d'activités interculturelles, à faire en sorte que leurs élèves parviennent à une forme de décentration. Si elles n'expriment pas forcément les moyens pour y parvenir, l'intention de remettre en question sa manière de faire en envisageant celle de l'autre, de se mettre en situation de dialogue et de partage ou de reconnaître les différences est toutefois clairement évoquée :

« C'est quoi le but de l'école ? Lire, écrire, compter ok, mais avec des jeunes comme ça c'est se construire sa pensée c'est s'ouvrir à l'autre, parce qu'il y a tous ces conflits entre jeunes et tous ces conflits qu'on voit dans le monde, parce qu'on est trop centrés sur sa propre façon de fonctionner, ses schémas, et il y a un manque d'ouverture à l'autre et de dialogue. S'il n'y a pas reconnaissance de l'autre on ne peut pas, on ne peut pas dialoguer et puis aider l'autre peut-être à se rendre compte qu'il pourrait changer certaines choses qui ne sont pas forcément bonnes » (Eléonore, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).

## 8.3 Mettre en perspective, développer un esprit critique

Cet objectif est directement lié au précédent et pourrait être considéré comme complémentaire puisqu'il s'agit également de considérer l'autre en tant qu'il a des avis divergents des siens qu'il est nécessaire de reconnaître et d'accueillir. Cette prise en considération de l'autre et de ce qu'on entend ailleurs permet de renforcer son esprit critique, de prendre position et d'affirmer son propre jugement. C'est sa relation à l'autre qui aide à renforcer ses positions ou les modifier. On est capable d'envisager un avis divergent du sien et de faire preuve de discernement devant des situations qui présenteraient une perception contraire à la sienne, par exemple :

« C'est réussir à se forger son propre avis en fonction des situations qui viennent, en fonction des lectures, en fonction de ce que l'on entend à la maison. Il faut aussi être capable de savoir qu'il y a d'autres avis à l'extérieur, (...) apprendre à relativiser certains avis par rapport à d'autres, apprendre à connaître d'autres avis » (Emilie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

## 8.4 Faire acquérir des connaissances en lien avec la diversité culturelle

Ce quatrième objectif est en lien direct avec l'axe « *Contenus, informations factuelles sur des thèmes relatifs à la diversité culturelle* ». Comme évoqué précédemment, aborder des thématiques en lien avec la diversité culturelle, comme la

migration, les cultures, à travers des contenus historiques ou d'actualités est l'un des objectifs évoqués par les enseignantes lorsqu'elles justifient la mise en pratique des activités interculturelles. En effet, connaître une culture ou un mode de vie (langues, coutumes, etc.) spécifique à un groupe culturel, des faits réels passés ou présents est l'une des intentions mentionnée. Faire de l'interculturel relève effectivement parfois de l'apprentissage de savoirs encyclopédiques. Des contenus historiques (comme la Seconde guerre mondiale, les génocides historiques, des migrations présentes et passées) sont considérés comme objets d'apprentissage. Parfois il s'agit aussi d'aborder des thématiques en lien, souvent sujets de controverses, mais dans leur aspect factuel avant tout, comme le port du voile ou les coutumes religieuses. Les débats que ces thématiques soulèvent laissent penser que les enseignantes préfèrent apporter des informations et connaissances, pour ne pas nier leur existence et leur laisser une place dans la classe, sans nécessairement prendre position ou soulever des discussions vives à leur égard :

« Le système religieux ou le système théorique qui est derrière le système de pensée en fait qui sous-tend tous ces comportements ils l'ignorent et en tout cas moi je prends à cœur de redéfinir un peu tout ça. Alors je le fais parce que c'est un domaine qui me plaît puis je sais le faire, mais j'imagine que j'ai des collègues qui des fois sont un peu sans moyen parce qu'ils disent 'ouais moi j'y connais rien, tu vois tu me parles d'Islam, du bouddhisme, je n'y connais rien' » (Erica, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).

« Je ne vais pas dire qu'il faut pas mettre le voile, que c'est une soumission à l'homme ou à la religion, je ne vais pas le dire, mais je mets le doigt sur le voile et puis je dis 'Mais ta maman, elle ne le met pas ?' ce qui fait qu'après ben peut-être que les enfants se poseront des questions 'Mais pourquoi telle et telle elle le met et puis pourquoi telle et telle pas' » (Elise, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

Quant aux trois prochains objectifs, ils sont en lien étroit avec l'axe « *Emotions, expériences personnelles* », mais également celui intitulé « *Prise en compte de la diversité culturelle dans la classe* ».

## **8.5 Développer des connaissances sur soi, d'où l'on vient**

Selon certaines enseignantes, il est important que les élèves sachent qui ils sont, qu'ils connaissent leurs parcours et celui de leurs parents, qu'il y ait un espace de parole destiné aux récits personnels dans la classe. Afin de favoriser l'intégration des élèves venus d'ailleurs dans la classe et dans la société, il est essentiel qu'ils aient connaissance, ainsi que leurs camarades, de leur histoire et celle de leur famille :

« Il faut qu'on sache d'où on vient et puis qui on est et puis quelles sont nos différences, quelles sont nos ressemblances » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Le recours aux expériences personnelles suscite parfois des questions d'ordre émotionnel. Ce sont précisément les émotions qu'un parcours migratoire peut entraîner qui sont en jeu, par moments, et que les enseignantes souhaitent mettre en évidence à travers leur pratique interculturelle. Qu'il s'agisse d'un niveau personnel pour les élèves qui ont vécu une migration à proprement parler, ou d'un niveau interpersonnel, pour les élèves qui se mettent à la place d'autrui en tentant de dégager les processus identitaires en lien, les questionnements liés aux émotions sont l'une des visées de certaines enseignantes :

« Je pense que maintenant avec mes élèves on pourrait plus entrer dans un questionnement qu'est-ce que, au niveau complexité, du fait par exemple d'avoir deux origines ou d'être arrivé dans un pays, et de plus avoir de repères. Là je pense qu'on peut plus se poser cette question là, d'un côté plus par rapport aux vécus de ces personnes moins *'c'est beau, c'est joli, tout le monde est accepté'* (...), enfin moi je trouve qu'à ce stade là, au niveau des réflexions, ce qui peut être intéressant, c'est de voir comment ils s'imaginent en fait une personne qui arrive ici enfin comment ça se passe » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

## 8.6 Valoriser les cultures des élèves venant d'ailleurs

Lorsque les enseignantes font des activités interculturelles, elles entendent parfois « valoriser les cultures des élèves venant d'ailleurs ».

« C'est valoriser les cultures de chacun parce que souvent, enfin certains sont bien cabossés et puis ils ont été bien égratignés des fois les années précédentes ou par d'autres voisinages ou ils sont passés par plusieurs collèges avant de pouvoir s'établir (...) donc je trouve important de valoriser tout le monde, la culture d'où il vient (...) on se rend compte qu'ils sont pas super à l'aise avec ça pour certains ils sont un peu honteux parce qu'ils ont le sentiment qu'ils viennent pas d'une grande capitale ou d'un pays prestigieux et puis ils ont l'impression d'être sous-estimés donc là il y a quelque chose à réparer dans le sens 'ah ben c'est extraordinaire, est-ce que' et puis de lui donner quelque chose de la culture de son pays qu'il le fasse sentir spécial mais spécial positivement » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

## 8.7 Mettre en place les conditions d'intégration dans la culture de la classe

« Mettre en place les conditions d'intégration », tel est l'un des objectifs mentionnés par les enseignantes. Il s'avère d'ailleurs que la plupart des participants à la recherche étaient concernés de près par la diversité culturelle puisque leur classe accueillait des élèves de tous horizons. C'est pourquoi l'un des éléments qui a été plusieurs fois évoqué se référait à l'intégration même de ces élèves dans la classe, l'école et la société :

« Ben justement, que les élèves se sentent peut-être bien intégrés avec leurs différences (...) une façon de peut-être souder aussi plus une classe » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

« Il faut que tout le monde trouve sa place » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

On mentionnera ici que cet objectif est en lien avec la mission même de l'école puisque cette dernière représente un espace d'intégration sociale, un des plus importants pour l'élève, migrant ou non. Plus que la dimension langagière, qui serait en lien avec l'intégration des élèves migrants, c'est bien la dimension des différences culturelles constitutives d'une réalité de classe d'aujourd'hui qui est en jeu à travers cet objectif.

## 8.8 Développer des compétences citoyennes

Quand elles mettent en place des activités interculturelles, les enseignantes ont plusieurs fois laissé entendre que leur but était de développer des attitudes dites « citoyennes » ou du moins en lien avec un certain nombre de valeurs propres au « bon » citoyen. On peut alors faire un lien avec l'axe « *Ethique* » dont la visée est de développer la responsabilité morale et les valeurs liées telles que le respect, la solidarité, la tolérance, la justice, le courage, la coopération, la générosité ou le partage. L'idée selon laquelle en faisant de « l'interculturel » on développe une ouverture d'esprit, une tolérance à l'autre et le respect de chacun, est souvent ressortie des discours des enseignantes. Développer des valeurs chez les élèves, auxquelles ils adhèrent et qu'ils tâcheront de transmettre au-delà, relève d'attitudes citoyennes. Il ne s'agit pas ici d'envisager la citoyenneté comme exercice individuel des droits civiques et politiques, par exemple, mais plutôt comme une multiplicité de compétences individuelles (tolérance, respect, ouverture) qui mènerait à une harmonie collective et permettrait aussi de mieux vivre ensemble (en partageant, coopérant, collaborant, etc.) :

« Pour prôner la tolérance pour faire en sorte que ces élèves deviennent des adultes qui sont ouverts à ça et qui puissent transmettre ça aussi aux autres, l'ouverture, la tolérance » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

« Un citoyen c'est un citoyen de [telle ville], de Suisse, du monde donc si voilà, on dit tout en disant ça, on peut pas être citoyen sans avoir quand même me semble-t-il un certain nombre d'outils pour réfléchir sur l'autre et qu'est-ce que c'est que l'autre et comment je me situe (...) c'est très important, qui veut devenir citoyen doit avoir des outils pour réfléchir pour soi-même et sur la position de soi dans le monde » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

## 9 Quelles sont les difficultés appréhendées ou rencontrées par les enseignantes lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles ?

Ce dernier chapitre qui vise à mettre en évidence les difficultés évoquées par les enseignantes lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles est divisé en deux

parties. Dans un premier temps (9.1), nous présenterons les difficultés rencontrées par les enseignantes en lien avec ce qu'elles ont pu expérimenter en mettant en place des activités interculturelles par le passé (proche ou lointain), et en anticipation de ce qu'elles allaient éventuellement être amenées à expérimenter dans le cadre de cette recherche (au travers des activités organisées autour du Photolangage et de la Bande dessinée). Les résultats présentés sont issus des entretiens menés auprès des enseignantes avant les activités (entretien préalable). Dans un deuxième temps (9.2), nous mettrons en évidence les difficultés réellement identifiées au cours des activités propres à cette recherche qui se trouvent être soit des difficultés déjà rencontrées par le passé mais renforcées par l'expérience récente, ou ajoutées au répertoire de celles préalablement citées. Ces données sont cette fois-ci issues des entretiens menés auprès des enseignantes après (entretien consécutif) les activités Photolangage et de la Bande dessinée.

## **9.1 Difficultés anticipées lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles (pré-entretiens)**

### **9.1.1 « Travailler » ou faire de l'interculturel ? Le respect du programme**

Pour les enseignantes interrogées, il semblerait que la pertinence de l'interculturel dans leur enseignement ne soit pas à discuter et toutes mettent en évidence l'importance de prendre en compte cet élément au sein des pratiques scolaires, d'une manière ou d'une autre. Néanmoins, un commentaire récurrent face aux difficultés à mettre en œuvre des activités interculturelles concerne l'adéquation de ces activités à proprement parler avec le programme scolaire. Une difficulté dans la définition des objectifs se perçoit, ainsi qu'une tension quant à la place à attribuer à ces activités dans le programme.

Toutes sont tenues de suivre les exigences relatives à la fin de la scolarité primaire ou à celles du degré secondaire parfois contraignantes, en respectant des objectifs propres à chaque discipline et ne se sentent, de ce fait, pas toujours libres de mettre en place des activités interculturelles qui viendraient « perturber » le programme. À travers leurs propos, on perçoit une différence nette dans la représentation des contenus d'enseignement liés aux disciplines scolaires traditionnelles et ceux en lien avec les questions interculturelles. Qu'elles abordent ces thématiques de manière transversale au sein des domaines disciplinaires, ou qu'elles mettent en place des activités spécifiques, les enseignantes n'accordent pas le même statut aux savoirs qui font l'objet d'évaluation normative en fin d'année qu'aux pratiques interculturelles jugées moins prioritaires :



« Mais on n'a pas le temps en 6<sup>e</sup> année particulièrement parce que l'on a un programme strict qui est très suivi par les parents vu qu'il y a des résultats qui sont normatifs donc on ne peut pas se permettre » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

« Le problème c'est toujours comment j'intègre ça dans mon cursus c'est-à-dire avec les objectifs que j'ai. Ben typiquement je vous ai dit, cette année, il y a des épreuves de 8<sup>e</sup>, bon cette collègue elle est prête à le faire, je sais pas si tout le monde serait prêt parce que ça stresse tout le monde, il y a un programme » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Dans les extraits suivants, on remarque une manière différente d'aborder la question en jeu selon l'expérience des enseignantes (la première est au début de sa carrière d'enseignante, alors que la seconde a déjà un certain nombre d'années d'expérience). Si la première appréhende le fait de consacrer trop de temps à des activités interculturelles, la seconde légitime ce type d'apprentissage au sein de son programme et ne craint pas qu'il vienne perturber le reste des acquis des élèves :

« Du coup ben c'est aussi un tiraillement et puis je pense que je n'ose pas moi en cette première année d'enseignement, en plus en 6<sup>e</sup> année de me dire une fois par semaine je prends un après-midi pour faire une activité, c'est trop quoi ! » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire)

« Bon moi je suis vieille entre guillemets, ça veut dire que le programme quelque part je me donne des libertés et puis je sais que finalement ils survivront et peut-être qu'il y a des choses plus importantes que le programme. Enfin il y a PISA aussi, il y a plein de choses comme ça qui mettent du stress et puis moi je me dis ben je me donne le droit après toutes ces années de dire par exemple 'je peux traverser la vie sans savoir ce que c'est un modificateur de verbe' et puis s'ils ne savent pas ce que c'est qu'un modificateur de verbe et que quelqu'un vient se plaindre, j'aurais de quoi répondre, c'est un peu comme ça, je combats le stress de l'enseignant avec son programme! » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

### 9.1.2 La pluralité des savoirs à mobiliser

La mobilisation de savoirs est un élément qui fait partie des difficultés rencontrées lors de pratiques interculturelles et qui est mentionné au préalable des activités liées au Photolangage et de la Bande dessinée par une enseignante. Comme on l'a évoqué précédemment au sujet du type d'activités mises en place, les enseignantes abordent parfois des contenus spécifiques en lien avec la question interculturelle et ces contenus portent parfois sur des sujets que les enseignantes ne maîtrisent pas ou peu. Elles ne sont pas toujours familières avec certains contenus en jeu : les cultures des élèves présents dans la classe, les religions des élèves, etc.

« Et puis là ça demande de l'enseignant d'être à même de connaître ces différentes cultures pour pouvoir expliquer » (Erica, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).



### 9.1.3 Sphère privée : jusqu'où doit-on aller ?

Une des difficultés fréquemment anticipée ou expérimentée au cours de la mise en pratique d'activités interculturelles concerne les expériences personnelles des élèves et plus précisément leur expression au sein de l'espace scolaire. En effet, la question se pose souvent chez les enseignantes interrogées : prendre en compte les expériences personnelles des élèves en les faisant exister au sein du contexte scolaire fait-il partie du rôle de l'enseignant et plus largement de la responsabilité de l'école ?

« Des fois on a des choses qui viennent puis en fait on ne sait pas trop quoi en faire, on a aussi un peu peur d'aller dans la sphère trop privée parce que dans le fond est-ce que ça nous concerne, est-ce que ça nous concerne pas ? Ouais il y a un peu cette ambiguïté » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Selon le parcours de l'élève et ses expériences vécues, il arrive que l'enseignante se sente démunie et ne sache pas s'il est de son devoir de faire exister, au sein de la classe, des récits personnels qui pourraient mettre l'élève dans une situation inconfortable ou lui rappeler des moments douloureux de son existence.

L'apparition de thèmes délicats lors d'activités interculturelles est également un élément impliquant des difficultés de gestion pour les enseignantes interrogées. Par thèmes délicats, il faut comprendre des thèmes liés à des éléments de catégorisations, des épisodes racistes parfois et tout autre imprévu ou conflit qui peut survenir lorsque des thématiques liées à la migration, aux cultures ou aux religions sont en jeu, comme le rappelle Edwige :

« C'est des problèmes extrêmes mais qui peuvent arriver puis c'est ça que je trouve intéressant de discuter mais c'est quand même délicat, ces thèmes-là sont quand même délicats puisque ça peut être mal interprété (...) parce qu'on peut aussi dire des choses, les élèves peuvent dire des choses dans le cadre de cette activité qui sont mal interprétées et qui ne sont pas forcément sorties pendant la leçon qui le seront après la récréation » (Edwige, enseignante 9<sup>e</sup> secondaire).

L'essentiel est de gérer ces moments de parole afin qu'ils n'aient pas de conséquences déplaisantes. Cela implique de la part de l'enseignante, aux yeux de certaines tout au moins, de connaître les parcours personnels de chaque élève et de sa famille afin d'ajuster son enseignement et les manières de laisser une place à ces éléments :

« J'imagine qu'il faut faire un peu peut-être attention à ce qu'on dit, enfin tenir compte de qui on a dans notre classe. Je pense que voilà peut-être que moi je fais quelque chose de cette manière là parce que je connais mes élèves et peut-être que l'année d'après j'aurai une classe où je sais qu'un enfant pour qui c'est difficile je ferai peut-être pas de

la même manière que j'ai fait dans cette classe, je pense que tout dépend des enfants qui sont dans notre classe » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

#### 9.1.4 Veiller à ne pas transmettre ses propres jugements de valeurs

Les enseignantes considèrent important de ne pas imposer aux élèves leurs propres représentations et valeurs. En effet, lors d'activités interculturelles, les représentations et images intérieures sont davantage sollicitées que lors de toute autre activité scolaire. Une des difficultés relevées est alors de ne pas imposer ses propres jugements de valeurs et d'essayer de laisser la place à toute opinion, même si celle-ci entre en contradiction avec les siennes propres :

« Ne pas vexer, ne pas prendre position par rapport à la culture ou par rapport à l'acculturation je ne sais pas, ne pas focaliser sur un type de gens ou de mode de vie, de rester ouvert et de garder l'idée que les migrants ne sont pas tous des migrants pauvres et démunis et qu'il y a beaucoup de migrants qui viennent pour d'autres raisons qui sont des cadres et des gens très formés, ne pas mettre de jugements de valeurs là-dessus, je pense que c'est ça la difficulté. C'est pas stressant mais je vois quand on parle de ça j'y vais sur la pointe des pieds, je suis en même temps en train de réfléchir à ce que je dis quand je le dis, en me disant '*mais fais attention à ce que tu dis pour pas que ça soit mal perçu ou que tu aies des jugements de valeurs*' à ce niveau-là oui ça peut être délicat je dirais pas stressant mais délicat » (Emilie, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

#### 9.2 Les difficultés de la mise en œuvre de l'éducation interculturelle et les compétences mobilisées par les enseignantes (entretiens consécutifs)

Les données dont il est question ici sont issues des entretiens qui ont été effectués auprès des enseignantes après qu'elles ont mis en place des activités en lien avec deux documents pédagogiques qui traitent des questions liées à l'interculturel (le Photolangage et la Bande dessinée). Il nous a paru intéressant de relever les propos des enseignantes qui illustrent les difficultés rencontrées après l'expérience directe de telles pratiques. Ici, les enseignantes ont eu l'occasion de parler des obstacles rencontrés face à des situations concrètes.

On peut mettre en parallèle ces difficultés avec certains des objectifs énoncés au préalable par les enseignantes pour percevoir les tensions qui se dégagent des pratiques. Relever les ressources auxquelles font appel les enseignantes pour tenter de surmonter ces difficultés fait également partie de notre propos. En effet, plusieurs enseignantes ont fait part des compétences à mobiliser dans ces situations problématiques et des ressources nécessaires pour y faire face.

### 9.2.1 Mobilisation des savoirs encyclopédiques : lesquels et quelles conséquences ?

Si faire de l'interculturel, pour plusieurs des enseignantes interrogées, signifie transmettre certains savoirs encyclopédiques tels que des contenus historiques, géographiques ou autres, cela implique de se retrouver parfois confrontées à la difficulté de ne pas connaître certains de ces contenus qui apparaissent au fil des discussions :

« On ne peut pas anticiper, parce que c'est dans un cours de maths vous pouvez anticiper que oui pour résoudre ce problème il va falloir connaître les livrets et puis il va falloir faire des additions puis il va falloir chercher dans ses connaissances, ses prérequis. C'est vrai que là on ne sait pas dans quelle direction ça va partir » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

Faire face à une pluralité de connaissances est l'une des difficultés rencontrées par les enseignantes qui se trouvent face à un manque de maîtrise des thématiques qui émergent au fil de la leçon. Cette difficulté avait été explicitée par une des enseignantes interrogées (voir 9.1.3) au préalable des activités dans le cadre de cette recherche, et est à nouveau mentionnée par plusieurs des enseignantes à la suite des activités Photolangage et Bande dessinée. La difficulté évoquée au préalable se référait uniquement aux cultures et religions des élèves qu'il était, selon elles, nécessaire de connaître, mais cette fois-ci, c'est également en lien avec n'importe quel contenu susceptible d'émerger lorsqu'on se trouve dans des activités de ce type. Les deux extraits suivants témoignent l'un et l'autre du malaise éprouvé lors de situations où l'enseignante ne maîtrise pas le savoir en jeu :

« Après il y a le fait du '*est-ce que je serai assez préparée pour pouvoir répondre à quelle que soit leur question ?*' Puis, ils peuvent m'envoyer partout (...) donc ça peut partir dans tous les sens sur des situations géopolitiques comme ça que je maîtrise pas et donc c'est aussi une inquiétude(...) ouais c'est vrai que ça demande beaucoup de connaissances et puis que des fois on les a pas et puis quand on les a pas, ben voilà je vais m'informer et puis, enfin je vais essayer, je suis pas très à l'aise, j'ai pas toutes les informations pour pouvoir bien vous expliquer. Et puis de la même manière quand ils me demandent des mots ou des fois on connaît le sens d'un mot mais on sait même pas comment l'expliquer ou donner un exemple donc c'est vrai moi j'ai pas tellement de pudeur à montrer que j'ai besoin d'aller chercher l'information mais c'est vrai que c'est quand même une inquiétude de temps en temps de se dire '*est-ce que je vais avoir l'air stupide, pas préparé pas compétent ?*' Mais je crois qu'au fur et à mesure on leur a prouvé qu'on avait quand même des compétences dans certains domaines, ils peuvent aussi comprendre que voilà, on sait pas tout sur tout » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

« Mais je pense que si vous aviez pas été là j'aurais pas été autant gênée, j'aurais été gênée quand même dans le sens que c'est vrai que je me rends compte ben ouais je connais pas, je sais pas exactement ce qui s'est passé dans cette guerre du Vietnam et puis du coup je suis pas à l'aise, mais je suis capable de dire aux élèves '*écoutez je suis pas au courant je suis pas très au courant de ça, si quelqu'un peut se faire raconter la guerre du Vietnam par un de ses parents et puis il nous raconte demain pas de souci ce*

*serait bien et puis comme ça on pourrait tous apprendre quelque chose' ça je suis capable de le faire (...) on a le droit de pas savoir » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).*

Se trouver dans une situation de « ne pas savoir » semble avoir des conséquences sur l'image professionnelle et personnelle des enseignantes interrogées. On le perçoit d'ailleurs à travers le vocabulaire utilisé qui atteste véritablement de l'embarras créé devant une absence de maîtrise d'un contenu non anticipé (*pas à l'aise, gênée*) et qui entraîne une perception de soi négative (*l'air stupide, pas préparé, pas compétent*) associée à des émotions négatives (*inquiétude*). Dans leur propos, les enseignantes s'accordent à dire que cela fait partie du métier d'enseignant. Toutefois, elles relèvent qu'à travers les activités interculturelles, l'éventualité de se retrouver exposé à des contenus qu'il est difficile, voire impossible, de déterminer en amont de la leçon est plus élevée que dans toute autre activité scolaire habituelle. Il est intéressant de noter que l'incapacité de connaître tous les contenus est légitime, selon ces enseignantes (*pas de pudeur à aller chercher l'information, capable de dire je suis pas au courant, on a le droit de pas savoir*), et que la reconnaître et tenter d'y remédier par le recours à d'autres moyens (*dictionnaire, se faire raconter la guerre du Vietnam par un de ses parents*) représente une ressource potentielle pour surpasser ce genre d'inconvénients :

« C'est vrai que des fois c'est pas évident parce que ça va plus loin que ce qu'on connaît donc bon on peut de toute façon on peut toujours aller rechercher » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

### **9.2.2 Accepter des représentations et valeurs diverses dans la classe**

Comme évoqué précédemment, faire attention à ne pas transmettre certaines valeurs est l'une des préoccupations des enseignantes interrogées lorsqu'elles mettent en place des activités interculturelles. Il s'agit de prendre conscience de ses représentations et valeurs sans les imposer aux élèves en acceptant que certains d'entre eux ne les partagent pas. Mais se trouver face à des avis qui divergent des siens et s'inscrivent parfois même dans des positions contraires aux siennes est une situation délicate :

« Mais des fois c'est terrible parce qu'ils ont des opinions qui sont totalement à l'encontre des nôtres et puis c'est pas pour autant qu'ils ont pas le droit de les avoir et voilà si j'accepte pas d'en débattre de manière sereine, ben ça veut dire que qu'ils peuvent que se conforter dans l'idée que c'est les seules opinions valables et puis etcetera, si je leur dis '*c'est pas bien*' ça va aussi les conforter dans l'idée que j'ai le droit de penser que je pense comme ça et si par contre on met ça sur la table puis on essaye de comprendre ben il se passe quelque chose, mais des fois ça se fait en violence, il m'est arrivé d'avoir des élèves mais où j'étais effrayée, moi j'ai un élève y a quelques années, lui il se voyait régler finalement la situation de tous ces étrangers avec un bazooka donc ben voilà » (Estelle, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Une ressource envisagée par cette enseignante est alors de faire un véritable travail sur soi, en proposant de débattre « sereinement » de positions très arrêtées et « dures », en discutant ensemble entre élèves et enseignant, et en acceptant ainsi de les faire exister au sein de la classe même si elles sont contraires à ses représentations et qu'elles persisteront peut-être une fois le débat clos.

### 9.2.3 Se dévoiler également en tant qu'enseignante

L'enseignante, de manière générale, est partie prenante de ce qui se passe dans la classe, mais davantage encore dans ce type d'activités qui implique qu'elle se dévoile également ; une partie de soi participe également en quelque sorte au jeu. C'est la difficulté à laquelle certaines enseignantes se confrontent lorsqu'elles mènent des activités interculturelles au cours desquelles elles sont également sollicitées en tant que personnes. Ces activités peuvent avoir un effet sur l'enseignante qui n'avait pas anticipé ce phénomène :

« On est tout le temps dans notre métier tout le temps tout le temps tout le temps en décalage avec les intentions et puis la réalité de ce qui se passe et puis pas oublier qu'on est aussi court-circuité par nos propres réactions donc on est à la fois celui qui mène les débats mais en même temps on est partie prenante puis des fois ben voilà ça réveille des choses en nous aussi en tant qu'individu puis ça peut conduire la leçon différemment hein » (Eléonore, enseignante 8-9<sup>e</sup> secondaire).

« Je fais souvent ça avec eux me mettre avec eux dans la chose, c'est-à-dire que je ne suis pas un observateur neutre, j'ai aussi une histoire de vie et de leur expliquer un peu mais montrer que j'ai aussi des choses par rapport à l'immigration qui m'ont touché, et donc partager avec eux parce que je leur demande quelque part de se dévoiler, donc pour moi si je demande à des élèves de se dévoiler ça fait partie aussi du jeu un bout de dévoiler qui je suis (...) je montre que j'accepte de me découvrir un bout » (Elsa, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

### 9.2.4 Accepter de ne plus avoir le rôle de celle qui sait

Un des objectifs mentionnés par les enseignantes lorsqu'elles évoquent les visées de l'éducation interculturelle est de permettre à l'élève de développer son esprit critique et de se forger un avis en débattant de thèmes, en le laissant s'exprimer ouvertement, en lui apprenant à écouter les autres également. L'objet d'enseignement en jeu n'est plus un savoir défini, transmis par l'enseignante, mais plutôt un objet difficilement saisissable et définissable, qui est véhiculé à travers des échanges entre élèves, entre élèves et

enseignante. La parole est libre et c'est ce qui en fait souvent une richesse aux yeux des enseignantes qui pratiquent de telles activités. Leur rôle n'est plus tant de transmettre des connaissances mais d'accompagner les élèves dans des échanges ; l'enseignante devient alors animatrice:

« Mais là on change de métier, justement, on n'est plus enseignant, on est animateur, c'est plus le même métier parce qu'on n'a plus à faire passer un savoir mais à laisser des gens s'exprimer sur des sentiments, sur des vécus et puis à un moment donné, ouais y a plus de juste plus de faux (...) on est aussi très impliqués en tant que notre façon de voir les choses hein mais c'est vrai qu'on n'est plus enseignant, on transmet plus un savoir c'est plus ça, moi je me suis sentie nettement plus à l'aise une fois que j'ai justement pas essayé d'être enseignante la première j'ai essayé d'être enseignante (...) et puis après ben j'ai plus du tout eu ça, j'ai fait ce que je suis comme je le sens et en essayant de m'approprier certaines choses puis de laisser faire les enfants quoi, de pas trop préparer comme quand j'essaye de faire un discours quoi j'ai rien, je fais des mots-clés et puis je fais sur le moment alors des fois je sais plus ce que j'ai dit mais voilà je sais que ça passe bien, aussi pour moi, pour les gens qui écoutent et puis, on s'est tous sentis plus à l'aise, je pense parce que c'est là qu'il est sorti des choses intéressantes. Eux c'est plus des élèves non plus, ils avaient beaucoup moins, celui qui répond à qui fait les questions-réponses vous voyez ce que je veux dire c'est devenu plus des échanges » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

Cependant, ce rôle qui change n'est pas sans conséquence et incite l'enseignante à se demander jusqu'où aller. L'enseignante accompagne l'élève et ne prend pas toujours parti, elle se trouve dans une position où elle ne peut pas dire « vrai » ou « faux ». Mais quelles limites doit-elle mettre ? Quels buts et sens prennent les activités qu'elle met en place ? La ressource à laquelle recourt l'enseignante est d'accepter de ne plus avoir la posture de celle qui sait et qui transmet un savoir défini.

Plusieurs enseignantes, suite aux activités interculturelles mises en place dans le cadre de ce projet, ont exprimé cette difficulté à être parfois dans une activité qui peut paraître sans cadre défini, dont le but et le sens échappent quelquefois, et au cours de laquelle toutes les réponses semblent être acceptables dans la mesure où c'est le vécu de l'élève, ses opinions, son ressenti, ses représentations, qui sont sollicités.

### **9.2.5 Respecter le programme et gérer les pressions extérieures**

Respecter le programme et ses exigences était l'une des préoccupations des enseignantes lorsqu'elles évoquaient les difficultés à mettre en œuvre des activités en lien avec l'éducation interculturelle. À travers les entretiens qui ont eu lieu suite à la mise en œuvre des activités, deux postures à l'égard du lien entre ces activités et le programme peuvent être identifiées.

La première posture consiste à tenter de donner du sens aux activités en les intégrant le plus possible dans le programme scolaire, non pas tant par souci personnel de les relier aux disciplines existantes mais plutôt en réponse aux pressions extérieures (programme à suivre, institution via la direction, parents, etc.). Ce choix reflète une certaine confiance des enseignantes en la pertinence de ces activités et en leur place dans le programme. Tout en étant conscientes des contraintes en jeu, elles n'hésitent pas à y répondre par une intégration totale au programme en défendant leur importance :

« Oui c'est de l'éducation interculturelle mais pour moi c'est du français quoi, je suis en plein dans le thème français malgré tout, je fais pas de grammaire ok je fais pas d'orthographe mais quand j'aurai fini de corriger leur travaux, ils vont faire l'orthographe dessus et puis la forme de la phrase et tout donc comme travail final de fin d'année de 6<sup>e</sup>, je trouve que c'est excellent parce que c'est vraiment un travail ça a du sens et puis ensuite ben ils parlent, ils écrivent, ils écoutent voilà dans tous les domaines et puis ensuite ils devront faire un travail donc ils ont fait le travail d'écriture mais ils devront ensuite le retravailler, jusqu'à ce que ça soit bon. Donc pour moi c'est un travail global qui est très bien, qui s'inscrit exactement dans le français, simplement à travers un atelier, c'est un atelier pour moi » (Emilie, enseignante de 6<sup>e</sup> primaire).

« Non mais on est embarqué dans le régime y a ça à faire y a ça y a les examens tac-tac-tac donc on démarre les cinq premières semaines relativement calmement, mais après, on oublie c'est je fonce et si [le directeur] m'a bien clarifié la chose en disant '*c'est après les épreuves*' il sait pourquoi, il y a des parents qui vont se fâcher parce qu'on ne travaille pas, on va mettre des guillemets, non parce que justement là avec ce qu'on a fait on peut travailler beaucoup de choses, je crois que tout est pression. Bon moi je connais le programme, ça fait un moment que je le travaille mais en prenant ces images on peut faire de la rédaction on peut faire du dessin on peut faire de la géographie on peut faire de l'histoire, histoire des peuples qui ont migré (...) on peut parler de tellement de choses avec ça, sans problèmes, mais bon si il faut rassurer, on rassure » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

La deuxième posture est celle choisie par des enseignantes qui n'intègrent pas les activités interculturelles dans l'enseignement de disciplines existantes et décident alors de les reléguer au second plan et de les mener uniquement quand l'avancement du programme le permet. Les exigences de fin d'année (notes dans le carnet, etc.) ainsi que les obligations institutionnelles (programme) passent avant tout :

« Je le fais pas tous les jours constamment enfin je respecte quand même ma planification je sais que pour moi c'est pas forcément secondaire mais je sais que ben voilà y a des choses à faire, que je dois faire, des notes à mettre dans le carnet donc, c'est vrai que ça vient après quand on a un petit moment puis, après si je fais pas tout bien comme il faut ben ils vont pas en souffrir je pense » (Elisabeth, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

### 9.2.6 Sphère privée : définir les limites

Créer un espace de parole au sein de la classe pour permettre aux élèves de partager leurs expériences vécues et leurs émotions fait partie des objectifs des enseignantes lorsqu'ils disent vouloir faire de l'interculturel. On l'a déjà mentionné, il arrive que l'enseignante se sente dépourvue de moyens pour faire face à certaines situations délicates engendrées par le récit d'expériences personnelles ou par l'expression d'émotions fortes ressenties par les élèves. Cette idée a également été évoquée par les enseignantes après qu'elles ont expérimenté une des activités mises en place dans le cadre de cette recherche. Le statut d'enseignante change : il lui arrive d'entrer dans la sphère privée de l'élève et elle peut alors se trouver dans des situations extrêmement délicates :

« Mais parce que ben oui ben voilà je ne voulais pas que ça aille là parce que c'est vrai que c'est des choses que j'ai vécues, j'ai vu des choses avec les classes d'accueil des fois ça allait très loin, on a dû, non ça peut perturber la classe, ça peut comment on va dire, si vraiment l'enfant a besoin de dire je lui offre l'espace de parole y a pas de problème, mais là dans ce cas-là c'est pas ce que je voulais obtenir » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

« Alors bon moi je crois que je suis assez à l'aise avec ce genre de situations, avec quand même comme inquiétude à un moment donné dans l'explication de ce que sont les choses '*est-ce que je suis encore dans mon rôle d'enseignant ?*' quoi c'est ça '*est-ce que je ne dépasse pas ce qu'on me demande ?*' » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

Les enseignantes se retrouvent à devoir expliquer aux élèves qu'en classe ils ne peuvent pas tout dire (et bien distinguer la sphère privée et la sphère publique). Parfois, il est déjà trop tard lorsque des élèves se confient. Une des positions dans laquelle se trouve l'enseignante est celle de ne pas toujours savoir s'il est préférable de dire les choses ou de les taire :

« Ouais ça peut être difficile mais je pense que c'est encore plus difficile quand y a rien qui est dit je sais pas je pense à une élève qui avait une sclérose en plaque et puis au début elle voulait pas qu'on en parle et puis très vite ça a été un problème (...) donc finalement de pas en parler moi je trouve que c'est pire je trouve que vraiment c'est pire » (Edwige, enseignante 9<sup>e</sup> secondaire).

À travers les entretiens, les enseignantes ont parfois mentionné les ressources auxquelles elles recourent lorsque de telles situations se présentent. L'une d'entre elles consiste à définir des limites en terme de durée, en accordant un espace-temps suffisant pour que les élèves puissent s'exprimer mais également pour qu'ils n'aient pas à entrer dans une confiance non désirée. Afin d'apaiser un moment qui a pu être intense en termes d'émotions partagées au sein de la classe, une des compétences à mobiliser



consiste à pouvoir proposer au bon moment une activité différente. Lorsque l'activité et les objectifs sont atteints (les élèves ont exprimé leurs ressentis ou fait part de leur expérience personnelle), l'enseignante propose un objet d'enseignement autre qui permet à la fois d'intégrer ce qui s'est dit mais également de moduler l'intensité de ces moments :

« Alors bon il faut pas non plus, ouais faudrait que je sente je sais pas là, je pense que y en a qui sont aussi contents qu'on est au bout parce que parler de soi, parler de ses émotions, il y a un moment donné il faut aussi respecter que certains c'est bon quoi hein, ou alors faudrait partir sur quelque chose de complètement différent, mais je pense que ouais je sens qu'il faut peut-être quand même faire un petit peu quelque chose de plus superficiel, laisser retomber un peu le soufflé quoi » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

Indiquer des frontières, en clarifiant le fait qu'on puisse dire des choses à certains moments seulement, repérer des « genres » où il est possible d'exprimer ses ressentis sans que ça n'aille trop loin :

« Le privé il est souvent invité à l'école et des fois on va même leur dire '*mais attends, écoute, il y a des choses qu'on peut dire et puis des choses qu'on ne peut pas dire*'. Il faut les aider à avoir cette distance, à savoir qu'est-ce que je peux dire et à qui et jusqu'où et même ça arrive des fois qu'on doit mettre un frein » (Eléonore, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Une autre compétence à mobiliser, selon les enseignantes interrogées, serait de généraliser l'expérience personnelle pour ne pas cibler l'attention sur un élève, ni heurter parfois certaines sensibilités.

### **9.2.7 Valoriser les appartenances des élèves sans construire ni cristalliser des stéréotypes**

Valoriser les appartenances des élèves fait partie d'un des objectifs des enseignantes lorsqu'elles souhaitent mettre en place des activités qui prennent en compte la diversité culturelle et plus précisément celle de la classe. Or, il peut arriver que l'enseignante se trouve devant certains imprévus qui font surface lorsqu'elle met ce genre d'activités en place : l'émergence de stéréotypes. En effet, valoriser les appartenances des élèves de la classe engendre inévitablement une mise en évidence des différentes appartenances culturelles. Certains élèves entrent alors dans un jeu parfois difficile à maîtriser pour l'enseignante, lorsqu'ils émettent des commentaires positifs ou négatifs à l'égard d'autres élèves et de leur origine par exemple :

« Poser un cadre pour éviter qu'il y ait des débordements, éviter qu'il y ait des moqueries parce que j'ai vécu ça où on a fait des choses en classe et puis après dans la cour il y

avait des moqueries qui sortaient de ça et ça casse la classe ça détruit les enfants » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> secondaire).

« Ils sont assez facilement à dire *'ah ouais, mais ça c'est Prosper, c'est le Roumain c'est Prosper !'* et ils rigolent (...) pour moi c'était une situation un peu difficile à gérer parce que j'ai l'impression que c'est quelque chose qui fait partie un peu du groupe, y a Pedro il est portugais et puis sa façon de rire avec les autres c'est de dire *'ah mais vous me demandez ça parce que je suis portugais'* et puis je vois que souvent c'est plutôt de la taquinerie généralement positive mais mon souci c'est qu'après c'est hyper difficile à gérer parce qu'on sait jamais très bien ce qui se cache là-derrrière » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

On le perçoit bien ici : aborder la diversité culturelle peut parfois mener au renforcement de stéréotypes et à l'enfermement dans des appartenances associées à des étiquettes réifiées. En focalisant l'attention sur certaines catégories (origines culturelles des élèves de la classe par exemple), il y a un risque de renforcer la stigmatisation. Se focaliser sur les cultures des élèves peut engendrer des effets indésirables, comme celui de renforcer les différences et d'augmenter l'intolérance entre élèves :

« Pour moi c'est un peu difficile de dire *'j'interdis complètement ce genre de remarques'* si c'est entre eux puis après y a forcément des choses qui peuvent déranger c'est comment ça va être pris par l'autre et c'est de faire après des généralités, parce qu'en fait il font des généralités, soit ils ont déjà quelque chose avant d'avoir rencontré ces élèves, soit par rapport à l'élève qu'ils connaissent, après tous les Italiens sont comme cette personne. C'est comme Patrice et son petit frère il est comme ça alors tous les Italiens sont comme ça et puis effectivement là ça pose vraiment un problème de généraliser de cette façon » (Evelyne, enseignante 8<sup>e</sup> secondaire).

Des catégorisations peuvent également se manifester dans le discours de l'enseignante qui, sans le vouloir, renforce des préjugés ou enferme certains groupes dans des appartenances figées :

« Il faudrait quand même pas qu'ils arrivent à l'extrême opposé en disant *'oui mais pour finir on est envahi par les étrangers'*, et qu'ils se disent *'oui c'est vrai dans le fond ils en ont laissé trop venir'* je veux dire ce serait vraiment pas le but non » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

En tant qu'enseignante, est-il de mon devoir d'intervenir ou vaut-il mieux laisser faire ce qui peut n'être que taquineries sans conséquences ? Est-ce que je contribue par mes paroles et les activités proposées à ces processus de simplification et de conflits à tendance « raciste » ? L'usage de catégorisations est-il vécu comme une souffrance pour un élève ou est-ce que tout le monde est d'accord pour définir cela comme un amusement ? Telles sont quelques-unes des questions auxquelles se trouvent confrontées les enseignantes et pour lesquelles elles mobilisent parfois les ressources suivantes :

rendre attentif les élèves à l'existence de catégorisations d'une part et à leur incidences d'autre part (par exemple, le fait que les catégorisations peuvent blesser), faire prendre conscience aux élèves de se méfier des généralisations.

### 9.3 Aspects positifs des activités réalisées

Il est important de mentionner qu'à travers ces entretiens, on a pu également relever des éléments positifs qui ont été renforcés par la mise en pratique d'activités interculturelles. Entre autres, on relève l'envie exprimée par les enseignantes de faire ce type d'activités avec leurs élèves et le plaisir ressenti. En effet, les enseignantes, à la suite des activités mises en place avec le Photolangage et la Bande dessinée, ont vu leur intérêt grandir et le désir de prévoir davantage de moments consacrés à la prise en compte de la diversité culturelle dans leur enseignement :

« En tout cas, ça donne envie de le mettre au programme, vraiment régulièrement ce genre d'activités. Des fois j'ai tendance à me dire 'quand on aura plus de temps' et puis là je pense que ça vaut la peine de se dire 'non non je prends du temps, je consacre du temps à ça'. Surtout quand on voit qu'on peut nettement faire du français » (Elodie, enseignante 5-6<sup>e</sup> primaire).

Le fait que ce type d'activités sorte de l'ordinaire a été mentionné à plusieurs reprises. En effet, les enseignantes relèvent souvent qu'elles ont dû mettre en œuvre une façon d'enseigner originale, qui se perçoit dans l'aménagement même des espaces de la classe, mais surtout au niveau du rôle de l'enseignante, des contenus d'apprentissage en jeu, de la forme scolaire en général. C'est un chamboulement tant pour l'élève que pour l'enseignante, mais qui semble être vécu de manière positive. Ces activités représentent donc pour certaines le fait que l'on sorte des chemins tracés et envisage une autre forme de travail avec des règles de fonctionnement différentes :

« Il y a un aspect qu'ils aiment bien, ils aiment une certaine sécurité dans le fonctionnement de la classe, les rituels et il y en a pas du tout là. On éclate tout, les tables et puis ça bouge, alors ça ils adorent. Donc y a un côté, l'impression de travailler mais quand même dans des situations différentes donc ça je trouve que c'est aussi important, leur montrer qu'on peut faire quelque chose de chouette en n'étant pas dans le rituel, c'est drôle ça, ils aiment bouger mais quand on brise le rituel ils sont tout perturbés. Ça me fait aussi du bien parce que justement il faut que moi j'ai l'habitude de dire ça on fait ça démarre tout de suite, là faut attendre qu'ils se soient mis en place et c'est pas une perte de temps, c'est productif pour après. Donc cet aspect-là il est aussi important pour moi de temps en temps c'est que XX c'est un rail et puis ça fait du bien de sortir du rail » (Eva, enseignante 6<sup>e</sup> primaire).

Ce type d'activités se démarque des autres activités scolaires habituelles dans la mesure où il est propice à développer une ambiance de classe, un rapprochement entre élèves et enseignante et est susceptible de créer « autre chose que du scolaire » :

« Grâce à ce genre d'activités, on peut créer peut-être autre chose que du scolaire (...) j'ai l'impression que ça peut créer des liens, créer une ambiance de classe et ouais un climat de classe propice » (Edith, enseignante 5<sup>e</sup> primaire).

## 10 Conclusion

A travers des entretiens réalisés avec 12 enseignantes de Suisse romande, nous avons cherché à mettre en évidence leurs perceptions et représentations face à la diversité culturelle d'une part et à la prise en considération de cette diversité culturelle à travers leur enseignement, d'autre part. Il s'agit à présent de reprendre plus systématiquement les questions qui ont structuré notre étude.

### 10.1 Comment les enseignantes se situent-elles par rapport à la thématique de la diversité culturelle tant discutée dans les médias et les discours, et thématisée dans les plans d'études ?

Nous l'avons vu, la diversité culturelle est perçue avant tout comme une richesse, et les deux termes sont souvent associés dans les discours. Même s'ils sont induits par les questions posées lors de l'entretien auprès des enseignantes, ils sont repris tels quels par ces dernières et ne sont pas véritablement déconstruits. Il peut être intéressant toutefois de relever deux éléments : le fait que les appartenances culturelles et linguistiques des élèves sont considérées comme une sorte d'outil pédagogique par les enseignantes qui y voient une occasion de développer en classe certains objets de savoirs spécifiques (sur tel pays, telle langue, telle religion, telle thématique en débat dans les médias...) ou comme occasion « éducative » pour développer la capacité de décentration ou des valeurs d'ouverture et de solidarité.

Lorsque les aspects problématiques de la diversité culturelle en classe sont évoqués par les enseignantes, celles-ci mettent en évidence les difficultés relatives notamment à l'apprentissage de la langue, et à l'intégration. En filigrane de certains discours, on perçoit une certaine difficulté pour les enseignantes à articuler deux dimensions qui sous-tendent leurs représentations du métier d'enseignant : valeurs « républicaines » d'égalité (faire en sorte que les différences soient gommées à l'avantage de la communauté des élèves et du « vivre ensemble ») d'une part, et valeurs de la liberté individuelle (valoriser les spécificités de chacun), d'autre part.

## **10.2 Quelle place est octroyée aux activités « interculturelles » dans les pratiques quotidiennes?**

Le débat actuel sur la question de la place de ces objets dans le curriculum préconise un enseignement transversal. En effet, à travers les discours relatifs aux « Educations à » ou ceux contenus dans le Plan d'études romand (PER), on parle de transversalité et en particulier à travers l'entrée Formation générale et Capacités transversales du PER, ce qui en fait d'ailleurs véritablement la différence principale par rapport aux anciens plans d'études (Nicollin & Muller Mirza, 2013). Ces deux entrées ne constituent pas des objets d'enseignement à part entière mais sont développés progressivement dans les différents domaines disciplinaires.

L'analyse des entretiens montre à ce sujet une distinction entre certaines enseignantes (6 sur 11) qui choisissent d'enseigner les objets relatifs à la diversité de manière « ponctuelle », autonome et isolée à travers une forme scolaire relativement classique. Pour d'autres toutefois, les objets relatifs à l'éducation interculturelle sont clairement intégrés au programme ordinaire et trouvent leur place au sein des activités de la classe au quotidien. Etonnamment, si l'on prend en considération le fait qu'au degré secondaire, les enseignements sont découpés dans le programme-horaire de manière plus disciplinaire qu'au degré primaire, les enseignantes du secondaire ont davantage tendance à penser l'interculturalité de manière « transversale » que les enseignantes du primaire. Pour expliquer leurs choix, certaines mettent en évidence les pressions extérieures dues au programme ou aux attentes des parents qui rendraient difficile la mise en place de ce type d'activités d'une façon plus régulière.

## **10.3 Quels sont les objets et les visées principales des activités « interculturelles » mises en œuvre ?**

Les troisième et quatrième questions que nous examinons auprès des enseignantes s'articulent autour de la façon dont elles définissent les objets d'un enseignement en éducation interculturelle et ses objectifs.

Faisant dans une certaine mesure écho aux « approches interculturelles », définies dans les années 2000 autour du rapport à l'altérité, les enseignantes, de manière générale, s'accordent à dire que ce qui relève de l'éducation interculturelle porte principalement sur quatre types d'objets d'enseignement : sur les processus de décentration (la catégorie que nous avons appelée « L'enfant en relation ») et sur un travail qui concerne l'expérience personnelle des élèves (« Origines et expériences personnelles ») qu'il

importe à leurs yeux de valoriser. Ces deux types de thématiques abordées par les enseignantes touchent de près la dimension identitaire de l'élève et placent ce dernier au cœur même de l'apprentissage. Dans le premier type, c'est le point de vue de l'élève qui est l'objet de l'enseignement et sa capacité de réflexion critique pour parvenir à une décentration, alors que dans le second type, c'est l'élève lui-même qui est en jeu, dans l'évocation de ses origines, de sa personne, de ses croyances, etc. Certains savoirs encyclopédiques sont également au cœur de cette éducation en lien avec les connaissances historiques, géographiques, religieuses et culturelles qu'il importe de développer (« Contenus encyclopédiques »). Cet enseignement contribue du point de vue des enseignantes à une éducation « citoyenne » au sens d'apporter aux élèves une certaine conscience de participer à une collectivité aux règles, valeurs, normes et histoire particulières (« Compétences citoyennes »).

Ces objets se rapportent à différents objectifs pédagogiques définis en général de manière relativement large : celui de développer la capacité à la décentration, de contrecarrer les effets du racisme et de la xénophobie, de développer un esprit critique, d'acquérir des connaissances relatives aux cultures et à leur histoire, de développer des connaissances sur ses propres origines, de développer des compétences citoyennes. Du point de vue des enseignantes, cette éducation vise également des objectifs d'intégration des enfants issus de la migration dans la classe.

#### **10.4 Quelles sont les difficultés appréhendées ou rencontrées par les enseignantes lors de la mise en œuvre d'activités interculturelles ?**

Lorsque l'on quitte le discours général sur ce qu'il serait « bon » de faire, pour discuter de manière plus concrète des activités à réaliser, les enseignantes mettent en évidence le fait que celles-ci peuvent représenter un certain défi. Enseigner les objets relatifs à l'éducation interculturelle selon les objectifs qu'elles visent représente une gageure qui les met parfois dans une position délicate. Les difficultés relevées par les enseignantes sont en général associées au fait que cet enseignement les oblige dans une certaine mesure à repenser leur métier dans ses dimensions de transmission de connaissances, de neutralité et de respect de la sphère personnelle des élèves. Elles relèvent en particulier les difficultés suivantes :

- Faire face à la complexité des connaissances qui sont abordées dans les discussions et pour lesquelles il est difficile de se préparer à l'avance, et qui les mettent parfois en position d' « ignorance » ;

- Préserver une posture neutre qui facilite les débats sans pour autant transmettre leurs valeurs personnelles;
- Eviter la cristallisation des stéréotypes et des catégorisations, éviter les risques de la culturalisation ;
- Faire face à la contradiction, du fait que les objets discutés amènent parfois les élèves à exprimer des opinions qui ne sont pas partagées par l'enseignante;
- Evaluer les frontières entre sphère privée et sphère publique : certaines discussions amènent en effet les uns et les autres à évoquer des souvenirs ou des émotions qui relèvent de l'expérience personnelle. Jusqu'où aller dans l'expression et l'élaboration de ces contenus ? comment conserver son statut d'enseignant sans empiéter sur celui de psychologue ?

A travers l'évocation de ces difficultés, il apparaît ainsi que les objets relatifs à l'éducation interculturelle sont loin d'être ordinaires, et possèdent des spécificités qui amènent les enseignantes à mettre en œuvre des stratégies nouvelles, et à repenser les pôles de la relation pédagogique. En effet, l'objet lui-même à enseigner se présente comme difficile à cerner, à définir, à anticiper : il ne s'agit plus véritablement de connaissances dont on pourrait dire qu'elles sont « justes » ou « fausses » ; elles concernent des thématiques complexes en lien avec des débats contemporains aux ramifications compliquées ; elles touchent parfois certains élèves émotionnellement car elles relèvent de leurs expériences personnelles. D'une posture classique de transmetteur de connaissances, l'enseignante est alors amenée à expliciter son ignorance, à remettre la réponse ou la discussion à plus tard, à inviter les élèves eux-mêmes à chercher des informations. Elle est amenée également à évaluer la pertinence d'explorer telle thématique qui pourrait s'avérer trop délicate et déboucher sur des réactions difficiles à contenir, à évoquer des dimensions de sa personne qu'elle tait habituellement et à établir une relation avec ses élèves d'un autre type. A travers la mise en œuvre de ces activités, c'est ainsi l'image de son propre métier qui est dans une certaine mesure travaillée.

Le discours « républicain » qui vise l'atténuation des différences est remplacé (ou mis en concurrence) depuis quelques années par un discours qui associe la diversité culturelle à une occasion d'enrichissement pour l'enseignement. Le changement de

paradigme est important et permet d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Ce discours pourtant ne rend pas véritablement compte de certaines difficultés auxquelles les enseignants se confrontent au quotidien. Ceux-ci se trouvent en effet face au défi d'articuler certaines valeurs qui leur tiennent à cœur : celles liées à la prise en compte des expériences et savoirs des élèves, et celles liées au fait de les considérer comme membres d'une même communauté d'apprentissage et futurs citoyens d'une collectivité.

Les propositions suggérées par une « approche interculturelle » apportent dans ce sens des réflexions intéressantes. Cette approche est considérée par les enseignantes, celles que nous avons interrogées tout au moins, comme permettant de développer des outils de pensée chez les élèves, articulant connaissances sur soi et sur l'autre, et permettant en particulier de faire un travail réflexif propice au développement d'une posture de citoyen, ouvert au monde, solidaire et conscient de ses racines.

Pourtant la spécificité des objets d'une éducation interculturelle est peu définie dans les textes officiels et peu d'informations sont transmises relatives notamment au fait que ces objets concernent souvent des dimensions qui sont liées aux identités sociales des élèves et sont donc particulièrement sensibles, et que le fait même de les aborder peut encourir le risque de renforcer les stéréotypes et les sentiments d'appartenances à des groupes distincts. Ces éléments, expérimentés au cours de la mise en pratique d'activités interculturelles, amènent les enseignantes à s'interroger sur leurs pratiques, à développer de nouvelles stratégies et, de manière plus fondamentale, à repenser leur métier. Cette dimension réflexive sur le métier d'enseignant apportée par l'exercice d'une éducation interculturelle est probablement une dimension impensée mais importante à soutenir si l'on souhaite que de telles pratiques, dans le domaine par exemple de l'Éducation au développement durable, puissent porter leurs fruits auprès des élèves.

## **Bibliographie**

- Akkari, A. (2013). L'école et la diversité des cultures. *La Revue Internationale d'éducation*, (63), 1–10.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.



- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching & Teacher Education*, 25, 309-318. doi: doi:10.1016/j.tate.2008.07.008
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles. Principaux domaines de formation - Propositions pour un curriculum de formation - Indications bibliographiques (Vol. Dossier 60). Berne: CDIP.
- Lorcerie, F. (2002). Education interculturelle: Etat des lieux. *Ville Education Intégration Enjeux*, 129, 170-189.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*. Paris: INRP.
- Nicollin, L., & Muller Mirza, N. (2013). *Le rapport à l'altérité et à la diversité dans les plans d'étude de Suisse romande: Quelles conceptions d'une éducation à l'altérité?* Lausanne: Université de Lausanne.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: L'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan
- Tauvel, J.-P. (1997). L'antiracisme à l'école: sortir des incantations rituelles. *Migrants-Formation*, 109, 184-192.

## Annexes

## Annexe 1 : Canevas de l'entretien préalable – entretien semi-directif

### Préalable à l'intention des interviewers

- Remercier l'enseignante pour sa participation au projet ;
- Se présenter avant l'entretien rappeler le cadre de la recherche et les objectifs ;
- Expliquer à l'enseignante que l'entretien sera enregistré et que l'enregistrement sera uniquement utilisé à des fins de recherche ;
- Rappeler que toutes les données seront traitées de manière confidentielle et anonyme ;
- Préciser le plan de l'entretien (renseignements sur la formation professionnelle de l'enseignant-e, contexte générale de la classe, représentations et « gestion » de l'interculturalité, pratiques interculturelles et discussion autour du document proposé et de l'activité pédagogique).

### 1. Renseignements sur la formation professionnelle de l'enseignante

- 1.1 Depuis combien de temps enseignez-vous ?
- 1.2 Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s)?
  - 1.2.1 Avez-vous suivi une formation spécifique (par exemple des cours en formation continue) en lien avec l'interculturalité (éducation interculturelle) (où, quand, avec qui, pourquoi...)?
    - 1.2.1.1 *Qu'est-ce que ces formations vous ont-elles apportées dans votre pratique ?*
- 1.3 Dans quel (le-s) autres école(s)/environnement(s) avez-vous enseigné et/ou travaillé auparavant ?

### 2. Contexte général de la classe (avoir une liste des élèves sous les yeux)

- 2.1 L'âge, le niveau, le nombre d'élèves ?
- 2.2 Pour cette année : quelle est la **dynamique de la classe** (tensions, solidarité, leader, etc.)? (N.B. à explorer sur le plan relationnel mais aussi cognitif : une classe peut être très agréable mais peu dynamique sur le plan de l'investissement des connaissances).
- 2.3 Est-ce que vous arriveriez à dresser une sorte de sociogramme de la classe, c'est-à-dire une **carte des relations** entre les élèves (les relations à deux ou les sous-groupes) ?

→Une fois le sociogramme établi

  - 2.3.1 Est-ce que, de la place que vous occupez, vous avez une idée de ce qui lie ces élèves entre eux, **pourquoi ils sont liés les uns aux autres** ? (*le but serait de se donner une chance de voir si d'autres différences que les différences culturelles/linguistiques se font jour (garçon-fille, par ex) et si, spontanément, l'enseignante mentionne des différences qui relèvent de différences culturelles. S'il n'aborde pas les appartenances culturelles et linguistiques, les évoquer*)
- 2.4. Observez-vous des **difficultés** chez les élèves dans leurs apprentissages ? Si oui, à quoi sont-elles dues, selon vous ? (*le but serait de voir si la dimension culturelle ou linguistique entre en jeu selon l'évaluation de l'enseignante sur les difficultés de ses élèves mais sans d'emblée induire cette dimension*)
- 2.5. Quelle est la **composition culturelle** (nationalité + origine) et **linguistique** (langues parlées à la maison) de la classe ?
  - 2.5.1 Est-ce en contraste ou en lien avec la composition sociale du quartier de l'école ?
  - 2.5.2 Est-ce une composition habituelle ou spécifique à cette année ? (*si expériences antérieures similaires, pourriez-vous faire des liens et ou contraster ?*)

### 3. Représentations et « gestion » de l'interculturalité

- 3.1 Quelles sont les questions que pose une diversité culturelle et linguistique des enfants à un enseignant, à vos yeux ? (*richesses, difficultés*)
  - 3.1.1 Avez-vous des exemples concrets à l'esprit ?  
(ouvrir sur d'autres formes de diversité, comme par exemple garçons-filles, mode, etc.)
- 3.2 A votre avis, faut-il mettre en œuvre des pratiques pédagogiques spécifiques à l'égard des enfants migrants ou des pratiques pédagogiques qui s'adressent à l'ensemble des élèves ?
  - 3.2.1 Pourquoi ?
  - 3.2.2 Et lesquelles ? Quel genre d'activités ?
- 3.3 Quels sont les obstacles et difficultés que vous voyez dans le fait de prendre en compte la diversité culturelle ?

### 4. Pratiques interculturelles

- 4.1. Les activités que vous allez mener avec vos élèves sont-elles ponctuelles ? Sont-elles en lien avec d'autres activités ? (*projet pédagogique*)
  - 4.1.1. Prévoyez-vous d'autres activités « interculturelles » avec votre classe ?
  - 4.1.2. Lesquelles ? (utilisation de matériel spécifique, discussion autour de thème en lien avec la diversité culturelle)
  - 4.1.3. En quoi ces activités sont-elles importantes à vos yeux ?
- 4.2. Avez-vous l'impression que la pluralité culturelle et linguistique de vos élèves vous incite à mettre en œuvre des méthodes pédagogiques particulières ?
  - 4.2.1. Lesquelles ?
- 4.3. Est-ce qu'il y a un programme officiel auquel vous faites référence par rapport aux questions abordées ou est-ce qu'il s'agit d'une initiative personnelle de votre part ?
  - 4.3.1. Par rapport aux discours officiels, quelles sont les recommandations que vous retenez et qu'en faites-vous ? (*PER*)
  - 4.3.2. Voyez-vous un lien entre l'éducation « interculturelle » et l'éducation à la citoyenneté ?
  - 4.3.3. Dans quel(s) enseignement(s) spécifique(s) à l'intérieur de la grille horaire organisez-vous l'activité ?
- 4.4. Quelle place selon vous convient-il de donner aux expériences personnelles et aux émotions des élèves dans les activités d'apprentissage ?
  - 4.4.1 Est-ce que vous y faites référence explicitement, au quotidien, sous la forme d'activités ?
  - 4.4.2 A vos yeux et selon vos expériences, quand est-ce que cela peut faciliter l'apprentissage ?
  - 4.4.3 Quand est-ce que cela peut rendre difficile l'apprentissage ?
- 4.5. Vos préoccupations et vos pratiques sont-elles partagées par d'autres collègues dans l'établissement ? La direction a-t-elle pris des mesures allant dans cette direction ?
- 4.6. Avez-vous l'impression que la formation initiale reçue vous a préparé à la diversité réelle des classes ?
  - 4.6.1. Si oui, pourriez-vous nous préciser les éléments essentiels dont vous avez bénéficié pendant cette formation qui selon vous, ont pu vous préparer à la diversité réelle des classes ?
  - 4.6.2. Si non, sur quelles compétences faudrait-il travailler davantage pendant la formation, selon vous ?
  - 4.6.3. Quels types de formation souhaiteriez-vous ?

### 5. Le document et l'activité pédagogique (certaines questions du point 5 vont être reprises avant chaque activité)

- 5.1. Comme vous le savez, ce document est diffusé par la FED. Faites-vous souvent appel aux ressources pédagogiques que cette institution propose ? Pourquoi ? Dans quel but ?
  - 5.1.1. Est-ce la 1<sup>ère</sup> fois que vous utilisez ce matériel (celui de la FED que nous mettons à votre disposition) ? Quel autre matériel de la FED ou autres types de documents « interculturels » avez-vous déjà utilisés ? Quelle expérience en avez-vous faite ?
- 5.2. Par rapport au document que vous allez utiliser maintenant (Photolangage ou BD) :
  - 5.2.1. Quels sont les aspects de ce document qui vous ont particulièrement intéressés ? Pourquoi ?
  - 5.2.2. Quels sont les aspects qui vous semblent plus problématiques ? Pourquoi ?

- 5.2.3. Selon vous, quelle(s) sont les thématique(s) principales abordées par le document ?
- 5.2.4. En quoi ces thématiques concernent l'école ? Est-il important d'aborder ces thématiques à l'école ? Pourquoi ?
- 5.2.5. Tous les élèves sont-ils à votre avis concernés par ces thématiques ?
- 5.2.6. Ces thématiques sont-elles abordées dans le programme scolaire ? A travers quelle(s) discipline(s) ?
- 5.2.7. Pensez-vous que ce document est-il un moteur important pour aborder ces thématiques en classe ?
- 5.2.8. Les auriez-vous abordées sans cela ?

5.3. Comment pensez-vous organiser l'activité, concrètement ? (*bien explorer la part plus ou moins active que l'enseignante entend donner aux élèves et détailler les étapes*).

- 5.3.1. Quelles méthodes de travail allez-vous préconiser lors de cette activité ?
- 5.3.2. Sur quels aspects allez-vous mettre l'accent en particulier ?
- 5.3.3. Prévoyez-vous des difficultés/obstacles particuliers ? Si oui comment allez-vous faire pour les éviter et ou les contourner ?
- 5.3.4. Que souhaitez-vous que les élèves apprennent ?
- 5.3.5. Quelles sont vos intentions pédagogiques ? (*observer, analyser, interpréter*)
- 5.3.6. Que pensez-vous que les élèves vont retenir de l'activité ?
- 5.3.7. Comment vous y êtes-vous pris pour organiser l'activité ?
- 5.3.8. Quelles ressources avez-vous utilisées ? (*fiches pédagogiques ou autres*)
- 5.3.9. Dans quelle mesure la fiche pédagogique a été utile ? (*aide, outil*)

5.4. Si vous pensez aux différents élèves de la classe, vous attendez-vous à des réactions particulières de certains élèves (question importante ; demander des précisions sur le déroulement attendu et les attentes différentielles par rapport à chaque élève) ?

- 5.4.1. Pensez-vous que la thématique traitée par le matériel aura un écho particulier auprès d'eux ? (Lequel, lesquels ? Pourquoi ?)

## 6. Modalités de l'observation en classe

- Discuter aussi de votre présence et des modalités d'observation (participation ?). En disant, par exemple : nous allons nous faire le plus discrets possible, mais avez-vous des souhaits particuliers à notre égard lorsque nous serons dans la classe ? Allez-vous nous présenter ou nous présentons-nous aux élèves?... Nous prendrons un peu de temps avant le début de l'activité pour mettre en place le matériel et faire connaissance avec les élèves, etc. De plus, nous leur demanderons à chacun de dire leur prénom à la caméra.

- Discuter avec l'enseignante pour savoir où et comment disposer la caméra et le micro, s'il a des conseils ou des souhaits.

- Ne pas oublier aussi de discuter de la « Lettre de consentement » à transmettre aux parents pour l'enregistrement de l'observation.

- Après l'observation en classe, vous pouvez recueillir à chaud la réaction de l'enseignante sur le déroulement (et en prendre note après coup) et lui faire part de vos propres impressions. Le contact établi sur le moment avec l'enseignante et les discussions qui s'ensuivent sont un premier type de feedback.

## Annexe 2 : Canevas de l'entretien consécutif – entretien semi-directif (et discussion à partir d'extraits vidéo)

### Discussion à partir de certains extraits vidéo

- Reprendre 2 moments de l'activité qui sont particulièrement intéressants du point de vue :
  - processus de secondarisation
  - émotion-identités
  - « malentendus » (décalage prévu-réalisé ; décalage compréhensions, etc)

### 1. Impressions générales

1.1 Quelle est votre **impression générale** sur le déroulement des activités ? (sentiments positifs / négatifs à développer/ distinction entre l'activité PL et BD)

1.2 Avez-vous pu utiliser le matériel comme vous le vouliez ?

### 2. Satisfactions et difficultés

2.1 Globalement êtes-vous **satisfait-e** de comment se sont déroulées les différentes activités ?

2.1.1 Quels sont les moments que vous jugez très satisfaisants/moyennement satisfaisants/moins satisfaisants ? (échelle de satisfaction)

2.2 Quelles sont **les difficultés** que vous avez rencontré durant les activités ?

2.2.1 Lesquelles ?

2.3 Est-ce qu'il y a eu **des imprévus** pendant les activités ?

2.3.1 Lesquels ?

### 3. Objectifs pédagogiques

3.1 Dans l'entretien avant l'activité, vous avez nommé un certain nombre **d'intentions pédagogiques** [les reprendre], selon vous, ont-elles été atteintes ?

3.1.1 Selon vous, quelles intentions ont été atteintes ?

3.1.2 Selon vous, quelles intentions n'ont pas été atteintes ?

3.1.3 Que pensez-vous qu'ont retenu les élèves des activités ?

3.2 Quels **savoirs** ont été effectivement mobilisés ?

3.2.1 Dimension cognitive : savoirs spécifiques en lien avec les objectifs de l'école et le contenu des cours

3.2.2 Dimension relationnelle (moi-autres)

3.2.3 Dimension identitaire et affective des élèves (émotions)

3.3 Pensez-vous que les élèves ont compris les buts de ces activités ?

3.4 Est-ce qu'il y a eu des moments où vous avez pensé que les élèves ne comprenaient pas l'activité ?

3.4.1 Des moments d'incompréhension ? Lesquels ?

3.5 Pensez-vous que les élèves aient apprécié ces activités ?

3.5.1 A votre avis, qu'est-ce qu'ils ont particulièrement apprécié ou moins apprécié ?

### 4. Discussion autour des documents pédagogiques

4.1 Que pensez-vous de **ce type de matériel** après l'avoir utilisé ? (distinction PH/BD)

4.1.1 Qu'est-ce qui vous a particulièrement plu ou déplu ?

- 4.2 Quelles **critiques** pouvez-vous émettre sur ces outils ? (points positifs et points négatifs, difficultés)
- 4.2.1 Quels sont les points positifs et négatifs de ces outils ? (PL/BD)
  - 4.2.2 Quelles difficultés voyez-vous quant à l'utilisation de ces outils ?
- 4.3 Est-ce que vous allez **réutiliser** ce même matériel mais dans le cadre d'une autre activité ?
- 4.3.1 Pourquoi ?
- 4.4 Pensez-vous qu'il faut certaines **conditions** pour pouvoir bien utiliser ce matériel ? (liées à l'enseignant, à la classe, à l'établissement, etc.) ?
- 4.5 Avez-vous **des préoccupations** quant à l'utilisation de ce matériel ?
- 4.5.1 Vos préoccupations et vos pratiques sont-elles partagées par d'autres collègues dans l'établissement ? La direction a-t-elle pris des mesures allant dans cette direction ?
- 4.6 Par rapport aux **discours officiels**, quelles sont les recommandations que vous reprenez et qu'en faites vous ? (*PER*)
- 4.6.1 Comment vous situez-vous par rapport à cette définition du dossier 60 de la CIIP (formation des enseignants-es aux approches interculturelles) ?
- 4.7 Avez-vous l'impression que votre formation initiale reçue vous a-t-elle préparé à la diversité réelle des classes ?
- 4.7.1 Si oui, pourriez-vous nous préciser les éléments essentiels dont vous avez bénéficié pendant cette formation qui selon vous, ont pu vous préparer à la diversité réelle des classes ?
  - 4.7.2 Si non, sur quelles compétences faudrait-il travailler davantage pendant la formation, selon vous ?
  - 4.7.3 Quels types de formation souhaiteriez-vous ?

## 5. Observateurs

- 5.1 La présence d'observateurs en classe : points positifs – points négatifs ?
- 5.2 Avez-vous des observations éventuelles ?