

STÉPHANIE DE DIESBACH-DOLDER

APPRENTISSAGE SCOLAIRE : LORSQUE LES ÉMOTIONS S'INVITENT EN CLASSE...

Une analyse socioculturelle des pratiques d'enseignement
en éducation interculturelle

TRANSMISSION
DES SAVOIRS



**APPRENTISSAGE SCOLAIRE :
LORSQUE LES ÉMOTIONS S'INVITENT
EN CLASSE...**

**UNE ANALYSE SOCIOCULTURELLE
DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

STÉPHANIE DE DIESBACH-DOLDER

**APPRENTISSAGE SCOLAIRE :
LORSQUE LES ÉMOTIONS S'INVITENT
EN CLASSE...**

**UNE ANALYSE SOCIOCULTURELLE
DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE**

ÉDITIONS ALPHIL-PRESSES UNIVERSITAIRES SUISSES

© Éditions Alphil-Presses universitaires suisses, 2022

Rue du Tertre, 10

2000 Neuchâtel

Suisse

www.alphil.ch

Alphil Diffusion

commande@alphil.ch

DOI: 10.33055/ALPHIL.03189

ISBN papier: 978-2-88930-442-4

ISBN PDF: 978-2-88930-443-1

ISBN EPUB: 978-2-88930-444-8

Les Éditions Alphil bénéficient d'un soutien structurel de l'Office fédéral de la culture pour les années 2021-2024.

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Illustration de couverture : ©iStock

Ce livre est sous licence :



Ce texte est sous licence Creative Commons: elle vous oblige, si vous utilisez cet écrit, à en citer l'auteur, la source et l'éditeur original, sans modifications du texte ou de l'extrait et sans utilisation commerciale.

Responsable d'édition: François Lapeyronie

Introduction

Des objets de savoirs hétérogènes aux contenus sensibles sont introduits depuis quelques années à l'école. Faisant écho aux défis d'une société marquée par la pluralité culturelle et linguistique et les incertitudes économiques et écologiques, ces objets prennent forme dans différents programmes d'éducation transversaux – appelés aujourd'hui «Éducatons à»¹ (comme l'éducation au développement durable, l'éducation interculturelle ou l'éducation à la citoyenneté) – ou dans des disciplines des sciences sociales comme l'histoire ou la géographie. Outre qu'elles visent à faire entrer certaines pratiques sociales dans l'école, ces «Éducatons à» cherchent à outiller les élèves afin qu'ils puissent comprendre et prendre part activement aux défis sociétaux actuels et futurs qui pèsent sur le monde. Les objets abordés par ces programmes sont multiples et rattachés à des domaines de connaissances (par exemple à des disciplines comme les sciences humaines et sociales, l'éthique ou la religion), de compétences (par exemple prendre part au débat ou se forger une opinion dans la confrontation de différents points de vue) ou de valeurs (telles que le partage et le respect).

¹ Voir les travaux de Audigier (2006, 2012a, 2012b, 2015), de Audigier, Fink, Freudiger et Haebeli (2011), de Pagoni et Tutiaux-Guillon (2012) et de Barthes, Lange et Tutiaux (2017). Dans ce travail, nous avons fait le choix d'accorder le terme «Éducatons à» au pluriel, car nous considérons sa dimension plurielle. Toutefois, nous prenons également en compte la dimension générique de ce terme comme les auteur-e-s ci-dessus qui généralement ne l'accordent pas au pluriel.

L'introduction de ces objets dans le cadre scolaire, si elle n'est pas récente, suscite toutefois des débats et ouvre des questions dans le champ de la didactique (AUDIGER, 2006, 2015), des questions qui intéressent particulièrement le domaine de la psychologie. La grande hétérogénéité des objets traités dans ces programmes, qui recouvrent à la fois des thèmes sociaux, disciplinaires ou plus personnels, est souvent étroitement liée à des thèmes discutés dans l'espace social, et peut ainsi toucher les élèves et les enseignants dans leurs identités (MULLER MIRZA, 2012b, 2014, 2016). D'ailleurs, certains documents pédagogiques propres à ces programmes d'éducation transversaux proposent aux enseignants des activités qui invitent les élèves à verbaliser des opinions, des souvenirs, des expériences personnelles ou des émotions. Si toutes les disciplines à l'école accordent une place à la sphère personnelle, toutes n'y ont pas recours ni ne prennent en charge de la même manière la question des frontières entre sphère intime et sphère scolaire (MULLER MIRZA, 2014).

Aborder ces objets de savoirs sensibles signifie, pour l'école, relancer le débat autour de la place accordée aux émotions des élèves. Depuis une trentaine d'années, le nombre des études réalisées dans le champ de la psychologie et des sciences de l'éducation sur l'importance et le rôle des émotions à l'école augmente (CUISINIER, CLAVEL, ROSNAY et PONS, 2010a; CUISINIER, SANGUIN-BRUNCKERT et CLAVEL, 2010b; CUISINIER, TORNARE et PONS, 2015; ESPINOZA, 2003; LAFORTUNE, DOUDIN, PONS et HANCOCK, 2004; MONTANDON, 2002; SCHUTZ et PEKRUN, 2007). Conjointement, les références aux émotions dans l'enseignement et les initiatives pédagogiques se multiplient. Les émotions sont d'ailleurs envisagées par les acteurs scolaires « *comme l'un des leviers du "vivre ensemble"* » (CUISINIER, 2016, p. 9). Dans le champ des sciences humaines et des neurosciences, de nombreux travaux concèdent l'existence du lien entre émotion et cognition (CHANNOUF et ROUAN, 2002; SANDER et SCHERER, 2009). Si l'émotion est perçue comme indispensable au fonctionnement cognitif et peut représenter un moteur potentiel des apprentissages, elle peut aussi constituer un frein à la mise en œuvre de processus cognitifs nécessaires au développement des apprentissages. De manière plus générale, laisser une place à la subjectivité des élèves dans un contexte comme celui de l'école, qui est bâti sur un ensemble de normes et de codes, n'est pas anodin : il s'agit vraisemblablement d'un « *lieu d'opacité* » pour les élèves, qui soulève un certain nombre de questions liées à l'éclaircissement des objectifs (NONNON, 2008, p. 94).

Si, comme le relève Grossen (2010), la classe peut être un « *espace dialogique hétérogène* » dans lequel des appartenances différentes d'élèves sont mises en évidence, accorder une place aux dimensions de la vie quotidienne en classe peut parfois engendrer des difficultés de compréhension des objets scolaires (BAUTIER, 2008 ; BAUTIER, CHARLOT et ROCHEX, 2001 ; BONNÉRY, 2009). Dans son travail, Bonnéry (2009), par exemple, relate des activités d'enseignement-apprentissage dans lesquelles les enseignants, dans une volonté de motiver les élèves, les invitent à parler d'un souvenir de vacances ou de modes alimentaires liés à leur pays d'origine. Ces activités mises en œuvre dans certains quartiers « populaires » où vivent de nombreuses familles issues de la migration peuvent paradoxalement conduire les élèves à se méprendre sur les intentions véritables de l'institution et même avoir pour conséquence la production de stéréotypes à l'égard de ces élèves, créant ainsi davantage d'exclusion (NICOLET, 1987). De plus, du côté des enseignants, laisser une place aux émotions des élèves peut conduire à des dynamiques difficiles à cadrer en classe et interroge plus largement les frontières entre la sphère intime et la sphère publique. Sur le plan relationnel, l'émergence d'émotions dans l'espace de la classe peut se révéler délicate pour l'enseignant, car l'élève se trouve ainsi exposé au regard des autres, d'autant plus si les émotions qu'il exprime concernent un élément de sa vie personnelle : c'est alors sa vie privée qui est rendue publique.

Ce constat qui met en évidence les tensions représentées par la prise en compte des émotions en classe amène ainsi à s'interroger sur les activités dans lesquelles elles sont sollicitées. Si ces activités sont propres à certains programmes d'éducation transversaux, quels sont les apprentissages attendus ? Décèle-t-on, lors de ces activités, des situations dans lesquelles les émotions des élèves sont prises en compte et envisagées comme des occasions possibles de construction de savoirs ? Et de quel ordre peuvent être les gestes de l'enseignant dont on attend, en situation formelle, qu'il introduise des procédures qui viendront transformer l'expérience « première » ? Observe-t-on des processus que l'on pourrait qualifier de « *secondarisation* »² de l'expérience ?

² Le concept de secondarisation a été élaboré par deux équipes de recherche françaises à partir des réflexions théoriques de Bakhtine (1984) sur le genre de discours et de celles de Vygotski (1934/1985) sur les concepts quotidiens et scientifiques. Le concept de secondarisation est particulièrement intéressant car, selon Jaubert et Rebière (2001), il indique une reprise réflexive sur un autre plan de l'expérience première, qui permet une forme de mise à distance de la pensée.

Cet ouvrage³ a ainsi pour but d'étudier des pratiques réelles associées aux «Éducatons à». C'est à partir de l'exemple de l'éducation interculturelle qu'une réflexion sera menée sur la façon dont les émotions sont prises en compte par les enseignants et sur les processus à l'œuvre dans la construction de connaissances. En effet, dans ce domaine, les objets d'enseignement sont multiples : ils traitent à la fois de contenus liés à des disciplines scolaires telles que la géographie ou l'histoire, mais également de contenus discutés ou vécus dans les sphères familiales ou dans les médias (par exemple des thématiques telles que la migration ou la relation à l'altérité). La question des émotions se pose avec plus d'acuité dans le domaine de l'éducation interculturelle que pour d'autres «Éducatons à», car elle se trouve à la fois au cœur des activités, de manière explicite, lorsque les objets en jeu visent un travail sur les émotions, et de manière implicite, lorsque les objets de savoir en jeu suscitent les émotions.

Afin de comprendre les processus à l'œuvre lorsque les émotions sont verbalisées dans des pratiques d'enseignement-apprentissage, nous analyserons des leçons mises en place par douze enseignantes⁴ sur trois plans différents. Sur le premier, nous examinerons le travail réalisé par ces enseignantes dans différents contextes scolaires, autour de deux documents pédagogiques utilisés dans le domaine de l'interculturel : un photolangage (PH dans la suite du texte) regroupant des photographies en noir et blanc sur des sujets tels que la migration, la guerre, etc., et une bande dessinée sans texte (BD, dans la suite du texte) retraçant l'histoire migratoire d'un individu. Sur le deuxième plan, nous porterons plus spécifiquement notre regard sur la façon dont les émotions des élèves sont abordées, sollicitées et élaborées, voire secondarisées au sein de séquences interactionnelles dans des leçons mises en place à partir du PH plus spécifiquement. Enfin, sur le troisième plan, nous aborderons d'une manière plus générale les

³ Ce travail de thèse s'est inscrit dans le projet du Fonds national suisse de la recherche scientifique, «Transformation des émotions et construction des savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe» (FNS, subside n° 100013-132292), qui a débuté en octobre 2010 et s'est achevé en août 2014. Il a été conduit sous la responsabilité de Michèle Grossen (requérante principale du projet) et Nathalie Muller Mirza (chercheuse senior FNS et directrice de thèse), avec la collaboration de Laura Nicollin (chercheuse junior FNS). La récolte des données a été réalisée par Laura Nicollin et nous-même. Les discussions d'équipe qui ont eu lieu durant le projet ont contribué à alimenter ce travail.

⁴ Pour préserver l'anonymat du seul enseignant de sexe masculin, dans la suite de cet ouvrage, le terme «enseignant» sera utilisé au féminin et les prénoms anonymisés choisis pour les nommer seront également féminisés. Le terme «enseignant» au masculin ne sera utilisé que lorsqu'il s'agira de l'employeur de manière générique.

difficultés dans l'exercice des pratiques d'éducation interculturelle pour les enseignantes et pour les élèves, et les implications qu'elles peuvent avoir sur différents registres.

Les émotions dans une approche socioculturelle

La notion d'émotion dans différents domaines disciplinaires, comme la psychologie, la sociologie, les neurosciences et la linguistique, a donné naissance depuis un certain nombre d'années à une grande diversité de définitions et de modèles des émotions. Au-delà de cette diversité, les théoriciens s'accordent sur l'idée que l'émotion est un phénomène comprenant plusieurs composantes : d'évaluation (p. ex., le stimulus est agréable, je suis capable de faire face à la situation); de sentiments (p. ex., se sentir honteux ou en colère); de réactions motrices (p. ex., sourire de plaisir, froncer les sourcils contre un événement allant à l'encontre de nos buts); et physiologiques (p. ex., rougir de honte, avoir le rythme cardiaque qui s'accélère) (SANDER et SCHERER, 2009, p. IX).

Dans le champ des sciences humaines et sociales, les recherches menées sur les émotions ont occasionné de nombreux débats et controverses (WETHERELL, 2012) et cela, pour deux raisons au moins. D'une part, du fait de la difficulté de définir les émotions qui sont non seulement associées au domaine du quotidien, mais également à un objet d'étude dans le domaine scientifique. D'autre part, du fait de la tendance, toujours d'actualité dans certains champs de recherche, à opposer les émotions à la cognition (MULLER MIRZA, 2016). Depuis plusieurs années, des chercheurs questionnent le modèle biologique et universaliste des émotions qui défend l'idée que ces dernières sont naturelles, irrationnelles et intrapsychiques. Ils insistent au contraire sur le fait que les émotions ont une spécificité sociale, linguistique et culturelle (LE BRETON, 1998 ; LINDQUIST, GENDRON et SATPUTE, 2016 ; LUTZ et ABU-LUGHOD, 1990 ; WIERZBICKA, 1992) et qu'elles prennent ainsi forme dans des activités culturellement et socialement situées (GOODWIN et GOODWIN, 2000).

Dans cet ouvrage, les émotions sont considérées à travers une approche socioculturelle inspirée de Vygotski qui s'est intéressé à leur ancrage dans un contexte spécifique, relationnel et culturel. Dans cette approche, les émotions sont définies moins dans leur substrat physiologique et

individuel que dans leur articulation aux processus de pensée ainsi que dans leur possibilité développementale et transformationnelle (VYGOTSKI, 1934/1985). Bien que les réflexions sur les émotions menées par Vygotski n'aient pas abouti à une théorie achevée, dans son dernier livre *Pensée et Langage*⁵, l'auteur souligne à plusieurs reprises que les émotions font partie intégrante de la vie psychique et du développement de la pensée, et qu'il importe d'étudier le rapport dialectique entre pensée, affect, langage et conscience (HOLODYNSKI, 2013 ; HOLODYNSKI et SEEGER, 2013 ; MULLER MIRZA, 2014 ; VERESOV, 2014).

Outre le fait qu'il articule émotion et cognition, Vygotski met d'autres éléments en évidence qu'il est intéressant de retenir pour notre réflexion : celui de la dimension transformationnelle des émotions et celui du rapport à l'autre (MULLER MIRZA, 2014). Comme les processus liés à la pensée, les émotions, par le biais de médiations sociales et sémiotiques, circulent d'un plan interpsychique à un plan intrapsychique (VALSINER, 2001 ; VYGOTSKI, 1987). Les émotions sont ainsi considérées comme inhérentes au processus de développement de la pensée et de l'apprentissage, inscrites dans un contexte relationnel et institutionnel, et peuvent être transformées, tout en transformant conjointement le contexte dans lequel elles se produisent (MAGIOLINO et SMOLKA, 2013 ; MULLER MIRZA, 2016 ; SANTIAGO-DELFOSE, 2004).

À partir de ces apports vygotskiens, il s'agit avec l'analyse des données menée dans cette recherche d'envisager les émotions verbalisées dans leur contexte de production. Et cela, en portant une attention particulière à l'interaction qui se déploie entre l'enseignant et les élèves, elle-même médiatisée par un « instrument » particulier, un document pédagogique. Les émotions verbalisées sont ainsi envisagées comme susceptibles d'être transformées, inscrites dans un contexte relationnel et institutionnel particulier qui est celui de l'école, lui-même régi par un ensemble de normes.

⁵ Cet ouvrage paru en 1934 est le dernier livre de Vygotski. Il offre un panorama sur son œuvre. Pendant une cinquantaine d'années, il a été inaccessible. En 1985, il a été publié et traduit intégralement en français par Françoise Sève.

Les émotions dans le contexte éducatif

Dans le champ éducatif, les études qui considèrent les émotions selon une approche socioculturelle sont relativement peu nombreuses. Certains travaux s'interrogent sur les émotions ressenties par l'enseignant dans le cadre de son travail (DIPARDO et POTTER, 2003 ; RIA et CHALIÈS, 2003). D'autres s'intéressent aux émotions développées dans la relation enseignant-élève (voir ainsi les travaux de MAHN et JOHN-STEINER, 2002 ; MORCOM, 2014 ; SMAGORINSKY et DAIGLE, 2012). À titre d'exemple, Mahn et John-Steiner, en portant leur attention sur le rôle des émotions dans les pratiques scolaires et en s'intéressant au guidage émotionnel, relèvent que lors d'activités d'écriture, l'engagement des élèves est soutenu à la fois par les relations sociales entre élèves, entre élèves et enseignant ainsi que par l'environnement social. D'autres recherches menées durant ces dernières années s'emploient à comprendre la manière dont les individus donnent sens à leur expérience. Ces études sont particulièrement riches pour étoffer la réflexion dans ce domaine, car elles conçoivent l'apprentissage dans ses aspects cognitifs, mais également relationnels, identitaires et affectifs (voir notamment les travaux de BAKER, ANDRIESSEN et JÄRVELÄ, 2013 ; GOLDBERG et SCHWARZ, 2016 ; MULLER MIRZA, 2013 ; SCHWARZ et GOLDBERG, 2013). À titre d'exemple, dans leurs travaux, Schwarz et Goldberg observent que l'école est un lieu où les questions controversées et l'engagement personnel des élèves sont rarement abordés. Ces auteurs montrent la façon dont certaines stratégies émotionnelles utilisées dans des tâches écrites et orales autour de questions controversées en histoire servent d'outils de médiation et aident à encadrer une approche affective des émotions. Ils mettent en évidence que les émotions ne sont pas uniquement des obstacles à la pensée, mais peuvent être des outils pour développer le raisonnement critique et des connaissances (GOLDBERG et SCHWARZ, 2016 ; SCHWARZ et GOLDBERG, 2013).

Il est relevé que les émotions suscitées par l'objet d'apprentissage se trouvent souvent mises à l'écart, repoussées et ainsi non acceptées, voire non accueillies dans le contexte de la classe (AUDIGIER, 2004). Or, il semblerait que le fait de les intégrer à part entière dans l'enseignement pourrait avoir des effets bénéfiques sur d'autres dimensions scolaires et sociales (LAFORTUNE, DOUDIN, PONS et HANCOCK, 2004). Ces chercheurs ont d'ailleurs mis en place des dispositifs de gestion des émotions pour prévenir certaines difficultés scolaires ou des problèmes de violence dans une perspective d'amélioration des performances scolaires

(LAFORTUNE *et al.*, 2004) : des programmes destinés à la reconnaissance de ses propres émotions et de celles d'autrui (PONS, HARRIS et DOUDIN, 2002) ou au développement de « *compétences émotionnelles* » (PONS, DANIEL, LAFORTUNE, DOUDIN et ALBANESE, 2006). Aux États-Unis, les programmes SEL (Social and Emotional Learning) pour aider les élèves à mieux comprendre leurs émotions et ainsi à développer des attitudes plus positives vis-à-vis d'eux-mêmes, des autres et de l'école ont été mis en place dans les institutions scolaires. Dans ces programmes, le modèle privilégié est généralement comportemental et individuel, cherchant à gérer, voire à réguler les émotions, et peu de place est accordée à la dimension interactionnelle et transformationnelle des émotions (KNIGHT-DIOP et OESTERREICH, 2009 ; VADEBONCOEUR et COLLIE, 2013). En effet, si un certain nombre de recherches s'intéressent au lien entre émotions et apprentissage, rares sont celles qui étudient les émotions en tant qu'objets de développement et de transformation au sein de contextes relationnels, institutionnels et culturels.

En adoptant une approche socioculturelle des émotions verbalisées dans des leçons d'éducation interculturelle, nous chercherons précisément à examiner les émotions dans leur dimension située, interactionnelle et transformationnelle. Cette perspective engage à étudier la verbalisation des émotions dans le cadre dont elles émergent, c'est-à-dire dans des séquences interactionnelles produites autour d'un document particulier, le PH. Le présent ouvrage entend contribuer, d'une part, à l'avancement de la théorie socioculturelle dont les recherches commencent seulement à faire une place au lien entre émotion et apprentissage et, d'autre part, parce qu'il porte sur des pratiques réelles, à participer à la réflexion sur l'éducation interculturelle et les conditions de son enseignement, c'est-à-dire plus largement aux « Éducatifs » et à leurs enjeux psychosociaux.

Plan du travail

Notre travail adoptera une structure articulée en cinq chapitres.

Dans un premier chapitre, nous présenterons un état des lieux chronologique de la question de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école et dans la société donnant lieu parfois à des programmes, à des modèles, à des pratiques à visée interculturelle. Puis, nous exposerons la façon dont cette question est envisagée en Suisse et en Suisse romande au

niveau des recommandations officielles de l'éducation et de la formation des professionnels éducatifs. Ce chapitre aura pour but de rendre compte de la place octroyée à cette question et des dimensions qu'elle recouvre.

Le deuxième chapitre sera consacré à la présentation du contexte général de la recherche : le dispositif de recherche, les enseignantes participant à la recherche et les documents pédagogiques à partir desquels elles ont conçu des leçons. Ce chapitre présentera également une réflexion sur notre propre posture de chercheure.

Les trois chapitres suivants constituent des chapitres d'analyse. S'ils se complètent et s'enrichissent, ils peuvent également être lus indépendamment les uns des autres : chacun comprend un cadre théorique, un sous-corpus de données et une méthode d'analyse qui lui est propre. L'idée à l'origine de cette structure est d'entrer pas à pas dans les pratiques des enseignantes en les observant sous différents angles théoriques et méthodologiques. Dans le troisième chapitre, nous présenterons les dispositifs d'enseignement mis en place à partir de deux documents pédagogiques par les douze enseignantes qui participent à la recherche. L'étude des dispositifs permettra à la fois de repérer pour chacune des enseignantes les objets traités dans les activités interculturelles qui ont pour spécificité d'être des objets peu ou pas didactisés. Le quatrième chapitre s'intéressera plus particulièrement à la question de la dimension émotionnelle dans les pratiques observées. Il étudiera la façon dont les émotions sont abordées, mises en mots, élaborées et, le cas échéant, transformées dans la dynamique interactionnelle. Le cinquième chapitre présentera une étude des difficultés propres aux pratiques d'éducation interculturelle, à partir de l'analyse d'« incidents critiques » repérés dans les leçons. Enfin, notre conclusion synthétisera les résultats des différents chapitres et s'efforcera de présenter une discussion générale et d'ouvrir des pistes de réflexion portant sur l'ensemble de ce travail.

1 La diversité culturelle à l'école

La question de la diversité culturelle n'est pas nouvelle, mais est aujourd'hui placée au cœur même de l'actualité. Les migrations internationales, la résurgence d'actes racistes et xénophobes, la croissance de mouvements extrémistes et intégristes, entre autres, placent l'école devant l'impératif de prendre en compte, de traiter, de problématiser, à travers l'action éducative, la pluralité culturelle et linguistique (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; ALAOU, 2010). Depuis longtemps déjà, les institutions scolaires accueillent des enfants d'appartenances culturelles et linguistiques diverses. Pour ces raisons, elles constituent, d'une part, un lieu dans lequel des phénomènes discriminatoires peuvent se révéler et, d'autre part, aussi, un lieu idéal pour une éducation à l'ouverture et au respect, un lieu propice au développement de comportements positifs à l'égard de l'«Autre». En parlant de la place de l'école dans une société multiculturelle, Perregaux (1994) souligne le fait que l'école «*reste donc le lieu de tous les possibles [...] elle est le lieu privilégié de l'éducation au pluralisme*» (p. 20).

Cette question s'inscrit également dans une réflexion internationale qui n'est pas nouvelle. Elle est souvent perçue comme une ressource potentielle pour résoudre les difficultés de cohabitation entre les diverses populations constitutives d'une société. À titre d'exemple, on peut citer un des documents de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais UNESCO)⁶ intitulé *La Déclaration*

⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle. Ce texte a été adopté au lendemain des attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis et réaffirme la conviction des États membres que «*le dialogue interculturel constitue le meilleur gage pour la paix, et [rejette catégoriquement] la thèse de conflits inéluctables de cultures et de civilisations*» (UNESCO, 2002, p. 3). Dans cette perspective, l'organisation considère que le rôle de l'éducation est d'une importance capitale. Pour la mise en œuvre de cette déclaration, des «*lignes essentielles d'un Plan d'action*» ont été élaborées, stipulant qu'il importe de «*susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et d'améliorer tant la formation des programmes scolaires que la formation des enseignants*» (p. 6). Au niveau européen, le Conseil de l'Europe œuvre depuis plusieurs années à la promotion d'une éducation interculturelle. Dans un document intitulé *Éducation interculturelle : gestion de la diversité et renforcement de la démocratie* (BATELAAN, 2003), il est mentionné que l'éducation interculturelle «*est l'une des principales conséquences de l'éducation dispensée pour promouvoir les normes démocratiques*» (p. 2), et cela, à travers deux caractéristiques principales : l'inclusion et la participation d'un côté, l'apprentissage du vivre ensemble, de l'autre.

Depuis les années 1970, en Suisse et dans plusieurs pays européens, les politiques éducatives se sont d'abord orientées vers une prise en compte de la diversité culturelle et linguistique essentiellement à l'égard des enfants migrants, puis se sont progressivement tournées vers une éducation interculturelle qui s'adresse à l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs origines et appartenances linguistiques. Ses objectifs, organisés autour de deux axes, visent, d'une part, l'intégration des enfants issus de la migration et, d'autre part, la préparation de tous les élèves à l'intégration dans une société multiculturelle et multilingue, par l'apport d'outils leur permettant d'entrer dans le débat sur des objets en lien avec la diversité culturelle et le rapport à l'autre (MEUNIER, 2007, 2008a, 2008b).

Aujourd'hui, si la question de la diversité culturelle apparaît souvent dans les discours et documents officiels de l'éducation comme la voie à suivre pour parer aux difficultés interethniques d'une société multiculturelle, elle représente toutefois un défi de taille dans le cadre scolaire et pose un certain nombre de questions. En prenant en compte la diversité culturelle et linguistique des élèves, ne contribue-t-on pas paradoxalement à mettre en lumière et à renforcer certaines différences ? Ces pratiques n'auraient-elles pas comme conséquences inattendues que les élèves et en particulier ceux issus de la migration, se trouvent enfermés dans des appartenances définies

de l'extérieur, qui au lieu d'être multiples et complexes, se résument à leur pays d'origine ?

Le but de ce chapitre est de relever les débats que suscitent ces discours officiels relatifs à la prise en compte de la diversité culturelle dans la littérature, des débats inscrits dans la tension décrite par Ogay et Edelmann (2011, 2016) entre universalisme et relativisme culturel. Ces auteures proposent en effet de se défaire de cette dichotomie qui, dans le premier cas, reviendrait à effacer les différences culturelles et, dans le second, à les valoriser comme le prône l'éducation interculturelle depuis son origine. Elles suggèrent de penser la différence culturelle dans un rapport dialectique et de l'analyser dans une tension positive entre égalité et diversité.

De façon à contextualiser ces débats mis en évidence dans la littérature, nous organiserons ce chapitre autour des cinq points suivants : le point 1.1 présente d'une manière générale le contexte relatif à la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique dans le domaine de l'éducation et plus largement au niveau sociétal. Le point 1.2 porte sur la façon dont cette question est abordée dans le contexte scolaire en Suisse, et le point 1.3 examine la manière dont elle est traitée dans le contexte de la Suisse romande⁷. Le point 1.4 décrit comment cette question prend place dans la formation des enseignants en Suisse et, plus particulièrement, en Suisse romande. Le point 1.5 expose les débats relatifs à la question de la prise en compte de la diversité culturelle dans le contexte scolaire. Pour finir, le point 1.6 propose quelques conclusions intermédiaires.

1.1 Contexte général

1.1.1 Brève contextualisation historique

Afin d'examiner l'histoire de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école, nous nous sommes fondée sur les travaux de certains auteurs qui l'ont largement explorée (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; AKKARI, 2008, 2009/2016, 2013; ALLEMANN-GHIONDA, 1999, 2008; MEUNIER, 2007, 2008a, 2008b).

⁷ La Suisse romande représente la partie francophone de la Suisse, soit un quart du pays.

L'accueil réservé à la diversité culturelle en milieu scolaire a varié au fil des siècles. Dans l'école de la deuxième moitié du XIX^e siècle, il n'était pas de bon ton de révéler l'expression d'une culture « particulière » à l'école. Les origines et les provenances culturelles des élèves n'avaient aucune place pour s'exprimer dans l'arène de l'école obligatoire occidentale. À cette époque, les défis de l'école publique instituée étaient essentiellement centrés sur l'urgence de scolariser l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs appartenances culturelles ou régionales, dans un but d'en faire non seulement des citoyens instruits, mais également des individus capables de répondre aux exigences politiques et économiques de l'époque. Ainsi, les cultures singulières des élèves étaient mises à l'écart pour faire place à une culture scolaire unique. Dans les institutions scolaires, l'usage d'une seule langue était choisi comme moyen d'instruction, les autres langues étant confinées dans l'espace de la sphère privée (AKKARI, 2008, 2009/2016, 2013). Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à « la » culture scolaire, s'opposaient des cultures perçues comme plutôt régionales, comme si la première allait de soi alors que les autres étaient secondaires.

Progressivement, durant le XX^e siècle, des événements sociopolitiques sont venus perturber la posture monoculturelle et monolingue de l'école. Akkari (2008, 2009/2016) distingue trois facteurs structurels à l'origine de ce changement de posture. Premièrement, au milieu du siècle, la décolonisation dans la plupart des pays d'Afrique et d'Asie a conduit à remettre en cause le fonctionnement de l'école coloniale, organisée au profit des pays colonisateurs, qui avait mis à l'écart les cultures et les langues locales. Deuxièmement, la démocratie croissante de la vie politique et sociale a laissé place à la diversité culturelle dans les sociétés. À l'école, des programmes éducatifs accordant une place aux minorités culturelles et linguistiques ont vu le jour dans différentes régions du monde. Aux États-Unis, le « mouvement des droits civiques » a mis fin à une longue période de ségrégation raciale, notamment en milieu scolaire. Troisièmement, la mobilité croissante des travailleurs et les mouvements migratoires nationaux et internationaux ont conduit à la diversification culturelle et linguistique des sociétés. Ces facteurs structurels, qui ont porté une attention particulière à la diversité culturelle à l'école, ont donné lieu à des réformes de l'éducation à travers le monde.

La prise en considération de la diversité culturelle s'inscrit donc dans des contextes historiques et nationaux hétérogènes. Si, dans le cadre scolaire, il existe de nombreuses façons de penser et de gérer cette question, dans

la littérature, deux approches principales, l'une anglo-saxonne et l'autre européenne, peuvent être identifiées (AKKARI, 2013 ; MEUNIER, 2008a).

La première est associée au contexte de l'Amérique du Nord durant les années 1960 et coïncide avec la lutte du peuple noir et des Amérindiens pour les droits civiques. À la suite d'une tentative politique migratoire d'assimilation, fondée sur l'idéologie du *melting pot*⁸ qui visait à intégrer tous les immigrants confondus dans une même culture, le multiculturalisme a pris son essor dans le monde anglo-saxon. Le multiculturalisme a pour spécificité de donner la priorité au groupe d'appartenance, qu'il soit ethnique, religieux, migratoire, ou de genre, lequel est présumé semblable en termes de valeurs et de comportements (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017). L'individu est ainsi perçu comme faisant partie d'un groupe, et l'identité groupale a l'avantage sur l'identité singulière. La composition du groupe dépend de la norme de ressemblance, laquelle définit l'identité groupale. En fonction de la norme, implicitement ou explicitement, les groupes sont «*officialisés, identifiés, catégorisés, classés, voire hiérarchisés*» (p. 28). Le phénomène de catégorisation des différents groupes a pour conséquence que l'on se focalise sur la dimension singulière des groupes plutôt que sur leurs dimensions universelles : les membres d'un groupe se définissent et sont définis par les autres groupes selon leur «*race*» présumée (par exemple les Africains américains), leurs attributs culturels ou religieux (par exemple les juifs américains) ou leurs origines nationales (par exemple, les Polonais américains). En outre, le phénomène de catégorisation amène à l'inscription des différences dans la sphère collective et publique, perçue comme le lieu de prédilection de reconnaissance des différences. Les écoles, les universités, les quartiers et les institutions sont ainsi conduits à «*reproduire les différences culturelles et à les rendre sociologiquement visibles*» (p. 30). L'objectif visé par le multiculturalisme, à travers l'exacerbation desdites différences, est la reconnaissance de la pluralité culturelle et ethnique de la société comme constitutive de l'État-nation. Si l'approche multiculturelle s'enracine fortement au niveau social et politique, elle est également ancrée au niveau éducatif. Aux États-Unis, l'éducation multiculturelle est reconnue de manière officielle. Toutefois, le terme «*multiculturel*» est considéré avec des variations différentes dans le contexte éducatif : allant «*de la simple volonté des enseignants de connaître les coutumes et les traditions des familles dont le background est différent, à la prise en compte des*

⁸ L'expression *The melting pot* est le titre d'une pièce de théâtre d'Israël Zangwill (1908).

différences raciales, ethniques et sexuelles dans et par l'école ou encore, à la création d'écoles ethniques» (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017, p. 31). Les États-Unis sont organisés selon une structure fédérale, et chaque État détermine sa politique en matière d'éducation notamment. Il en résulte une grande variété de programmes d'éducation multiculturelle. Si ces derniers ont pour finalité commune d'accepter les différences culturelles et ethniques, celles mêmes qui se manifestent dans la société et dans les écoles, en revanche le système fédéral peut parfois conduire à la mise en place de politiques éducatives propres à chaque État et dont certaines peuvent renforcer les différences et les inégalités sociales.

En Europe, une réflexion relative à la pluralité culturelle et linguistique a débuté pendant les années 1960 et 1970, avec l'accroissement des flux migratoires. À cette époque, non seulement des travailleurs immigrés sont arrivés sur le continent, mais ils étaient accompagnés par leurs familles, qui, à terme, se sont établies dans les pays d'immigration et ont dû scolariser leurs enfants dans le pays d'accueil. Cette réalité migratoire à laquelle le continent européen devait faire face a permis d'amorcer la réflexion au sein des systèmes éducatifs sur les mesures à mettre en place pour la prise en charge des élèves migrants. C'est donc sous l'angle de l'éducation en contexte migratoire qu'a été traitée initialement en Europe la question relative à la diversité culturelle et linguistique, alors associée exclusivement à la présence de ces élèves. Les efforts dispensés par les institutions scolaires à l'égard des élèves migrants avaient alors pour finalité, d'une part, de les préparer à un potentiel retour dans leur pays d'origine en leur transmettant la langue des parents et, d'autre part, de les intégrer dans le pays d'accueil en leur offrant des cours de langue locale (AKKARI, 2009/2016). Les organismes internationaux, comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, ont joué un rôle important dans la diffusion de rapports relatifs à la promotion de l'intégration des enfants issus de cultures minoritaires dans les systèmes éducatifs européens. Face à cette réalité migratoire européenne, le terme «interculturel» a fait son apparition dans le cadre scolaire français en 1975. Le préfixe «inter» du terme «interculturel» est destiné à mettre en évidence les notions de relation et d'interaction entre individus et groupes d'individus, plus exactement ce qui relève de l'altérité (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; MEUNIER, 2007, 2008a, 2008b). Le concept d'altérité est particulièrement intéressant dans le champ éducatif, car il désigne à la fois la relation à l'Autre et une forme d'apprentissage et de reconnaissance. L'altérité n'est pas l'apprentissage de la culture de l'Autre, mais un

«*cadre intersubjectif dans lequel les notions d'identité et de culture sont définissables en tant que produits de relations et de discours*» (p. 4). Contrairement au terme «multiculturel» qui exprime une situation de fait, soit la réalité d'une société constituée de plusieurs groupes culturels, le terme «interculturel» indique davantage une démarche, une action, mais aussi une posture dans la relation, réalisée dans une forme de réciprocité. Lors des années qui ont suivi son apparition, ce terme a été à l'origine d'approches, d'activités et de pédagogies différentes et parfois divergentes. Celles-ci ont nourri des discussions au Conseil de l'Europe qui ont conduit au développement d'un programme permanent en éducation interculturelle, mis en place dans tous les pays membres à partir du *Projet sur l'éducation et le développement culturel des migrants de 1981 et la Recommandation du 25 septembre 1984 du comité des ministres du Conseil de l'Europe sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Dans les pays européens, le Conseil de l'Europe a joué un rôle important dans l'instauration des approches interculturelles. Dans un premier temps, durant les années 1970 et 1980, il a prôné un «*projet assimilationniste*» destiné aux élèves de culture «*différente*» ou immigrés, afin qu'ils développent les compétences linguistiques de la culture majoritaire et intègrent l'école du pays d'accueil (en allemand: *Ausländerpädagogik*). Puis, pendant les années 1980 et 1990, il a encouragé un «*projet intégrationniste*» convoquant tous les élèves confondus, établi sur le développement de savoir-faire et de savoir-être, prompt à l'amélioration des relations interculturelles. Enfin, à partir des années 1990, il a préconisé un «*projet humaniste*» visant la transmission d'outils de pensée permettant à l'ensemble des élèves de s'intégrer pleinement dans une société multiculturelle (MEUNIER, 2007).

Le terme «interculturel» a notamment été pensé en réponse non seulement aux dérives communautaristes entraînées par certaines formes de multiculturalisme (AKKARI, 2013), mais également à certaines pratiques assimilationnistes mises en place pour les élèves migrants cherchant à compenser leurs déficits (ALLEMANN-GHIONDA, 1999, 2008; MEUNIER, 2008b). Toutefois, les différentes approches interculturelles mises en place depuis les années 1970 coexistent encore aujourd'hui dans les pratiques scolaires ainsi que dans les travaux scientifiques et, comme le relèvent Ogay et Edelmann (2011), résultent d'une attitude résolument ethnocentrée: ces approches relèvent davantage d'une posture normée qui ne prend pas en compte l'interculturalité dans sa dimension contextuelle.

Ce bref tour d'horizon historique permet de mettre en évidence le fait qu'à son origine, la question de la diversité culturelle à l'école est attachée au traitement des différences culturelles et linguistiques inhérentes à la présence dans les classes d'élèves issus de groupes minoritaires. Le traitement de cette question est alors centré principalement sur les modalités d'intégration, voire d'assimilation des élèves issus de la migration au système scolaire des pays d'accueil. En outre, si dans la littérature deux approches peuvent être identifiées, elles ne sont ni opposées, ni même antagonistes, mais liées à des contextes historiques et politiques spécifiques. À titre d'exemple, aux États-Unis, les droits des individus ont toujours été au centre du débat sur le multiculturalisme, tandis que le Canada a été le premier pays à établir sa politique nationale sur le multiculturalisme en 1971. Ainsi, si les politiques et les pratiques d'une éducation qui prend en compte la diversité culturelle présentent des développements différents en fonction des contextes nationaux, quatre modèles relatifs à la question de la prise en compte de la diversité culturelle en milieu scolaire ont été identifiés et étudiés, à partir de recherches analysant de manière comparative les politiques éducatives de divers pays européens.

1.1.2 Modèles de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école

Dans une étude comparative internationale des politiques éducatives, Meunier (2007) repère la coexistence entre les pays, de même qu'au sein de ceux-ci, d'une pluralité d'approches interculturelles, correspondant à quatre modèles du traitement de la diversité culturelle à l'école (voir aussi ALLEMANN-GHIONDA, 1999; ALLEMANN-GHIONDA, 2008; DE HAAN et ELBERS, 2009; KUMPULAINEN et RENSHAW, 2007).

Le *modèle de l'assimilation* a pour objectif de faire disparaître les différences. Dans la pratique scolaire, les enfants d'origine étrangère sont amenés à laisser à l'extérieur de l'école leurs références culturelles d'origine et à adopter les nouveaux modèles du pays d'accueil. Dans ce modèle, le rôle assigné à l'école est l'effacement progressif de la culture d'origine, par le biais de l'atténuation de toute différence s'écartant des normes culturelles autochtones, cela dans le but de favoriser l'intégration dans les plus brefs délais des élèves issus de la migration. Les élèves d'origine culturelle et linguistique différente sont donc considérés comme ayant des déficits qu'il s'agit de combler à travers une «pédagogie

compensatoire» spécialement mise en place à leur intention, enseignée dans des classes séparées et hors des programmes scolaires conventionnels (ALLEMANN-GHIONDA, DE GOUMOËNS et PERREGAUX, 1999). Le modèle de l'assimilation, à travers la pédagogie compensatoire, ouvre la perspective d'une attribution de la différence à l'Autre et d'un classement hiérarchique inégal entre la culture de cet Autre et celle de la société d'accueil (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017). La France, avec son régime républicain, fournit une illustration de ce modèle puisque l'école française est conçue comme le lieu qui permet à l'individu d'avoir accès à l'universel le libérant de l'identité de son groupe d'appartenance : « *L'école laïque est fondée sur la valeur critique de la raison "universelle" sans prise en compte ni de ses fondements culturels, ni des écarts entre celle-ci et la culture de chaque individu* » (MEUNIER, 2007, p. 16). Ainsi, chaque enfant doit laisser de côté ses singularités culturelles pour avoir accès à « la citoyenneté » et à « l'universel », l'objectif étant de tendre vers une forme d'uniformité (MEUNIER, 2008b).

Le modèle de l'intégration cherche à « *intégrer les apports culturels de tous les groupes culturels dans une culture commune. Il valorise les différences et envisage l'existence pacifique de tous les groupes culturels en favorisant la participation égalitaire aux institutions (sociales, économiques, politiques, etc.) du pays d'accueil* » (MEUNIER, 2007, p. 14). En effet, il n'est plus question d'assimilation, mais de favoriser les valeurs communes nationales à travers un travail d'éclaircissement de celles-ci. Par exemple, d'un point de vue éducatif, il s'agit de favoriser la transmission de valeurs et de normes, considérées comme universelles, à travers des pratiques pédagogiques telles que l'éducation à la citoyenneté (AUDIGIER, 1999, 2002, 2006; PERRENOUD, 2003). Dans ce modèle, les différences sont valorisées et les ressemblances identifiées à partir, par exemple, d'un travail sur la façon dont les préjugés et les stéréotypes se construisent (MEUNIER, 2008b).

Le modèle du multiculturalisme considère que chaque culture a un système de valeurs et de croyances cohérentes et que toute culture doit être préservée dans ses spécificités. Ainsi, les concepts d'assimilation et d'intégration sont mis de côté au profit d'une reconnaissance des différences culturelles. Les pratiques éducatives multiculturelles mises en place, dont le but est de lutter contre les préjugés et la discrimination, proposent des programmes différenciant la langue, la culture ou la nationalité des enfants auxquels ils s'adressent (POGLIA, PERRET-CLERMONT, GRETLE et DASEN, 1995). Par conséquent, le classement des élèves selon ces indices contribue

à une forme de «folklorisation» des cultures et tend à figer ces derniers dans leurs spécificités culturelles.

Le *modèle interculturel* («*polyculturel*» ou «*inclusif*» selon Cole [1998]) soutient que chaque classe d'école se compose de différentes cultures et que, par l'interaction, les élèves créent une «*subculture hybride*» (COLE, 1998). Ce modèle prend particulièrement en compte la dimension relationnelle (DE HAAN et ELBERS, 2009); la culture qui y est prise en compte est celle produite par les élèves en interaction. La culture est ainsi conceptualisée en tant qu'outil médiateur, construit dans l'interaction et susceptible de transformation sous l'action des individus qui y sont engagés. Dès lors, la vision statique du concept de culture – laquelle définirait *a priori* l'identité des individus – est envisagée dans sa dimension dynamique: il s'agit de se pencher sur les conditions de sa réalisation à travers les activités et les interactions sociales des individus (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017). Dans le contexte scolaire, l'objectif est d'aider les élèves à se distancier de leurs références culturelles et des comportements ethnocentriques qu'elles alimentent (DITTMAR, 2006). Les auteurs associés à ce courant définissent la culture et l'apprentissage comme des notions qui ne peuvent se comprendre de façon indépendante l'une de l'autre. De ce point de vue, la culture «*n'est pas un système clos, une tradition à conserver, mais une construction sociale en constant renouvellement*» (CUCHE, 1997, p. 20). Les programmes pédagogiques mis en lien avec ce modèle prônent des activités de type débats argumentatifs ou résolutions de problèmes ouverts. Lors de ces activités, les élèves sont amenés à partager leurs interrogations et leurs résultats (BROWN et CAMPIONE, 1996).

Les trois premiers modèles présentés ont pour point commun de traiter la diversité culturelle et linguistique sous l'angle de la différence culturelle amenée par les populations migrantes. Les formes éducatives de ces trois modèles ont pour principal objectif l'intégration des enfants migrants, à travers notamment le développement d'outils pédagogiques destinés à compenser les handicaps linguistiques, sociaux ou culturels supposés de ces derniers. Ces trois modèles sont fondés sur une définition essentialiste et déterministe de la culture et, par conséquent, attribuent un rôle central à la différence culturelle. Lorsque celle-ci est présente, c'est dans une «*forme absolue et essentialiste*» (PERREGAUX, 2007, p. 422).

Le *quatrième modèle* se distingue clairement des trois premiers. En attirant l'attention sur l'aspect situé, dynamique et interactionnel des

processus de construction identitaire à l'œuvre dans la culture, il fait en sorte que la différence culturelle soit considérée davantage comme la résultante d'une relation entre Soi et l'Autre. Dans ce modèle, la centration n'est plus explicitement sur l'élève migrant, mais sur l'interaction entre différents acteurs de la scène éducative qui laisse ainsi entrer en relation une hétérogénéité de facettes identitaires. Ce modèle ne poursuit plus exclusivement l'objectif d'intégrer les enfants issus de minorités, mais s'efforce de développer des compétences multiples chez l'ensemble des élèves – comme la capacité à mobiliser différents types de savoirs – et de préparer ces élèves à répondre aux enjeux actuels et à venir de la société multiculturelle (AUDIGIER, 2006, 2015 ; MEUNIER, 2007, 2008a, 2008b).

Il est temps de nous demander comment la question de la diversité culturelle est prise en charge à l'école en Suisse et, plus particulièrement en Suisse romande où l'on a cherché à développer un modèle « interculturel ».

1.2 Contexte suisse

Depuis plus de soixante ans, la population suisse s'est profondément diversifiée. De nos jours, la Confédération accueille des hommes et des femmes en provenance de toutes les parties du monde et se dépeint volontiers comme une société au sein de laquelle coexistent une palette de nationalités. Si la Suisse est marquée par la diversité culturelle et linguistique de ses habitants, en raison notamment des différents mouvements migratoires vécus depuis une soixantaine d'années, elle demeure, depuis sa fondation, culturellement et linguistiquement plurielle. Par ailleurs, elle est encore souvent considérée comme un ensemble de territoires monoculturels et monolingues dans lesquels règne une forme d'ethnocentrisme local, régional, voire national (OGAY, 2021 ; PERREGAUX, 2001, 2007). Cela est renforcé par le fait qu'en Suisse, l'éducation est du ressort des cantons. De par cet ancrage local important, il est impossible de présenter de manière uniforme la façon dont la question de la diversité culturelle et linguistique est traitée en contexte scolaire. Toutefois, certains éléments généraux relatifs à la question de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique en Suisse peuvent être mis en évidence.

En Suisse, comme ailleurs en Europe, durant les années 1970, la pluralité culturelle et linguistique a été, à son origine, gérée sous l'angle

de l'éducation en contexte migratoire. Comme mentionné plus haut (voir 1.1.1), des regroupements familiaux se sont produits à cette époque et ont conduit les systèmes éducatifs à prendre des mesures relatives à la scolarisation des élèves issus de la migration. D'une façon générale, comme dans un grand nombre de pays européens, l'institution scolaire suisse s'est d'abord orientée vers une prise en compte de la diversité culturelle essentiellement en ce qui concerne les enfants issus de la migration, puis au cours du temps, s'est déplacée vers une éducation interculturelle qui s'adresse à l'ensemble des élèves.

En Suisse, depuis plusieurs années déjà, l'éducation interculturelle a cherché à s'implanter dans les didactiques des disciplines (PERREGAUX, OGAY, LEANZA et DASEN, 2001). Au degré primaire, elle est apparue dans le domaine relatif à l'environnement et, au degré secondaire, dans les cours d'histoire, de géographie et d'«instruction civique». Le Plan d'études romand (PER dans la suite du texte) développé dans le cadre de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), en vigueur depuis 2011, inscrit des préoccupations dans ce sens (CIIP, 2010-2016).

Les recommandations fédérales en matière d'éducation intègrent également des aspects relatifs à la prise en compte des langues et des appartenances culturelles des élèves. Par exemple, l'article 4, alinéa 4, du concordat HarmoS⁹ du 14 juin 2007, établi par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CIIP), entré en vigueur en août 2009, invite les cantons signataires à soutenir l'enseignement de la langue première proposée aux enfants et jeunes issus de la migration. Depuis 2003, des moyens romands d'enseignement d'Éducation et d'ouverture aux langues à l'école (EOLE) (BALSINGER et PERREGAUX, 2003a, 2003b), destinés à développer chez les élèves des attitudes d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, sont proposés aux enseignants (DE PIETRO, 1995; PERREGAUX, 2006; PERREGAUX, DE GOUMOËNS, JEANNOT et DE PIETRO, 2004). Les activités pédagogiques proposées incluent un travail réflexif sur le rapport à la langue apprise (MULLER, 1998) ou sur les similitudes et les différences des langues dans une volonté de laisser place au plurilinguisme dans l'éducation.

⁹ L'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS) traite de la durée et des objectifs des degrés scolaires, de l'enseignement des langues ainsi que des horaires blocs et des structures de jour, tout en actualisant les dispositions du concordat scolaire de 1970 qui portent sur l'âge d'entrée à l'école et sur la durée de la scolarité obligatoire.

De leur côté, les institutions de formation des enseignants en Suisse intègrent également depuis un certain nombre d'années ces préoccupations (ALLEMANN-GHIONDA, DE GOUMOËNS *et al.*, 1999; ALLEMANN-GHIONDA, PERREGAUX et DE GOUMOËNS, 1999; LANFRANCHI, PERREGAUX et THOMMEN, 2000), en apportant des connaissances sur les migrations et sur les processus psychosociaux à l'œuvre en situations interculturelles (OGAY, LEANZA, DASEN et CHANGKAKOTI, 2002) ou à travers un travail sur les biographies et les représentations des futurs enseignants (FLYE SAINTE MARIE, 1999; PERREGAUX, 2006; ULICH, 1998). Les recommandations sont toutefois très hybrides et recouvrent des pratiques diverses, comme le souligne l'étude réalisée en 2007 par Sieber et Bischoff.

Ce survol de la question de la diversité culturelle à l'école en Suisse montre que si l'éducation interculturelle figure dans les recommandations et les programmes scolaires en Suisse, elle renvoie, d'une part, à des questionnements et des pratiques institutionnelles historiquement situées et, d'autre part, à des dimensions complexes comme la culture, l'identité et le rapport à l'autre.

1.3 Contexte de la Suisse romande

Comme évoqué précédemment (voir 1.2), l'organisation du système éducatif suisse est principalement de la responsabilité des 26 cantons. Ceux-ci sont souverains en matière d'éducation. Jusqu'en 2011, les sept cantons romands (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais, Vaud) possédaient chacun leurs propres plans d'étude, à savoir un texte (ou un ensemble de textes) ayant pour objectif de présenter le programme curriculaire appliqué aux différents degrés d'enseignement et aux différentes disciplines. Ces textes présentaient notamment des directives aux enseignants sur la manière de construire les situations d'enseignement-apprentissage. Depuis 2011, en raison d'une volonté d'harmonisation de la scolarité obligatoire en Suisse romande, il n'existe plus qu'un seul document de référence: le Plan d'études romand (PER), qui a été introduit dans tous les cantons concernés. Il est devenu la référence en matière de programmes à enseigner dans les classes des cantons en Suisse romande.

La recherche présentée dans cet ouvrage a débuté en octobre 2010, ce sont donc les plans d'études qui prévalaient au moment de la récolte des données qu'il convient de considérer et d'examiner: c'est-à-dire, d'une

part, les plans d'études en vigueur avant 2011 dans les différents cantons romands et, d'autre part, le PER.

Ces plans d'études ont d'ailleurs fait l'objet d'une analyse détaillée, menée dans le cadre du projet de recherche Fonds national de la recherche scientifique (FNS), que nous avons déjà mentionné, qui est intitulé «Transformation des émotions et construction des savoirs: les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe» (TECS) et auquel notre recherche est rattachée (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013). Cette analyse avait pour ambition de décrire et d'examiner en détail les contenus relevant d'une éducation interculturelle tels qu'ils sont intégrés dans les plans d'études des cantons romands des degrés primaires et secondaires ainsi que dans le PER.

Afin de donner un aperçu de la façon dont la question de la diversité culturelle et du rapport à l'altérité est prise en charge dans les discours prescrits, nous reprendrons ici certains résultats mis en évidence dans leur analyse par Nicollin et Muller Mirza (2013). En suivant la logique de leur travail, nous présenterons d'abord certains résultats relatifs à l'analyse des plans d'études des cantons au degré primaire et secondaire en vigueur jusqu'en 2011, puis ceux relatifs à l'analyse du PER.

1.3.1 Les plans d'études en vigueur avant 2011

L'analyse des plans d'études romands en vigueur jusqu'en 2011¹⁰, réalisée par Nicollin et Muller Mirza (2013), a permis de mettre en évidence des résultats particulièrement intéressants concernant la façon dont les dimensions relatives à l'éducation interculturelle s'organisent et se définissent dans ces prescriptions officielles.

Les auteures relèvent que dans l'ensemble des plans d'études romands en vigueur jusqu'en 2011, les références aux expressions «*éducation interculturelle*» et «*approches interculturelles*»¹¹ n'apparaissent qu'à titre exceptionnel. Ces chercheuses indiquent toutefois que la question de la

¹⁰ Voir l'annexe 1 du présent ouvrage: Plans d'études en vigueur en Suisse romande avant l'introduction du Plan d'études romand (PER).

¹¹ Comme relevé dans le rapport de Nicollin et Muller Mirza (2013), le terme «*interculturel*» apparaît à deux reprises dans l'ensemble des plans d'études étudiés: en Histoire des religions dans le canton du Jura, pour évoquer le contexte interculturel dans lequel l'enfant est amené à trouver sa place, et en Musique dans le canton de Vaud, où cette discipline est mentionnée en tant que facteur de compréhension interculturelle, son enseignement donnant l'occasion à l'élève de découvrir différentes formes d'expression musicale.

diversité culturelle et linguistique et du rapport à l'altérité est prise en compte à travers différentes dimensions¹² et disciplines selon les cantons romands. Elles identifient ainsi six dimensions relatives à l'éducation interculturelle. Nous nous arrêterons sur certains résultats tirés de cette analyse qui nous intéressent plus particulièrement dans le cadre de cette recherche.

En premier lieu, les auteures mettent en évidence que la dimension du rapport à l'altérité apparaît fréquemment dans les plans d'études. Cette dimension est considérée comme un objectif principal de l'éducation interculturelle. Elle a notamment pour visée le développement d'attitudes favorisant, à travers l'interaction, le dialogue et un travail réflexif sur son propre rapport à l'altérité, la prise en compte de la perspective ainsi que la reconnaissance de l'autre. Dans les plans d'études, elle est principalement formulée dans des disciplines des sciences humaines et sociales (histoire, géographie et citoyenneté), des disciplines religieuses et, plus rarement, artistiques et linguistiques. Nicollin et Muller Mirza indiquent que, dans certains plans d'études, la dimension du rapport à l'altérité peut aussi figurer au sein du «Projet global» de formation des élèves, par exemple dans les «Finalités de l'école» (voir le Plan d'études vaudois) ou dans les disciplines éducatives et sociales telles que, par exemple, l'«Éducation générale et sociale» visant à développer le rapport à soi et à l'Autre en traitant de thématiques complexes, comme «*les convictions religieuses et habitudes*» des élèves de la classe, «*la couleur de cheveux, d'yeux*» de chacun, etc. (voir le Plan d'études jurassien). Elles relèvent également que la dimension du rapport à l'altérité est souvent associée à la notion du vivre ensemble, et observent que dans les discours prescrits, cette dimension peut être formulée de différentes manières. Premièrement, certains énoncés des plans d'études résultent de l'idée de «*se connaître soi-même*» (p. 36). Par exemple, des recommandations sont mentionnées pour conduire les élèves à développer une réflexion sur eux-mêmes. Deuxièmement, dans les discours prescrits, certains énoncés font référence aux connaissances de l'Autre, à la diversité culturelle et linguistique que les élèves sont censés apprendre à travers différentes disciplines dans le but de changer leur rapport à l'altérité. Troisièmement, d'autres énoncés véhiculent «*l'idée selon laquelle l'élève doit apprendre à respecter les opinions*

¹² Six dimensions relatives à l'«*éducation interculturelle*» ont été définies selon une approche déductive-inductive par Nicollin et Muller Mirza (2013). Il s'agit des dimensions (ou axes) suivantes : (1) Rapport à l'altérité; (2) Contenus spécifiques à l'«*éducation interculturelle*»; (3) Émotion et expérience personnelle; (4) Rapport critique au monde; (5) Éthique et valeurs; (6) Diversité (hétérogénéité) de la classe.

des autres, tolérer l'autre tel qu'il est» (p. 37). D'autres énoncés encore relèvent de «*la prise de conscience de l'existence d'opinions divergentes et de la confrontation de points de vue*» (p. 37). Par exemple, différentes disciplines mentionnent l'intention de permettre à l'élève d'«*approfondir ses jugements et les remettre en cause dans le dialogue avec les autres*» (p. 37-38). Enfin, un ensemble d'énoncés renvoient à l'idée de «*travailler sur les préjugés et les stéréotypes*» (p. 38). Elles proposent ainsi un travail à partir des représentations des élèves dans un but premier de les conscientiser pour ensuite envisager de les déconstruire.

En deuxième lieu, Nicollin et Muller Mirza (2013) soulignent qu'un certain nombre de thèmes relatifs à l'éducation interculturelle sont abordés dans les plans d'études romands. Elles relèvent que les thèmes tels que les «*autres communautés, cultures, régions, peuples, religions, pratiques religieuses, récits, mythes, légendes, modes de vie*» (p. 19) font partie de contenus à enseigner majoritairement dans des disciplines des sciences humaines, sociales et religieuses. Ces thèmes apparaissent parfois également dans les domaines artistiques comme les «*Arts visuels*» et la «*Musique*». Dans le rapport, il est mis en évidence que le traitement de thèmes liés à l'éducation interculturelle apparaît comme essentiel pour découvrir et comprendre des spécificités culturelles et d'autres connaissances en lien avec des régions, des pays, des peuples, etc. Toutefois, peu d'éléments explicatifs sont proposés aux enseignants sur la manière de les aborder en classe et sur leurs objectifs.

En troisième lieu, les résultats de cette analyse montrent que la dimension émotionnelle et personnelle, qui entre inévitablement en jeu lorsque certains thèmes relatifs à l'éducation interculturelle sont traités, apparaît le plus souvent dans des disciplines artistiques. Par exemple, l'émotion est généralement conviée dans des disciplines telles que la «*Musique*» ou les «*Arts visuels*», et exploitée comme une source de création. L'expérience personnelle est, quant à elle, parfois convoquée dans des disciplines comme le français dans un but de parfaire le langage parlé et écrit. Toutefois, les résultats du rapport montrent que certains plans d'étude font référence à l'émotion et à l'expérience personnelle dans des disciplines des sciences humaines, sociales et religieuses davantage en lien avec l'éducation interculturelle. L'analyse a permis également de dégager quatre manières de traiter la dimension émotionnelle et personnelle. La première, repérée dans la plupart des plans d'études romands, est que l'émotion et l'expérience personnelle sont conviées pour être mises en mots au sein de la classe. Une deuxième manière consiste à les envisager et à les traiter comme «*un moteur*

pour la création et l'appropriation de certains contenus» (p. 30). Une troisième manière s'emploie à l'accueillir et à la gérer. Enfin, une dernière manière se rattache à la gestion de l'impact de certains «*objets culturels (musiques, images, etc.) sur les émotions*» (p. 30).

En quatrième lieu, les auteures relèvent également que la dimension du «*rapport critique au monde*» est un élément important de l'éducation interculturelle et est d'ailleurs prise en compte dans les plans d'études romands. Comme leur analyse le montre, la référence à cette dimension apparaît principalement dans des disciplines telles que l'«*Éducation aux médias*», mais également à travers des disciplines plus générales liées aux sciences humaines, sociales et artistiques. Selon les auteures, cette dimension se réalise généralement par un travail d'analyse de productions culturelles telles que les médias, les images, etc., et vise le développement d'une attitude de «*distance critique quant à l'information reçue, la plupart du temps, à travers les médias*» (p. 32).

En cinquième lieu, en supposant que l'éducation interculturelle a pour objectif de développer la dimension éthique liée à la responsabilité morale et aux valeurs telles que le respect, la solidarité, la tolérance, la justice, etc., Nicollin et Muller Mirza (2013) relèvent qu'il est fait mention de cette dimension essentiellement dans les disciplines religieuses, par exemple en «*Histoire biblique et cultures religieuses*». Cette dimension peut également apparaître dans certains plans d'études ou au sein du Projet global de formation qui est destiné à développer chez les élèves des valeurs telles que «*l'écoute, la solidarité, la confiance en soi et dans les autres, le respect d'autrui, la tolérance, l'entraide, la coopération*» (p. 22).

Enfin, en dernier lieu, les auteures relèvent que la référence à la dimension de la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique des élèves apparaît également dans les plans d'études romands, mais plus au degré secondaire que primaire. Certains plans d'études mentionnent dans les disciplines langagières la nécessité de tenir compte de la langue maternelle et en particulier de celle des élèves allophones. À partir de ce résultat, elles identifient deux façons de prendre en considération la diversité des élèves. La première concerne davantage «*les références faites à l'égard des spécificités d'enseignement adressées aux élèves migrants ou allophones*» (p. 34). Comme elles l'indiquent, ces références apparaissent généralement au sein de la discipline «*Langue seconde*». La seconde façon de prendre en compte la diversité au sein des plans d'études peut également être liée à tous les élèves confondus au sein de l'institution. Elles mentionnent

également l'idée selon laquelle «*la présence d'élèves d'origines culturelles ou linguistiques diverses constitue une richesse qu'il est nécessaire de valoriser*» (p. 34). Selon les auteures, même si la référence à cette dimension n'est pas fréquente, il est intéressant de constater que les prescriptions qui la concernent portent non seulement sur les difficultés que peut poser l'allophonie de certains élèves, mais également sur les apports que la diversité culturelle et linguistique des élèves au sein de la classe peut favoriser au niveau social et sur les apprentissages pour l'ensemble des élèves.

D'une manière générale, cette analyse des plans d'études permet de relever que si la référence au terme d'éducation interculturelle est absente des discours prescrits, cela ne signifie pas pour autant une absence de prise en considération d'un enseignement portant sur le rapport à l'altérité et à la diversité culturelle et linguistique. Si les dimensions relatives à l'éducation interculturelle figurent dans les différents plans d'études romands, elles sont dispersées à travers différentes disciplines, comme les sciences humaines, sociales et religieuses, voire parfois artistiques, par exemple pour la dimension émotionnelle et personnelle.

Nous allons maintenant examiner certains résultats tirés de la deuxième partie de l'analyse menée par Nicollin et Muller Mirza (2013) qui met en évidence la façon dont la question de la diversité culturelle et linguistique et du rapport à l'altérité est prise en charge dans le PER, c'est-à-dire en Suisse romande.

1.3.2 Le Plan d'études romand : orientations actuelles

Développé pour la partie francophone de la Suisse, le PER est le produit d'une volonté d'harmonisation des systèmes scolaires des cantons romands. Depuis 2011, il a connu une mise en œuvre progressive dans les sept cantons romands (Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Valais et Vaud) (CIIP, 2010-2016).

La volonté politique de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)¹³ de proposer un nouveau concordat – avec

¹³ La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) est responsable de la coordination nationale en matière d'éducation et de culture. Elle s'engage à promouvoir la qualité, l'équité, la perméabilité et la mobilité au sein du système suisse d'éducation et de formation. Pour faciliter et développer la coordination en matière scolaire, les cantons se sont groupés en quatre Conférences régionales. La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) est la conférence des cantons de Berne, Fribourg, Genève, Jura, Neuchâtel, Tessin, Valais et Vaud.

pour intention notamment le développement de la qualité de la formation et du système scolaire – a été soumise en 2007 pour adhésion à tous les cantons. Ce concordat, du nom d'Harmos¹⁴, entré en vigueur en 2009, rappelle l'intention d'harmonisation des systèmes scolaires des cantons suisses et parmi ses objectifs figurent notamment l'élaboration d'un plan d'études commun pour la scolarité obligatoire. Soulignons que le travail de réflexion sur la réalisation d'un plan d'études commun avait été amorcé dès 2004 par les cantons de Berne, Jura et Neuchâtel. Aussitôt rejoint par d'autres cantons romands, le PER est l'aboutissement d'une longue collaboration réunissant plus d'une centaine de personnes. Cette équipe de travail, principalement composée d'enseignants, s'est astreinte pendant plusieurs années à définir les disciplines, les connaissances et les compétences à développer chez les élèves suisses romands pour les onze années de scolarité obligatoire. Approuvé le 27 mai 2010 par la CDIP, le PER est aujourd'hui la référence de tous les partenaires de l'école suisse romande, et les enseignants planifient leur travail à partir de son contenu. Celui-ci diffère considérablement des anciens plans d'études cantonaux non seulement en ce qui concerne les contenus, mais également dans la façon de les concevoir et de les structurer. Le PER est organisé selon une structure à trois entrées : les domaines disciplinaires, la formation générale et les capacités transversales.

La première entrée du PER, les *domaines disciplinaires*, représente l'ensemble des disciplines abordées au sein des classes suisses romandes. Elle regroupe cinq domaines : Langues, Mathématiques et Sciences de la nature, Sciences humaines et sociales, Arts, Corps et mouvement. Ces domaines disciplinaires sont eux-mêmes constitués de sous-disciplines (Français, Allemand, Anglais, Mathématiques, Sciences de la nature, Histoire, Géographie et Citoyenneté, Activités créatrices manuelles, Arts visuels et Musique, Éducation physique, Éducation nutritionnelle).

La deuxième entrée du PER concerne les *capacités transversales* auxquelles l'élève doit recourir au cours de ses apprentissages. Il ne s'agit pas d'une discipline à part entière, mais d'aptitudes que l'élève développe en fonction de situations et d'activités qu'il est amené à résoudre en classe. Ainsi, les capacités transversales ne sont pas enseignées pour elles-mêmes, mais mobilisées au travers de diverses situations scolaires. Le PER décrit cinq capacités transversales : Collaboration, Communication,

¹⁴ Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

Stratégies d'apprentissage, Pensée créatrice, Démarche réflexive. Ces cinq capacités sont liées entre elles et sont complémentaires, mais les deux premières sont plutôt d'ordre social, et les trois suivantes plutôt d'ordre individuel et personnel.

La troisième entrée, la *formation générale*, constitue l'un des changements importants entre les anciens curriculums cantonaux et le nouveau plan d'études romand. Elle représente la dimension éducative de l'école, dont la mission a toujours été de «*seconder la famille ou les représentants légaux dans l'éducation des enfants*» (CIIP, 2010-2016). Ce nouvel élément est organisé autour de cinq thématiques déclinant différentes notions d'éducation et de transmission de valeurs (Médias, images, technologies de l'information et de la communication [MITIC], Santé et bien-être, Choix et projets personnels, Vivre ensemble et exercice de la démocratie et Interdépendances sociales, économiques et environnementales). Dans le PER, cette entrée est présentée dans un rapport de complémentarité à la fois avec les domaines disciplinaires et les capacités transversales. Ses visées prioritaires sont définies ainsi :

«développer la connaissance de soi sur les plans physique, intellectuel, affectif et social pour agir et opérer des choix personnels; prendre conscience des diverses communautés et développer une attitude d'ouverture aux autres et sa responsabilité citoyenne; prendre conscience de la complexité et des interdépendances et développer une attitude responsable et active en vue d'un développement durable» (CIIP, 2010-2016).

Cette nouvelle entrée a pour particularité de mettre au centre la parole, le vécu, la subjectivité, le rapport à l'autre et le développement d'attitudes responsables. Elle pose aussi un certain nombre de défis. Jusque-là peu explicite dans les plans d'études cantonaux en vigueur avant l'introduction du PER, elle dispose aujourd'hui d'une place importante au sein du PER et s'adresse à l'ensemble des enseignants.

Revenons maintenant sur certains résultats mis en évidence dans la deuxième partie de l'analyse des plans d'études menée par Nicollin et Muller Mirza (2013).

Comme dans les plans d'études antérieurs au PER, les auteures relèvent que l'expression «*éducation interculturelle*» n'apparaît pas dans le PER, mais qu'il est fait mention d'une «*éducation au développement durable*» (EDD). Selon leur analyse, cette dernière expression occupe

une place d'envergure au sein de la Présentation générale du PER. Sa finalité est caractérisée par *«la formation de l'esprit critique en développant la compétence à penser et à comprendre la complexité. L'EDD teinte l'ensemble du projet de formation; en particulier, elle induit des orientations en Sciences humaines et sociales, en Sciences de la nature et en Formation générale.»* L'EDD est liée aux problématiques qui *«impliquent d'appréhender de manière systémique la complexité du monde dans ses dimensions sociales, économiques, environnementales, scientifiques, éthiques et civiques»* (CIIP, 2010-2016). L'EDD n'est pas une discipline indépendante, mais elle colore l'ensemble du PER et figure dans certains sous-domaines disciplinaires et dans l'entrée Formation générale en suivant des orientations variées.

Nicollin et Muller Mirza (2013) soulignent que la dimension du rapport à l'altérité apparaît dans plusieurs domaines disciplinaires du PER. Le domaine disciplinaire «Langues» accorde une place à cette dimension en proposant une approche plurilingue. Ce domaine cherche à développer auprès des élèves des *«attitudes positives face aux différentes langues en présence, des attitudes de curiosité et d'intérêt à l'égard des langues et du langage, d'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle, et de favoriser la motivation à apprendre d'autres langues et à s'ouvrir aux autres»* (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 43). Dans leur analyse, les auteures indiquent également que la question liée à la décentration et à la remise en question de ses propres représentations figure dans le domaine disciplinaire «Langues» et vise à :

«prévenir l'apparition de stéréotypes envers les autres langues, d'une part en impliquant ces langues dans des activités réalisées, d'autre part en développant leur exploration au moyen de jeux d'écoute, par la découverte de livres en d'autres langues et de systèmes d'écriture différents».

Le domaine disciplinaire «Sciences humaines et sociales» participe également au développement de la dimension du rapport à l'altérité et cela, en contribuant à développer *«une ouverture au monde, permettant à l'élève de s'interroger sur les relations qui s'établissent tant à l'intérieur des sociétés qu'entre celles-ci et leur territoire»* et en tentant de promouvoir chez les élèves des *«attitudes de tolérance, de respect et de responsabilité envers autrui»* (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 44). Enfin, les auteures mentionnent que le domaine disciplinaire «Corps et mouvement» contribue aussi à travailler le rapport à l'altérité

en cherchant à permettre aux élèves, à travers des activités physiques qui tendent à « *rencontrer l'autre* », à favoriser ainsi le dialogue dans un but de développer l'esprit d'équipe et la solidarité.

Nicollin et Muller Mirza (2013) mettent également en évidence que la deuxième entrée du PER « Capacités transversales » accorde une place à la dimension du rapport à l'altérité avec des objectifs visant à considérer l'Autre. Sous la capacité transversale « Collaboration », il s'agit de la part des élèves de « *manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique; reconnaître son appartenance à une collectivité; accueillir l'autre avec ses caractéristiques* ». Sous celle de la « Pensée créatrice », il s'agit de la part de l'élève de « *se libérer des préjugés et des stéréotypes* » ou encore, sous celle de la « Démarche réflexive », de :

«prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions, renoncer aux idées préconçues, comparer son opinion à celle des autres, reconnaître ses préjugés et comparer son jugement à celui des autres» (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 44-45).

Les auteures soulignent que la dimension du rapport à l'altérité tient également une place importante dans l'entrée « Formation générale ». Elles indiquent dans leur analyse que la thématique « Choix et projets personnels » suggère de « *permettre une réflexion commune sur les différences et les similitudes* » lors d'échanges entre les élèves (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 44). De plus, la thématique du « Vivre ensemble et exercice de la démocratie » propose également des éléments allant dans ce sens, en créant des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève pourra :

«se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes, développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres, reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire, expliciter ses réactions et ses comportements en fonction des groupes d'appartenance, parvenir à l'analyse du phénomène de groupe par opposition à l'action individuelle, la réflexion sur les valeurs véhiculées et la description d'éléments extérieurs (habits, attitudes, musique, langage, etc.) qui rendent un groupe identifiable» (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 44).

Nicollin et Muller Mirza (2013) mettent en évidence que la référence au développement de thématiques relatives à la diversité culturelle apparaît à la

fois dans les entrées «Domaines disciplinaires» et «Formation générale». Les «Langues» permettent notamment «*la découverte linguistique et culturelle dans la classe et le monde*», les «Sciences humaines et sociales» sont le domaine qui permet de traiter «*les problématiques politiques, sociales, environnementales, économiques, religieuses, culturelles et sportives*» et enfin, le domaine «Corps et mouvement» permet d'aborder des «*aspects ethnoculturels de l'alimentation*» (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 45). L'entrée «Formation générale», quant à elle, à travers la thématique «Vivre ensemble et exercice de démocratie», vise l'acquisition de connaissances liées à l'organisation sociale.

L'analyse montre que la dimension émotionnelle et personnelle apparaît de façon moins marquée que les deux précédentes dimensions. Selon les auteures, au sein des domaines disciplinaires, deux mentions sont faites de cette dimension. D'abord, en «Arts», elles invitent à laisser une place à «*l'expression sur les plans des sensations, de l'imaginaire, de l'émotion et de la perception du monde*» et de traiter «*la représentation de diverses émotions (joie, tristesse, colère et peur) et de quelques sentiments (gaieté, satisfaction)*». La seconde mention apparaît dans le domaine disciplinaire «Corps et mouvement» qui est considéré comme le lieu où l'élève peut «*écouter ses besoins et exprimer ses émotions*». Selon les auteures, les capacités transversales de la «Collaboration» et de la «Pensée créatrice» permettent à la fois à l'élève d'«*identifier ses perceptions, ses sentiments, ses intentions, ses émotions*» et d'apprendre à gérer des émotions parfois contraires (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 45).

Les auteures de l'analyse observent que la référence à la dimension du rapport critique au monde est mentionnée uniquement de manière explicite dans la «Formation générale» sous la thématique MITIC qui vise le développement de «*l'esprit et l'interdépendance critiques face aux médias, voire aux développements technologiques*» (CIIP, 2010-2016, cité dans NICOLLIN et MULLER MIRZA, p. 45).

Puis, la dimension relative à l'éthique, liée aux valeurs, apparaît de façon explicite uniquement dans l'entrée «Formation générale» dans la thématique «Interdépendances». Toutefois, les auteures nuancent ce résultat en relevant que si cette dimension cherche à développer une forme de responsabilité morale incluant des valeurs telles que le respect, la solidarité, la tolérance, la justice, etc., on peut observer qu'elle apparaît de manière implicite à de nombreux niveaux du PER.

Enfin, la dimension, qui concerne la prise en compte de la diversité dans la classe, apparaît dans le domaine disciplinaire des «Langues». On y souligne l'importance de la reconnaissance de la présence d'élèves «*allophones, primo-arrivants*», mais aussi d'élèves «*bi- ou trilingues*» au sein de la classe, et dont les langues d'origine doivent être valorisées par les enseignants.

En conclusion, l'analyse montre que l'introduction du PER a changé considérablement ce qui était en vigueur auparavant. Si, comme dans les plans d'études en vigueur jusqu'en 2011, aucune mention n'est faite dans le PER de l'éducation interculturelle, ces dimensions, en revanche, apparaissent de manière transversale dans l'ensemble du projet de formation du PER et, en particulier, dans les deux entrées: «Formation générale» et «Capacités transversales». D'ailleurs, dans la description des spécificités du PER, ces deux entrées ne sont pas présentées comme des objets d'enseignement à part entière, mais comme des éléments qui se développent progressivement au fil des apprentissages. Par exemple, la dimension du rapport à l'altérité examinée est centrale et transversale au PER. Elle apparaît d'ailleurs dans un certain nombre de disciplines et à chaque degré d'enseignement. De plus, l'analyse montre que malgré l'absence de toute référence à l'expression «*éducation interculturelle*», il est fait mention de l'«*Éducation au développement durable*» (EDD) qui a pour objectif de prendre en compte la complexité des situations sociales et de développer un certain esprit critique chez les élèves. D'ailleurs, l'EDD traverse plusieurs domaines disciplinaires comme les «Sciences humaines et sociales», les «Sciences de la nature» et la «Formation générale».

L'absence presque totale des expressions «*classiques*», «*éducation interculturelle*» ou «*approches interculturelles*», relevée dans les plans d'études analysés par Nicollin et Muller Mirza (2013), peut s'expliquer par deux raisons au moins. La première est qu'il est particulièrement complexe d'élaborer des enseignements sur des contenus hétérogènes tels que celui de l'éducation interculturelle, qui sont davantage conçus en termes de compétences transversales et non de disciplines. D'ailleurs, l'analyse a mis en évidence que l'éducation interculturelle pourrait être l'articulation des différentes dimensions présentées ci-dessus. La seconde raison est que l'expression «*éducation interculturelle*» s'est trouvée placée, depuis son apparition, au cœur de controverses. Si elle est utilisée avec une certaine retenue, c'est qu'elle serait porteuse de trop d'idéologies, trop rattachée au problème de l'intégration des enfants migrants et relèverait ainsi d'une signification de la culture qui renvoie les individus à des appartenances

auxquelles ils ne s'associent pas forcément. Pour reprendre les propos d'Abdallah-Preteceille (1999/2017) lorsqu'elle évoque les paradoxes de l'interculturel, l'amalgame entre «interculturel» et «immigration» a participé de la dépréciation de la notion d'«interculturel» qui a trop souvent été associée à un discours alarmant, dramatisant, spécifiquement liée au discours sur l'immigration.

1.4 La formation des enseignants

En Suisse, la question relative à la place octroyée à une «*pédagogie interculturelle*» dans la formation des enseignants est abordée depuis un certain nombre d'années. Déjà dans les premières recommandations de la CDIP de 1972 jusqu'aux dernières de 1991 concernant la scolarité des enfants migrants, la question de la formation des enseignants aux «*approches interculturelles*» a été évoquée sans pour autant être intégrée aux curriculums de formation des enseignants (CDIP, 1972, 1991). En 2000, la CDIP a publié le Dossier 60¹⁵ à l'intention de la formation des enseignants aux approches interculturelles (LANFRANCHI *et al.*, 2000). Ses auteurs ont cherché à développer ce qu'ils ont appelé des approches interculturelles dans lesquelles les objets d'enseignement ne seraient plus les cultures elles-mêmes, mais plutôt le rapport à l'altérité :

«Les approches interculturelles proposent de donner du sens à la pluralité linguistique et culturelle, qui elle rend compte de l'état de l'école et de la société. Ces approches proposent une perspective intégrative, une façon d'envisager le rapport à "l'autre" centrée 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, p. 7)

Ce rapport s'adresse principalement aux formateurs d'enseignants de l'école obligatoire. Il encourage des interventions dans la formation qui

¹⁵ Le Dossier 60 de la CDIP est un document qui s'adresse en premier lieu aux formateurs et formatrices d'enseignantes et enseignants, aux différentes instances politiques ainsi qu'aux enseignantes et enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire I. Il sert de fondement à la création d'offres de formations dans le domaine de la pédagogie interculturelle.

s'orientent vers une approche de type «relationnelle» qui consiste à prendre en considération la relation entre soi et autrui. L'interculturel apparaît à partir du moment où il y a une implication, un investissement ou un partage dans une relation. Comme le relèvent les auteurs de ce rapport, il s'agit de «*mettre en jeu l'altérité*», c'est-à-dire d'effectuer une réelle démarche ou action de changement et non de constater uniquement l'existant. Ce sont ces idées qui se retrouvent dans ce rapport avec la proposition d'exemples d'activités de formation qui prennent en compte la perspective d'autrui et qui visent la décentration, la communication et le dialogue. Par exemple, le futur enseignant dans sa formation devrait être amené à réfléchir à sa propre biographie ou à déconstruire ses représentations dans un but de mieux comprendre son rapport à la migration.

En 2007, une enquête mandatée¹⁶ par la CDIP auprès des institutions de formation des enseignants en Suisse a permis de rendre compte de l'état de la situation sur la question relative à la formation des enseignants aux approches interculturelles (SIEBER et BISCHOFF, 2007). Les auteures relèvent que les principes d'une approche interculturelle, tels que formulés dans le Dossier 60 de la CDIP, sont largement approuvés, mais que leur mise en œuvre varie grandement d'une institution de formation à l'autre. Certaines mettent l'accent sur les dimensions sociologiques et sur la diversité des socialisations et des constructions sociales selon les contextes dans lesquels l'individu vit. Dans cette perspective, la culture et l'origine nationales deviennent une «*différence*» possible parmi d'autres et «*la notion de pédagogie interculturelle*» disparaît du paysage (SIEBER et BISCHOFF, 2007, p. 33). D'autres institutions visent de préférence les compétences interculturelles: l'éducation antiraciste, l'apprentissage interreligieux. De manière générale, les institutions de formation proposent des enseignements aux approches interculturelles au niveau de la formation initiale, mais la part qui leur est octroyée varie de façon importante d'une institution à l'autre. Les auteures mettent également en évidence que la multitude de significations élaborées autour de ces approches rend difficile d'en discerner les contours. Gay et Laffranchini (2018) à partir de leur expérience de formateurs, apportent des réflexions sur les pratiques d'enseignement en contexte pluriculturel qui peinent à éviter les procédés

¹⁶ Tous les établissements suisses de formation des enseignants, membres de la COHEP (Conférence suisse des recteurs et rectrices des hautes écoles pédagogiques) ont été appelés à participer à l'enquête (voir «Listes des institutions dans l'enquête»).

de catégorisation et de stéréotypie, et suggèrent des dispositifs de formation innovants pour soutenir le travail d'analyse critique des enseignants.

Aujourd'hui, la formation interculturelle des enseignants jouit d'une certaine reconnaissance. Elle a sa place dans les cursus de formation. Dans les Hautes Écoles pédagogiques de Suisse romande, on remarque l'existence d'enseignements obligatoires et optionnels dans le domaine de l'interculturel, au niveau de la formation initiale et continue et des unités de recherche dans le domaine. Ces enseignements sont très variés. Ils se déclinent au niveau de leur appellation et de leur contenu: «Pédagogie interculturelle et genre», «Altérité et intégration», «Enseigner en milieu interculturel», «Éducation et plurilinguisme», «Société, Système scolaire et Diversité», «Pédagogie de la diversité»¹⁷. Ils sont parfois associés à d'autres concepts complexes, comme le genre, l'altérité, l'intégration, etc. De plus, ces contenus «interculturels» sont également intégrés dans différentes disciplines comme la géographie, l'histoire, les sciences des religions, l'éducation à la citoyenneté, le français, ainsi que dans d'autres thèmes abordés dans la formation des enseignants tels que l'inclusion, la gestion de classe, l'évaluation, etc.

Comme l'enquête de Sieber et Bischoff (2007) en Suisse et l'étude menée par Gorski (2009) aux États-Unis le mettent en évidence, les pratiques relatives aux «*approches interculturelles*» dans la formation des enseignants sont d'une grande hétérogénéité, allant d'une pédagogie interculturelle «*conservatrice*» folklorisant les cultures à une pédagogie interculturelle «*critique*» visant la reconnaissance et l'acceptation de la diversité culturelle comme une réalité de société. Gorski (2009) met en évidence que seuls 29% des programmes de formation des enseignants examinés sont fondés sur une pédagogie interculturelle «*critique*», tandis que les autres ressemblent davantage à une pédagogie interculturelle valorisant la connaissance des cultures et ayant pour effet de construire, voire figer, les stéréotypes culturels.

De plus, comme le relève d'ailleurs Ogay (2000), si les formations aux approches interculturelles ont une place dans les curriculums de formation, elles ne contribuent pas réellement à encourager les enseignants à réfléchir à leur pratique en contexte multiculturel. La difficulté de mettre en place des formations interculturelles tient notamment au fait que le discours les concernant est généralement contradictoire et oscille entre minimisation

¹⁷ Ces intitulés de cours apparaissent dans les cursus de formation des Hautes Écoles pédagogiques de Suisse romande (HEP/Fribourg, HEP/Vaud et HEP/BEJUNE) pour la rentrée académique 2016-2017.

et valorisation de la différence culturelle. Ainsi, il est important pour les enseignants de savoir reconnaître leurs propres ambiguïtés face à la différence culturelle, les appréhender et les analyser. Ainsi, Hedibel (2002) et Abdallah-Pretceille (2003), qui se sont intéressées à la formation des enseignants, relèvent qu'il n'est pas possible de traiter l'altérité sans travailler sur son cadre de références, sans réfléchir à la façon dont les élèves construisent leur identité et sans s'interroger sur la sienne. Désormais, afin de tendre vers une école inclusive répondant aux besoins de tous les élèves, il est temps qu'un débat s'ouvre sur les questions de diversités externe et interne¹⁸ entre les spécialistes de la diversité culturelle en éducation et ceux des sphères politiques et sociales (OGAY, 2021).

Dans les différents plans d'études analysés par Nicollin et Muller Mirza (2013) ainsi que dans le Dossier 60 de la CDIP, la question du rapport à l'altérité apparaît comme particulièrement importante. Ces documents officiels relèvent que cette question est intégrée non pas comme un objet à enseigner, mais plutôt comme un objet d'apprentissage et de réflexion. L'idée véhiculée n'est pas d'enseigner le rapport à l'altérité, mais au contraire de se prendre soi-même comme point de départ pour penser, réfléchir son propre rapport à l'autre et également se situer dans le monde, dans un contexte sociopolitique dans lequel chacun a une place. Toutefois, cette décentration ne peut pas se réaliser sans une certaine connaissance de soi et de ses propres enracinements ainsi que des connaissances historiques, politiques, géographiques qui permettent entre autres de situer les événements et les personnes. L'ouverture à l'Autre résulterait par conséquent d'une prise de conscience de soi-même chez l'élève, de ses représentations, stéréotypes et préjugés avant de pouvoir considérer le point de vue de l'Autre et éventuellement, d'accepter ses différences (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013).

Bien que la question de la prise en compte de la diversité culturelle et du rapport à l'altérité fasse partie des discours officiels dans le domaine de l'éducation au niveau international et national, elle soulève des débats chez les chercheurs qui s'y intéressent, débats qui oscillent précisément entre « indifférence » et « culturalisation » des différences culturelles.

¹⁸ La diversité externe constitue la pluralité apportée par les migrations tandis que la diversité interne configure toutes les questions de société tout comme le système politique d'un pays (OGAY, 2021).

1.5 La prise en compte de la diversité culturelle à l'école : une notion en débat

Depuis un certain nombre d'années, les pratiques qui prennent en compte la diversité culturelle et qui encouragent un travail sur le rapport à l'altérité ont une place à l'école; on observe toutefois une grande hétérogénéité concernant les objectifs, les objets, les représentations qui les sous-tendent, les démarches à adopter et les terminologies. La littérature à ce sujet fait référence à différents programmes éducatifs, intitulés «éducation interculturelle», «éducation multiculturelle», «éducation antiraciste», «éducation au développement durable», «éducation à la paix», «éducation à la citoyenneté», «éducation dans une perspective globale», etc., pour traiter de ces pratiques qui portent une attention à la diversité culturelle et au rapport à l'altérité, mais avec des significations diverses. Les notions mêmes de culture ou d'identité qui sont au cœur de ces pratiques sont également définies dans des sens parfois différents (LAVANCHY, GAJARDO et DERVIN, 2011 ; MEUNIER, 2007 ; TAUVEL, 1997). Par exemple, les programmes d'éducation interculturelle et d'éducation antiraciste ont émergé de contextes et de traditions distincts, mais également de préoccupations différentes. Les programmes d'éducation interculturelle sont apparus lorsque les premiers travailleurs migrants arrivaient en Europe, et ont posé la question des différences culturelles. Les programmes d'éducation antiraciste, quant à eux, sont nés dans le contexte de la lutte contre la discrimination dans les pays anglo-saxons et ont porté leur attention sur la défense des droits des personnes discriminées, posant ainsi la question des rapports de pouvoir. Pour autant, ces programmes ont pour finalité de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et d'accepter les différences (ECKMANN, 2003). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté sont également étroitement liées, la première étant une composante de la seconde. Elles ont notamment pour préoccupations communes *«l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale, la préservation de la vie sur la planète et le développement durable, la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, l'égalité et l'équité»* (OUELLET, 2002, p. 158).

Dans les textes officiels et la littérature, plusieurs raisons sont relevées pour justifier une attention particulière accordée aux pratiques à visée interculturelle en contexte scolaire. Donner une place à ces pratiques a pour objectif notamment de promouvoir l'égalité des chances, parer à l'échec scolaire, en particulier des élèves issus de la migration, mais également

de développer auprès de l'ensemble des élèves des outils de pensée pour réfléchir à des objets sensibles liés à la diversité culturelle et linguistique et ainsi favoriser leur participation à une société multiculturelle (LANFRANCHI *et al.*, 2000; MEUNIER, 2007, 2008a, 2008b). Si ce type de pratiques vise à diminuer les inégalités entre autochtones et élèves migrants en proposant des stratégies compensatoires dans le domaine des langues par exemple, les travaux qui s'intéressent à l'intégration des enfants issus de la migration en Suisse montrent toutefois que ceux-ci sont fréquemment surreprésentés en classes «spéciales»¹⁹ et en filières d'exigences élémentaires au degré du secondaire I²⁰ (CORADI VELLACOTT et WOLTER, 2005). À titre d'illustration, une recherche menée par Haerberlin, Imdorf et Kronig (2004) sur un échantillon de 1 367 élèves en fin de scolarité primaire a mis en évidence que les garçons étrangers et présentant des compétences scolaires moyennes constituaient la catégorie d'élèves la plus discriminée lors du passage du primaire au secondaire. Les auteurs soulignent qu'une fille suisse dont les résultats sont moyens a 83 % de chance d'être dirigée vers une classe de filière supérieure, tandis qu'un garçon de famille immigrée et présentant des résultats similaires n'a que 37 % de chance de tirer l'avantage d'une même orientation.

Le champ de l'éducation interculturelle en Europe est le produit d'une longue histoire commencée il y a plusieurs décennies. C'est durant les années 1970 (voir point 1.1.1), à la suite d'importants mouvements migratoires qu'une réflexion sur ce terme a été entamée dans le contexte scolaire. Souvent démunis face au besoin d'intégration scolaire des élèves migrants, les politiques et les enseignants ont sollicité les pédagogues afin qu'ils développent un nouveau champ de recherche, celui de l'éducation interculturelle. Ce champ a donné lieu effectivement à une multitude de recherches (OGAY *et al.*, 2008).

¹⁹ Les classes «spéciales» sont financées par l'Assurance-invalidité de la Confédération et sont généralement mises en place pour des enfants handicapés physiques ou mentaux, enfants manifestant des troubles du comportement, malvoyants, malentendants, etc. (KRONIG, HAEBERLI et ECKHART, 2000).

²⁰ En Suisse, la scolarité obligatoire dure 11 ans. Le degré primaire, qui inclut deux années préscolaires, dure 8 ans. Le degré secondaire I dure généralement 3 ans.

1.5.1 Les recherches en éducation interculturelle sur les pratiques d'enseignement

En Europe, de nombreuses recherches tendant à développer des pratiques se rapprochant d'un modèle «interculturel» ont ainsi été menées. En Suisse, par exemple, les travaux de Cesari Lusso et Perret-Clermont (1996), de Cesari, Gabioud, Jenzer, Muller et Poggia, (1985) et de Poggia, Perret-Clermont, Gretler et Dasen (1995) portent sur les processus liés à la migration en Suisse d'un point de vue sociologique et psychologique. En sciences de l'éducation, on trouve les études de Dasen et Perregaux (2002) notamment. En France, les travaux de Kerzil (2002), Lorcerie (2002) et Meunier (2008b) par exemple, font un état des lieux de l'éducation interculturelle dans le contexte français et examinent ses enjeux. Si depuis plusieurs années, les recherches menées dans le domaine de l'éducation interculturelle sont abondantes et encouragent notamment l'intégration d'approches interculturelles dans le cadre de l'éducation et de la formation, rares sont celles qui étudient les pratiques réelles en éducation interculturelle. L'étude conduite par Ogay *et al.* (2008)²¹ inventorie 132 recherches empiriques menées en Suisse dans le cadre d'une éducation interculturelle entre 1993 et 2006. Ce travail met en évidence que la majorité des recherches recensées portent sur des thématiques liées aux différentes dimensions constitutives de la scolarité des enfants migrants et sur la question de la prise en compte de la diversité culturelle par les systèmes scolaires ou de la diversité culturelle des systèmes eux-mêmes.

Dans le domaine de la psychologie socioculturelle, des chercheurs qui s'interrogent notamment sur le rôle des interactions sociales et de la diversité dans le développement des apprentissages, étudient des pratiques réelles dans différentes disciplines scolaires (CHRONAKI, 2009; DE ABREU et HALE, 2009; DE HANN et ELBERS, 2004; DE HANN, KEIZER et ELBERS, 2010; GORGORIO et PLANAS, 2005). Dans des travaux qui portent sur les défis d'une éducation en contexte multiculturel, ces auteurs relèvent

²¹ Ce travail s'inscrit dans la lignée du premier recensement réalisé par Gretler (1995) et s'appuie sur un bilan de recherches réalisées en 1993 lors d'un colloque baptisé «Inter93». Le premier inventaire a permis de recenser 65 travaux menés dans le domaine de l'«éducation interculturelle» durant une période de 15 ans entre 1976 et 1991. Les 65 références sont non seulement des recherches empiriques, mais plus largement des écrits théoriques, des outils destinés aux praticiens et des textes de vulgarisation. Le deuxième recensement mené par Ogay *et al.* (2008) a été effectué au cours d'une période de 14 ans entre 1993 et 2006 et a permis de répertorier 132 références; il regroupe uniquement des recherches empiriques, c'est-à-dire des travaux qui ont impliqués une collecte et une analyse de données. Ce dernier inventaire a permis de mettre en évidence 14 thématiques différentes abordées par les travaux inventoriés.

l'importance de la prise en considération de la diversité culturelle et des dynamiques identitaires sous-jacentes dans le développement des apprentissages. À titre d'exemple, dans une étude menée dans une classe en Grèce qui regroupe des élèves d'origine et de minorités diverses, Chronaki propose la mise en place d'un dispositif valorisant l'expérience culturelle d'élèves roms dans des activités en mathématiques. Ce dispositif invite notamment les élèves roms à prendre des rôles d'expert et à enseigner à leurs camarades les chiffres dans leur langue d'origine. Les résultats de cette étude mettent en évidence que laisser une place aux expériences et aux connaissances de ces élèves issus de groupes minoritaires permet à de nouvelles « voix » de s'exprimer dans l'arène de la classe et encourage ainsi le développement d'« *identités hybrides* » auprès de l'ensemble des élèves. Dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation et des « *approches interculturelles en sciences de l'éducation* » (DASEN et PERREGAUX, 2000), d'autres chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement à la place octroyée à l'éducation dite informelle en mathématiques et se sont interrogés sur la façon dont les « *savoirs quotidiens* » appris lors de situations informelles peuvent encourager le développement de « *savoirs scientifiques* » (DASEN, GAJARDO et NGENG, 2005). Toutefois, ces travaux portent encore sur des apprentissages liés à d'autres domaines que l'éducation interculturelle.

1.5.2 Le paradigme de l'« interculturel »

Comme le relève Abdallah-Pretceille (1999/2017), l'« interculturel » est « *englué dans des pesanteurs sociologiques, idéologiques et théoriques* » (p. 47). Ce terme, présenté précédemment (1.1.1), est fortement enraciné dans les pratiques sociales et éducatives. Il est né en France en 1975 dans le contexte scolaire, pour ensuite se répandre dans différents domaines sociaux et ainsi prendre des directions variées. C'est sur le terrain que ce terme s'est développé et fait ainsi référence à diverses pratiques qui ont pour particularité d'être peu stables (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017, 2003). D'ailleurs, le terme « interculturel », fortement focalisé sur la pratique, a eu du mal à se faire une place dans le cadre de la recherche ; les premiers travaux datent des années 1980 (POCHER, ABDALLAH-PRETCEILLE, REY, CLANET, premier colloque de l'ARIC²²). Comme le

²² ARIC : Association pour la recherche interculturelle, fondée en 1984.

relève Abdallah-Preteille, un motif historique a freiné le développement de l'«interculturel». Depuis son origine, ce terme a souvent été relié à la question de la migration et aux différents modes de sa prise en charge; des approches qui ont souvent été associées à une forme de militantisme en faveur des migrants. Et même si le terme «interculturel» s'est développé au fil des années, il a peiné à se défaire des premières associations qui lui avaient été assignées. Abdallah-Preteille (1999/2017) relève différents éléments particulièrement complexes par rapport à ce terme. Premièrement, depuis son origine, l'«interculturel» :

«a fonctionné et fonctionne encore souvent comme une opération de marquage, comme si l'essentiel était la question immigrée [...]. L'amalgame entre "interculturel" et "immigration" a contribué au discrédit de l'interculturel qui a ainsi été beaucoup trop lié aux prises de position alarmistes, dramatisantes et catastrophiques, caractéristiques des discours sur l'immigration.» (p. 47-48)

Un deuxième point de difficulté tient au fait que l'«interculturel» prend ses racines dans une histoire passée et se caractérise aussi par une situation politique, économique et sociale changeante. Par conséquent, le langage utilisé pour en parler met en évidence les difficultés liées à ce terme. Ainsi, il est fréquent de parler de l'immigration au singulier alors qu'il s'agit pourtant d'un phénomène complexe et qu'il conviendrait d'en faire usage au pluriel. Troisièmement, étant donné que le terme «interculturel» n'est pas stabilisé, il est fréquemment associé à d'autres notions, ce qui rend sa définition variable. De plus, les pratiques à visée «interculturelle» sont également empreintes d'idéologies, car liées à des notions telles que la culture, l'identité, l'ethnicité, etc., et ces notions sont la plupart du temps utilisées dans une optique visant à justifier l'agir. À titre d'exemple, il n'est pas exceptionnel de parler d'éducation interculturelle comme d'une forme d'«idéal» d'éducation. Un autre élément particulièrement complexe, toujours relevé par Abdallah-Preteille, est que le terme «interculturel», par son affiliation aux personnes migrantes et par cette association systématique à ce public en particulier, a eu pour conséquence d'augmenter la dimension affective des pratiques d'éducation interculturelle qui en découlent. Ainsi, si elles sont imprégnées affectivement, les pratiques d'éducation interculturelle sont également fréquemment le résultat d'«une forme de tautologie de l'action [...] qui ne représentait, consciemment ou non, que les acteurs eux-mêmes» (p. 52). Enfin, un dernier élément concernant l'«interculturel» est qu'il a souvent été étudié dans une perspective

positiviste qui considère les traits culturels comme l'explication d'un comportement, c'est-à-dire en «*enfermant l'individu ou le groupe dans une série de causalités et de déterminismes culturels*» (p. 53). L'approche interculturelle a été fréquemment amalgamée à une approche culturelle ou multiculturelle, mais elle porte cependant une attention particulière aux «*processus et [aux] interactions qui unissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres*» (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2003, p. 10), le but n'étant pas de se focaliser sur les spécificités que chacun peut s'attribuer à lui-même ou aux autres, mais de procéder conjointement à un travail sur sa propre subjectivité. Toutefois, ce travail n'est pas simple, notamment dans le contexte scolaire. Les pratiques d'éducation interculturelle sont nées d'abord pour répondre aux besoins des élèves migrants, pour ensuite s'étendre à l'ensemble des élèves, comme le relève Abdallah-Pretceille (1999/2017) : elles sont donc marquées sociologiquement, idéologiquement et théoriquement. Cette auteure, bien que sensible à une éducation interculturelle en contexte scolaire, souligne un certain nombre de limites à son égard. Si ce type de pratiques a pour finalité depuis son origine la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles, elle note que «*traduire la diversité en pluralisme, c'est-à-dire en une somme d'entités distinctes*» (p. 86) risque d'écarter l'idée de globalité de la société et empêche de penser l'école multiculturelle comme un tout. L'auteure met en évidence que par leur but, les pratiques d'éducation interculturelle peuvent également encourager une relation inégalitaire teintée de paternalisme et de misérabilisme, tomber dans le piège de la folklorisation des cultures, procéder à des comparaisons et à des analogies entre les cultures ou encore renforcer les stéréotypes, voire les construire : porter une attention démesurée aux spécificités de l'Autre peut conduire à une forme de culturalisme qui peut augmenter consciemment ou inconsciemment des formes de comportements stéréotypés à l'égard de l'Autre (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017, 2003).

1.5.3 Les débats autour des pratiques d'éducation interculturelle

Dans la littérature, ces débats peuvent être organisés autour de deux approches que l'on peut distinguer par leur focalisation, d'une part, sur des aspects sociologiques et, d'autre part, sur des aspects psychosociaux. Avant de les présenter, précisons que les travaux cités ci-dessous ont été

menés dans le contexte suisse et dans le contexte français, différents l'un de l'autre.

Sur un plan sociologique, un premier danger relevé est que les pratiques d'éducation interculturelle s'inscrivent dans des relations de pouvoir entre cultures dans différents contextes sociaux, notamment dans le cadre scolaire, et contribuent à rendre ces relations de pouvoir visibles. Le sociologue franco-algérien Abdelmalek Sayad, qui s'est intéressé à la communauté nord-africaine en France et à la place de ses enfants dans l'école française, souligne qu'un certain discours sur la prise en compte des différences culturelles et sur leur prétendue «*richesse*» conduit à négliger des rapports de force bien présents (SAYAD, 1979, 2014).

Il relève d'ailleurs dans plusieurs de ses travaux que «*la cerise sur le gâteau*» consiste à dire :

«“Enrichissez-vous de vos mutuelles différences!” Et cela sans que l'on ait à se poser la question des conditions de cet “enrichissement mutuel” : des deux partenaires, lequel a le pouvoir de définir, et pour son usage propre et pour celui de son partenaire, ce que sont ces “différences mutuelles” dont il faut s'enrichir ? Nécessité vitale pour l'immigré qui est hors de chez lui et hors de lui ; surplus de complaisance pour l'indigène qui est chez lui, sur sa terre natale et son “sol” culturel ! Lequel a le pouvoir de définir la valeur relative de ces “richesses” ? Lequel a les moyens matériels, mais aussi et surtout culturels, d’“enrichir” de la sorte sa culture par la culture des autres ? » (SAYAD, 1979, p. 35)

Au travers de cette citation, Sayad montre également, comme d'ailleurs l'évoque en amont Abdallah-Pretceille (1999/2017), que favoriser un rapport entre les cultures encourage une atmosphère qui contribue au maintien d'un rapport de dépendance affective entre culture dominée et culture dominante.

Le second danger, étroitement lié au premier, est que les pratiques d'éducation interculturelle contribuent à la construction de catégorisations sociales et favorisent ainsi le développement de mouvements d'exclusion, de stéréotypie, voire de phénomènes d'ethnisation en particulier à l'égard d'élèves issus de la migration (AMSELLE, 2011 ; BONNÉRY, 2006 ; LORCERIE, 2002 ; MOTTET et BOLZMAN, 2009).

Contrairement à certains chercheurs qui relèvent les bienfaits de la prise en compte des différences culturelles dans la sphère scolaire, le sociologue français Stéphane Bonnéry (2006) relève que la reconnaissance

et la valorisation des enfants issus de la migration peuvent donner lieu à des malentendus. Il montre que certains enseignants travaillant avec des enfants migrants dans des contextes scolaires défavorisés adaptent leur enseignement en faisant une place importante aux expériences personnelles des élèves. Ces stratégies d'enseignement cristallisent en quelque sorte les identités des élèves en termes d'appartenance « ethnique ». En plus d'affirmer que la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles font courir le risque de l'ethnicisation à certains élèves, en particulier ceux issus de groupes défavorisés, Bonnéry (2006) observe la manière dont ces élèves réutilisent une « *catégorie ethnique* » pour se distinguer des autres. Il montre que cette utilisation nuit en quelque sorte à leur propre identité. Ainsi, la prise en compte de la diversité culturelle d'un élève peut contribuer à la construction d'un problème en soi, plus concrètement à enfermer cet élève dans une « *catégorie ethnique* ». Mottet et Bolzman (2009), qui ont mené une recherche dans le canton de Genève, ont mis en lumière la façon dont, depuis les années 1960, le terme fréquemment utilisé d'« *élève d'origine étrangère* » est devenu l'objet d'une « *catégorie ethnique* » – une catégorie de pensée et d'action publique construite socialement. Les difficultés scolaires et comportementales des élèves apparaissent de plus en plus souvent, dans les discours publics et institutionnels, comme liées à leur origine « ethnique », les explications culturalistes ayant pris le pas sur les explications liées à l'origine sociale. Ce changement de regard déplace ainsi le type d'actions à mener, comme si inopinément, l'échec scolaire, les inégalités scolaires, etc. s'expliquaient par la culture.

À un niveau psychosocial, les pratiques d'éducation interculturelle, qui reconnaissent et valorisent les différences culturelles, ne sont pas sans risques pour l'individu. Nicolet (1987), en tant que psychologue social, s'intéresse à l'individu appartenant à des groupes sociaux et s'interroge sur les effets de l'utilisation de catégories groupales (ou culturelles) sur l'individu. Les différents groupes sociaux étant pris dans des rapports asymétriques, reconnaître et valoriser les différences culturelles d'un individu peut conduire à le placer face à certaines difficultés. En situation scolaire, lorsque l'enfant migrant est convié à évoquer sa culture d'origine en classe, alors qu'il cherche précisément à se sentir comme les autres, l'accent mis sur les éléments culturels différenciateurs peut venir s'ajouter aux processus de différenciation et de comparaison sociales à l'œuvre dans les rapports intergroupes. Un phénomène susceptible de renforcer encore les processus de discrimination en cours et d'augmenter le sentiment de

posséder une identité sociale marginalisée. S'interrogeant sur les effets de l'usage de catégories groupales ou (culturelles) sur l'individu, Nicolet (1987) renvoie à la question de l'identité et des émotions. Lorsque l'élève issu de la migration est invité en classe à faire part d'aspects propres à son appartenance, il est plus convoqué dans une posture d'« enfant » que d'élève. Il est interpellé en tant que « Kevin, fils d'immigré portugais » et va ainsi faire part de son appartenance à une communauté qui dépasse le cadre habituel de la classe. Ses représentations, ses opinions, son expérience personnelle et ses émotions vont être ainsi prises en considération et partagées au sein de l'espace de la classe, ce qui pose dès lors la question des frontières entre sphère de la vie quotidienne et sphère de l'école.

1.6 Conclusion

L'analyse des plans d'étude et du PER a montré que l'école en Suisse romande cherche dans une certaine mesure à intégrer la question de la diversité culturelle et du rapport à l'altérité en tant qu'objets d'apprentissage et de réflexion (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013). En considérant aujourd'hui la diversité culturelle et linguistique des écoles comme une réalité, l'approche interculturelle cherche davantage à mettre en œuvre les conditions d'un dialogue avec l'altérité et cela, en se détachant du modèle « misérabiliste » de l'interculturel des années 1970, qui envisageait les autres cultures comme déshéritées (MEUNIER, 2008b). Or, cette mise en dialogue n'est pas sans présenter des difficultés. C'est ce que montrent bien les débats à l'égard de ces pratiques. Prendre en compte la diversité culturelle dans l'enseignement pourrait : (i) favoriser des rapports asymétriques entre les cultures dominantes et dominées (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; SAYAD, 1979, 2014); (ii) contribuer au développement de catégorisations sociales, de mouvements d'exclusion, de stéréotypie, voire de phénomènes d'ethnicisation, en particulier envers les élèves migrants (AMSELLE, 2011; BONNÉRY, 2006; LORCERIE, 2002; MOTTET et BOLZMAN, 2009); et (iii) avoir des implications identitaires et émotionnelles pour les élèves (NICOLET, 1987).

Si l'intention est de développer un regard réflexif sur son propre rapport à l'altérité, la dimension émotionnelle et personnelle se trouve au cœur des approches interculturelles. Dans cette perspective, les émotions deviennent des objets de réflexion pour penser son rapport à l'altérité. Le but de notre recherche est précisément d'étudier des pratiques concrètes

dans le domaine de l'éducation interculturelle en portant le regard sur leur dimension émotionnelle et en se demandant s'il est possible d'apprendre à partir des émotions. On l'a vu (1.5.1), s'il existe de nombreuses recherches menées dans le domaine de l'éducation interculturelle qui promeuvent l'intégration d'approches interculturelles et si les discours véhiculés dans ces travaux relèvent ce qu'il faudrait faire pour mettre en place des pratiques d'éducation interculturelle, rares sont ceux qui portent sur des pratiques concrètes dans ce domaine. Les travaux conduits dans une approche socioculturelle et qui portent sur des apprentissages liés à d'autres disciplines scolaires que l'éducation interculturelle sont particulièrement intéressants, car ils étudient des pratiques réelles en portant une attention aux activités langagières et à leur dimension contextuelle et interactionnelle. Certains de ces travaux montrent que la place faite à l'expérience personnelle des élèves issus de la migration ou de groupes minoritaires peut avoir pour effet de les reconnaître et de les valoriser (CHRONAKI, 2009; DE ABREU et HALE, 2009); d'autres, en revanche, pointent les dangers de ce type de pratiques (BONNÉRY, 2006; NICOLET, 1987). À partir de ces considérations, cet ouvrage, qui s'inscrit dans une approche socioculturelle, va s'interroger sur la possibilité de transformer la relation de l'élève à ses émotions. Est-il possible d'appréhender les émotions verbalisées dans des leçons à visée interculturelle, non seulement comme un élément de la subjectivité, mais aussi comme une expérience qui dépasse l'expérience propre et qui peut être pensée, mise en mots et communiquée, voire transformée ?

2 Le contexte de la recherche

2.1 Le projet de recherche « Transformation des émotions et construction de savoirs »

Le travail présenté dans cet ouvrage s'inscrit dans le projet « Transformation des émotions et construction des savoirs : les enjeux de l'éducation interculturelle dans les pratiques de classe » (TECS)²³ qui a débuté en octobre 2010 et qui s'est achevé en août 2014. En adoptant une approche socioculturelle en psychologie (VYGOTSKI, 1934/1985), ce projet s'est orienté vers l'étude des processus sociocognitifs et discursifs en jeu dans des activités pédagogiques dans le domaine interculturel, en examinant les points de vue de l'enseignant et de l'élève autour de ces objets de savoir originaux.

Les objectifs généraux du projet consistaient notamment à : (i) rendre compte des pratiques observées en classe dans le domaine « interculturel » en les comparant avec des pratiques prescrites et avec les attentes des enseignants ; (ii) identifier les difficultés propres à cet enseignement qui a un statut particulier face aux autres objets de savoir enseignés à l'école ; (iii) comprendre comment les élèves s'approprient les objets à apprendre dans des activités portant sur la diversité culturelle et quel sens ils leur donnent. Le projet TECS a requis la collaboration de douze enseignants (onze femmes et un homme) issus des sept cantons de Suisse romande, soit sept classes²⁴ de niveau primaire (degrés 7 et 8 Harnos, 11-12 ans) et six classes du niveau secondaire I (degrés 10 et

²³ Dans la suite du texte, l'abréviation TECS sera utilisée.

²⁴ Une enseignante parmi les douze a organisé des leçons avec deux classes différentes.

11 Harmos, 14-15 ans). Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, afin de préserver l'anonymat du seul enseignant de sexe masculin, dans l'ensemble du travail le terme «enseignant» est utilisé au féminin lorsqu'il s'agit des participants à la recherche, et les prénoms anonymisés sont également féminisés. Ce projet s'est fondé essentiellement sur l'utilisation par les enseignantes de deux documents pédagogiques à visée interculturelle: le document *L'Humanité en mouvement* (réalisé par Marianne Gujer et publié en 2005 par Alliance Sud), un photolangage (ci-après PH), et le document *Là où vont nos pères* (réalisé par Shaun Tan, publié en 2007 chez Dargaud), un récit qui se présente sous forme de bande dessinée sans paroles (ci-après BD). Ces deux documents sont diffusés et peuvent être mis à la disposition du corps enseignant (en vente ou en prêt) par la Fondation Éducation 21²⁵, anciennement Fondation Éducation et Développement (FED).

2.2 Le dispositif de recherche

Afin de répondre aux objectifs généraux définis ci-dessus (2.1) et qui visaient notamment à rendre compte de la manière la plus large possible des pratiques concrètes des enseignants, un dispositif de recherche organisé en plusieurs temps d'observation a été élaboré. Il comprenait huit temps principaux: (1) analyse des documents pédagogiques (PH et BD), en particulier de leurs buts envisagés; (2) pré-entretien avec les enseignantes à propos de leur conception de l'«*éducation interculturelle*» et de la façon dont elles entendent utiliser les deux documents à disposition; (3) production écrite individuelle des élèves à partir d'une photo tirée du PH; (4) observation et enregistrement vidéo²⁶ des leçons élaborées par les enseignantes à partir des deux documents à disposition; (5) production écrite individuelle des élèves sous la forme d'un bilan des leçons vécues en classe; (6) discussion en focus group avec cinq à six élèves; (7) post-entretien avec l'enseignante sur le déroulement des leçons; (8) analyse des discours officiels (prescription) relatifs à l'«*éducation interculturelle*».

Chacun des huit temps du dispositif correspondait à des questions de recherche spécifiques et a nécessité des méthodes de collecte de données particulières permettant le recueil de données diverses (GROSSEN et MULLER MIRZA, 2010).

²⁵ Le 1^{er} janvier 2013, la fusion de la Fondation Éducation et Développement (FED) et de Environnement Suisse (FEE) a donné naissance à la Fondation Éducation 21.

²⁶ Les vidéos ont été réalisées avec l'accord écrit des parents qui ont été informés de manière précise du matériel recueilli.

2.3 Les données de la thèse

Le **Tableau 1** présente les différents temps du dispositif ainsi que les données récoltées pour chacun de ces temps.

Tableau 1. Les huit temps du dispositif TECS et les données récoltées pour chacun des temps

Temps du dispositif	Description	Données récoltées
1	Analyse des documents pédagogiques utilisés pour les leçons en classe	Les deux documents pédagogiques : le photolangage (PH) et la bande dessinée (BD), ainsi que les suggestions pédagogiques accompagnant les deux documents
2	Pré-entretien avec les douze enseignantes	Douze pré-entretiens audio-enregistrés avec retranscription
3	Production écrite individuelle des élèves à partir d'une photo tirée du photolangage	232 productions d'élèves
4	Observation et enregistrement vidéo des leçons élaborées par les douze enseignantes à partir des deux documents à disposition	85 leçons de 45 minutes enregistrées et partiellement retranscrites
5	Production écrite individuelle des élèves sous forme d'un bilan des leçons vécues en classe	232 productions d'élèves
6	Discussion en focus group avec cinq à six élèves	Douze discussions en focus group d'environ 45 à 60 minutes enregistrées
7	Post-entretien avec les douze enseignantes sur le déroulement des leçons	Douze post-entretiens audio-enregistrés avec retranscription
8	Analyse des discours officiels	Divers textes officiels comme par exemple les recommandations de la CDIP, les plans d'études cantonaux de Suisse romande, etc.

Les données principales sur lesquelles porte ce travail sont les observations et les enregistrements vidéo des leçons élaborées par ces enseignantes, soit le temps 4 du dispositif du projet TECS ainsi que des notes de terrain. Il est important de relever que les autres temps du dispositif, s'ils ne constituent pas les données sur lesquelles ce travail s'est fondé, ont toutefois permis à certains moments de l'analyse d'éclairer les résultats.

Ce temps 4 a permis notamment de rendre compte des processus sociocognitifs et discursifs au travers desquels les enseignantes et les élèves construisaient les objets en jeu dans les leçons concernant le PH en particulier. L'analyse s'est d'ailleurs focalisée sur la façon dont la dimension émotionnelle verbalisée est abordée en classe lors des leçons mises en place à partir du PH et, le cas échéant, les processus de réflexivité à partir de leur expression. L'attention s'est donc portée plus particulièrement sur la façon dont les émotions des élèves sont sollicitées, puis retravaillées, voire transformées dans la dynamique interactionnelle en classe.

Les chapitres empiriques qui suivent (3, 4 et 5) nous permettront de décrire plus en détail le corpus de données et présenteront également les questions de recherche qui ont guidé les différentes analyses menées.

2.4 Les participants à la recherche

2.4.1 Recrutement des enseignantes

Les enseignantes ayant participé à la recherche ont été approchées par l'intermédiaire de la Fondation Éducation et Développement (FED), devenue Éducation 21 depuis 2013. Aujourd'hui, Éducation 21 – sur mandat des cantons, de la Confédération et de la société civile – soutient notamment la mise en œuvre de l'Éducation au développement durable (EDD) dans les plans d'études des différentes régions de Suisse au niveau de la scolarité obligatoire et du secondaire II. Cette fondation contribue également à la formation des élèves face aux défis sociétaux actuels et futurs et met à disposition du corps enseignant une palette de matériel pédagogique dans le domaine de l'EDD et, plus largement, de la santé et de l'éducation citoyenne. Les enseignantes concernées par notre recherche avaient donc déjà fait appel à la fondation, de manière ponctuelle ou

régulière, avant la mise en route du projet TECS. Après un premier contact pris par la FED auprès d'enseignants en Suisse romande afin de savoir s'ils seraient intéressés par la participation à une recherche universitaire sur la thématique interculturelle, une liste d'enseignants susceptibles de contribuer à la recherche a été dressée par Anahy Gajardo, alors directrice de la Fondation.

À partir de cette liste d'enseignants, Nathalie Muller Mirza, en tant que coresponsable du projet, a pris les contacts. Douze enseignantes ont décidé de s'impliquer volontairement dans la recherche. En donnant leur accord pour participer au projet TECS, les enseignantes exprimaient donc un intérêt pour le thème de la diversité culturelle et, de manière plus générale, pour l'enseignement d'objets liés à la migration. Toutefois, cet intérêt se déclinait de façon différente pour chacune. Pour certaines, il s'agissait d'une occasion d'aborder ces sujets avec une classe composée majoritairement d'élèves concernés par des thèmes de la migration (parcours migratoire personnel ou familial, etc.) et, pour d'autres, de sensibiliser des élèves peu familiarisés à cette réalité. Si la plupart des enseignantes n'avaient pas suivi de formation spécifique en lien avec la thématique interculturelle (seule une enseignante sur douze) au moment de la collecte des données, toutes ont évoqué des intérêts ou expériences personnelles étroitement liés à la thématique de la diversité culturelle (voyages humanitaires, enseignement des langues, implication politique, membres d'associations caritatives, enseignement des religions, enseignement en classe d'accueil, formation de médiateurs scolaires, enfant d'émigrés, etc.).

2.4.2 Engagement des enseignantes

Après la première prise de contact avec les douze enseignantes par la coresponsable du projet TECS, les enseignantes ont reçu par voie électronique un document résumant le projet, ses finalités et son déroulement. Puis, avant le début de la récolte des données, les chercheuses (Laura Nicollin et nous-même) ont rencontré chacune des enseignantes individuellement pour faire connaissance et exposer, d'une part, la teneur du projet TECS et, d'autre part, les consignes pour sa réalisation. Lors de cet échange, les chercheuses ont souligné explicitement aux enseignantes qu'elles cherchaient à mieux comprendre les pratiques réelles mises en œuvre dans le domaine de

l'éducation interculturelle par des enseignants de degrés primaire et secondaire I en contexte scolaire suisse romand. Elles ont ainsi redit que le but général du projet TECS était de relever les objectifs des activités mises en place, le partage de l'expérience qu'elles pouvaient solliciter, les contenus sous-jacents et leurs enjeux. Lors de cet échange, les chercheuses ont également rappelé leur tâche aux enseignantes, principalement la mise en place d'un nombre non imposé de leçons à partir de deux documents pédagogiques proposés dans le cadre du projet. Aucune consigne précise n'était donnée aux enseignantes en termes d'organisation des leçons, de nombre de leçons à organiser, d'objectifs à travailler, de liens à tisser avec le programme scolaire et de cadre participatif à mettre en place. Les documents leur avaient été envoyés au préalable afin qu'elles puissent prendre le temps de se les approprier et de préparer les leçons. Bien que les chercheuses aient exposé explicitement avant le démarrage des leçons que leur travail se situait dans une approche compréhensive et non pas dans une démarche de formation, d'intervention ou encore d'évaluation, elles ont eu parfois besoin, durant la récolte des données, de renégocier leur rôle et la démarche adoptée lorsqu'elles étaient sollicitées par les enseignantes pour commenter, voire donner une appréciation sur leur pratique d'enseignement par exemple.

2.4.3 Retour aux enseignantes

Lors de la réalisation du projet TECS, plusieurs moments permettant un retour aux enseignantes ont été organisés afin de mettre en dialogue des éléments d'observation récoltés.

La démarche de recherche elle-même comportait des temps d'échanges, informels (par exemple, au début ou à la fin des leçons), ou plus formels, durant notamment le temps 7 du dispositif, lors de l'entretien qui a suivi les observations en classe. En effet, les enseignantes ont été invitées à expliciter le déroulement des leçons qu'elles avaient mises en place. Au cours de cet entretien, les chercheuses les ont interrogées sur une ou deux séquences d'enseignement qui portaient sur des événements imprévus au regard de l'enseignant et/ou sur des événements qui avaient attiré leur attention, comme par exemple : l'émergence de malentendus sociocognitifs (BAUTIER et RAYOU, 2009), de conflits sociocognitifs (DARNON, BUTERA et MUGNY, 2008 ; PERRET-CLERMONT, 2000) ou relationnels, de tensions

au niveau de la prise en compte des émotions (AUDIGIER, 2004) ou d'actes de menaces de faces²⁷ (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997).

Au terme de la récolte des données, le premier retour aux enseignantes a eu lieu dans le cadre d'une rencontre collective. Les enseignantes et leur direction ont été invitées à échanger autour des premiers résultats du projet qui mettaient en lumière quelques enjeux et difficultés attachés aux pratiques enseignantes dans le domaine de l'éducation interculturelle. Après cette séance, les enseignantes ont été informées à deux reprises des principaux résultats du projet TECS. En mai 2013, elles ont reçu, sous la forme d'une brochure, un résumé d'une analyse menée sur la prise en compte de la diversité culturelle dans les plans d'études des cantons romands et du Plan d'études romand (PER). Puis, en février 2014, le résumé d'une analyse menée sur les conceptions des enseignantes à l'égard de la diversité culturelle leur a été adressé.

2.4.4 Les enseignantes et leur contexte d'enseignement²⁸

Les douze enseignantes retenues pour le projet TECS travaillaient toutes au sein d'écoles publiques de Suisse romande. Six enseignaient dans des classes de niveau primaire, auprès d'élèves âgés de 11-12 ans (degrés 7 et 8 Harmos), dont deux étaient des classes d'orientation²⁹. Les six autres enseignaient dans des classes au degré secondaire I, auprès d'élèves âgés de 14-15 ans (10 et 11 Harmos), une de ces classes étant une classe d'Éthique et culture religieuse et une autre, une classe de soutien³⁰. Le projet TECS a donc compté au total 232 élèves, dont 126 filles et 106 garçons. La majorité des enseignantes disposaient d'une expérience

²⁷ La notion de *face*, en jeu dans les différentes situations et interactions de la vie quotidienne, s'impose dans la sociologie occidentale avec Ervin Goffman. D'après cet auteur, tout contact avec autrui est pour le sujet source de conflit potentiel. Dans l'interaction sociale, des contraintes rituelles et des règles de politesse sont mises en œuvre pour protéger la face des interlocuteurs. Selon Goffman (1974), la *face* est définie comme étant « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (p. 9).

²⁸ La description a été rédigée à partir des données collectées à travers les entretiens préalables et le journal de bord rédigé lors des observations de classes.

²⁹ Avant l'harmonisation de l'école obligatoire (concordat du 14 juin 2007), dans le canton de Neuchâtel, les élèves promus au terme de la 5^e année de l'école primaire (actuellement degré 7 Harmos) entraient, au degré 6 (actuellement degré 8 Harmos), en 1^{re} année secondaire, dite année d'orientation.

³⁰ Composées d'élèves avec difficultés au primaire et réorientés en 7^e année (actuellement 9^e Harmos) en classes de soutien ; les classes de soutien du degré secondaire sont destinées à des élèves qui ne sont pas en mesure de suivre avec profit l'enseignement secondaire ordinaire.

de 18 à 28 ans dans l'enseignement; une enseignante avait récemment achevé sa formation initiale et était donc dans sa première année d'enseignement, une autre exerçait son métier depuis trois ans et une dernière travaillait depuis dix ans. La plupart des enseignantes avaient reçu leur formation initiale d'enseignante généraliste au sein d'une École normale de la Suisse romande (sept enseignantes sur douze). Deux autres avaient accompli leur formation dans une Haute École pédagogique ou dans un institut universitaire de formation des enseignants de Suisse romande. Enfin, trois enseignantes du secondaire I avaient d'abord suivi une formation universitaire en Lettres, puis une formation pour enseigner à l'école au secondaire I dans un institut universitaire ou dans une Haute École pédagogique. En termes de formation spécifique dans le domaine de l'interculturel, la plupart des enseignantes nous avaient déclaré n'avoir pas suivi de formation en tant que telle sur le sujet (neuf enseignantes sur douze). Les trois enseignantes qui avaient suivi une formation dans ce domaine avaient indiqué avoir participé à des cours ou à des séminaires sur la question de la gestion de la diversité culturelle et linguistique en classe. Si la majorité des enseignantes n'avaient pas suivi de formation aux approches interculturelles, elles mentionnaient toutefois avoir connu des expériences professionnelles ou personnelles durant leur parcours d'enseignante, qu'elles reliaient à ces approches, par exemple, être issue d'une famille dont les parents ou les grands-parents avaient émigré, enseigner à des personnes migrantes ou à l'étranger, enseigner en classes d'accueil ou en classes spécialisées, enseigner l'éducation religieuse, etc. Quatre enseignantes mentionnaient également leurs expériences professionnelles en tant que médiatrices scolaires qui, selon elles, leur avaient permis d'acquérir un certain nombre de compétences personnelles et relationnelles susceptibles d'être développées dans une formation aux approches interculturelles. Les contextes dans lesquels ces enseignantes se trouvaient au moment de la collecte des données étaient majoritairement urbains (huit classes en milieu urbain sur treize). Parmi les huit classes établies dans des écoles de villes en Suisse romande, six se situaient dans des quartiers populaires qui accueillaient des habitants de niveau social moyen à moyen inférieur, et deux classes se situaient dans des quartiers de niveau moyen supérieur. Des cinq classes établies dans des écoles de village en Suisse romande, deux se situaient dans des villages en périphérie de zone industrielle et trois autres classes se trouvaient dans des villages plus excentrés (voir **Tableau 2**).

Tableau 2. Synthèse des informations concernant les enseignantes et leur contexte d'enseignement

Enseignantes ³¹		Nombre d'années de métier	Degré d'enseignement	Nombre d'élèves	Canton	Rural/urbain
1	Édith	22	7 ^e Harmos (primaire)	21 (11 ♀ et 10 ♂)	Valais	urbain
2	Élisabeth	1	8 ^e Harmos (primaire)	24 (11 ♀ et 13 ♂)	Genève	urbain
3	Élise	25	8 ^e Harmos (orientation)	20 (12 ♀ et 8 ♂)	Neuchâtel	urbain
4	Élodie	18	7-8 ^e Harmos (primaire)	12 (8 ♀ et 4 ♂) ³²	Jura	rural
5	Émilie	20	8 ^e Harmos (primaire)	38 (2 fois 19 élèves) (Classe A : 12 ♀ et 7 ♂ ; Classe B : 10 ♀ et 9 ♂) ³³	Berne	rural
6	Éva	28	8 ^e Harmos (orientation)	18 (8 ♀ et 10 ♂)	Neuchâtel	urbain
7	Edwige	28	11 ^e Harmos (secondaire I)	17 (12 ♀ et 5 ♂)	Neuchâtel	urbain
8	Éléonore	26	10-11 ^e Harmos (soutien)	14 (5 ♀ et 9 ♂)	Jura	rural

³¹ Les prénoms des enseignantes ont été anonymisés et commencent avec la lettre «E».

³² Sur les huit filles, six sont en 7^e Harmos et deux en 8^e Harmos. Sur les quatre garçons, un est en 7^e Harmos et trois sont en 8^e Harmos.

³³ Émilie travaille en duo pédagogique avec une autre collègue. Elles se partagent des disciplines qu'elles enseignent dans deux classes.

Enseignantes ³¹		Nombre d'années de métier	Degré d'enseignement	Nombre d'élèves	Canton	Rural/urbain
9	Elsa	26	10 ^e Harmos (secondaire I)	20 (12 ♀ et 8 ♂)	Neuchâtel	urbain
10	Érica	10	10 ^e Harmos (classe éthique)	12 (8 ♀ et 4 ♂)	Fribourg	rural
11	Estelle	20	10 ^e Harmos (secondaire I)	17 (7 ♀ et 10 ♂)	Vaud	urbain
12	Évelyne	3	10 ^e Harmos (secondaire I)	19 (10 ♀ et 9 ♂)	Neuchâtel	urbain

Lorsque les enseignantes ont décrit leur classe durant les entretiens préalables, la plupart d'entre elles ont souligné qu'elle était souvent composée d'élèves dont l'origine culturelle était autre que suisse (huit classes sur treize). Ces résultats montrent que sur un total de treize classes, huit étaient qualifiées d'hétérogènes par les enseignantes et regroupaient, à titre d'exemple, 29 % d'élèves suisses et 71 % d'élèves non suisses. Ces pourcentages sont toutefois difficiles à interpréter, car ils peuvent recouvrir plusieurs informations : parmi les Suisses, certains enfants peuvent avoir été naturalisés et parmi les non-Suisses, certains enfants sont peut-être nés en Suisse.

On peut néanmoins constater que ces chiffres représentent en quelque sorte la diversité des contextes romands d'enseignement, relevant d'environnements urbains et ruraux, en général hétérogènes en termes d'origines des élèves, avec des jeunes enseignantes et des enseignantes plus expérimentées. De plus, si l'on peut relever l'intérêt personnel particulier de ces enseignantes pour les questions «culturelles» qui peut être spécifique à ces personnes, on peut également mettre en évidence que ces intérêts ont des origines diverses et renvoient aux expériences des enseignantes qui font ce choix pédagogique.

2.5 Les documents pédagogiques

2.5.1 Le photolangage *L'Humanité en mouvement*

Le photolangage *L'Humanité en mouvement*³⁴, élaboré par Marianne Gujer et édité en 2005 par Alliance Sud, est composé de 50 photographies noir et blanc (format A4 numéroté), d'un dossier pédagogique de 20 pages contenant des suggestions pédagogiques³⁵ et d'une brochure de quatre pages³⁶ présentant les photographies en petit format accompagnées d'un titre, d'une légende et du nom du photographe (GUJER, 2005). Les thèmes des photographies portent d'une manière générale sur la migration et l'évolution démographique et évoquent des personnes et des situations à travers le monde. Ils sont parfois abordés de manière métaphorique (chemins qui se croisent, mouette qui vole, phare, etc.). Plus de la moitié des photographies portent sur des questions d'exil et d'intégration, les photographies restantes concernant des thématiques telles que la guerre, les injustices sociales et les parcours migratoires. Quatre photographies traitent de sujets plus réjouissants, par exemple de retrouvailles entre familles et amis. Sur les 50 photographies, neuf sont des réalisations du photographe brésilien Sebastião Salgado, tirées de son œuvre *Exodes*³⁷.

Le dossier pédagogique qui accompagne les photographies est structuré en deux parties. La première est consacrée à la problématique de la migration et contient des informations sur l'usage possible des photos en classe. La seconde présente des suggestions pédagogiques et est organisée selon une démarche en trois temps : « *l'observation, l'analyse et l'interprétation* » de photographies.

Précisons que le photolangage en lui-même est une méthode³⁸. Créé durant les années 1960 par un groupe de psychologues et psychosociologues

³⁴ Dans le cadre du projet TECS, différentes publications traitant et analysant le photolangage *L'Humanité en mouvement* ont été réalisées. Deux articles de Muller Mirza (2012a, 2014) ont constitué une source d'inspiration pour la rédaction de ce point 2.5.

³⁵ Annexe 2 : Dossier pédagogique du photolangage (PH).

³⁶ Annexe 3 : Brochure présentant les 50 photographies du photolangage (PH).

³⁷ « *Les photographies rassemblées dans Exodes constituent des moments tragiques, dramatiques et héroïques de vie individuelle. Mais, prises dans leur ensemble, ces photographies racontent aussi l'histoire de notre époque* » (extrait tiré du site officiel de Salgado : <http://www.amazonasimages.com/travaux-exodes>).

³⁸ On parle de méthode dans la mesure où le dispositif et les objectifs sont explicités et systématisés.

lyonnais³⁹, le photolangage a été conçu à l'origine pour répondre aux besoins d'adolescents ayant des difficultés à exprimer leurs ressentis et des expériences personnelles parfois douloureuses. À travers une première expérience intuitive mise en place par ses concepteurs, l'utilisation de photographies comme support pédagogique s'est révélée appropriée puisqu'un grand nombre d'adolescents, au vu des photographies, paraissent plus à l'aise non seulement pour partager leurs ressentis, mais également pour écouter d'autres adolescents du groupe. Cette expérience fructueuse a été alors étendue à d'autres domaines – la formation des adultes, par exemple –, et a été exploitée dès lors qu'il s'agissait de constituer un groupe, de créer des liens et de renforcer la cohésion entre les membres d'un groupe, ou encore d'évaluer une session de formation, de gérer des conflits grâce au rôle de médiatrice joué par la photographie. Le photolangage fait aujourd'hui l'objet d'utilisations variées dans des conditions différentes et dans des contextes diversifiés (BAPTISTE, BÉLISLE, PÉCHENART et VACHERET, 1991 ; VACHERET, 2000).

Le travail à partir de photographies, selon l'approche psychanalytique qui a inspiré ses fondateurs, cherche à favoriser l'expression du vécu personnel ou des émotions, l'écoute et le partage d'opinions. Comme le souligne Kaës dans sa préface à l'ouvrage de Vacheret (2000), « *la photographie fait signe [...], plus précisément, elle est appel de signes, d'affects et d'émotions convoqués en un maillage de souvenirs, de pensées et de mots* » (p. 7). C'est la photographie qui aide l'individu à nouer des liens entre « *les images intérieures et les images extérieures et les mots, qui sollicite ainsi le travail de liaison, d'échange intrapsychique et interpsychique* » (BÉLISLE, 2010, p. 166). Cette méthode permet ainsi le développement d'un processus d'élaboration⁴⁰ au sein du groupe, l'établissement de liens entre images, parole et pensée, en tenant compte de la photographie dans son sens externe, réel et son sens interne, propre à chacun (VACHERET, 2000).

Comme son nom l'indique, il s'agit d'une méthode de travail en groupe avec des photographies (entre 40 et 100 selon les photolangages) qui implique la participation de chaque membre du groupe à travers un choix personnel d'une ou plusieurs photographies et d'un positionnement personnel en regard de questions posées par un animateur. Chaque participant a la possibilité d'évoquer des éléments de son vécu personnel

³⁹ Ses concepteurs sont Alain Baptiste et Claire Bélisle.

⁴⁰ Le terme « élaboration » dans la méthode du photolangage n'est pas utilisé selon son sens classique, qui désigne la production de quelque chose au terme d'un long travail. En revanche, il est mobilisé dans un sens psychanalytique qui désigne le processus de symbolisation et de travail psychique associatif.

et de son ressenti en fonction de la photographie choisie. D'une manière générale, l'animateur est formé à cette méthode, il en connaît les théories sous-jacentes et les étapes du déroulement d'une séance de photolangage. Son rôle est notamment de gérer son bon déroulement. Une séance de photolangage s'organise usuellement en deux temps principaux : le premier est celui du choix personnel d'une ou plusieurs photos et le second celui du partage en groupe. À la fin de ce second temps, un moment est fréquemment dédié à l'analyse de ce qui a été vécu au sein du groupe.

La méthode du photolangage permet ainsi d'atteindre plusieurs objectifs (BAPTISTE *et al.*, 1991). Elle peut être utilisée dans le but de créer des synergies entre des personnes. Elle peut «*faciliter la constitution du groupe, la rencontre, la communication entre des personnes [...]*». Elle peut également permettre d'échanger de nombreuses informations entre les personnes à travers la prise de parole facilitée par la photographie. «*Prendre conscience de son propre point de vue personnel [...] et l'exprimer dans un groupe; relativiser sa position personnelle par rapport à d'autres [...]*» peuvent également constituer un objectif de la méthode. «*Contenir ses appréhensions [...]*» (p. 36) et faire face à son angoisse, à sa pudeur, est un autre objectif de la méthode. Enfin, partager les représentations des membres d'un groupe sur un même sujet, faire jaillir et identifier les stéréotypes, reconnaître par le biais de la parole donnée à chacun qu'il est bon de déconstruire ces images dominantes, telles sont encore les visées de la méthode en question, le but de celle-ci n'étant en aucun cas de se mettre d'accord avec le reste du groupe et de privilégier certaines opinions au détriment d'autres. La photographie est un moyen qui facilite la prise de parole dans la mesure où elle permet au locuteur de centrer son attention sur elle en tant qu'objet plutôt que de s'exprimer sans support aucun, et par conséquent en affrontant directement le regard des autres.

Par sa conception, le PH *L'Humanité en mouvement* se situe explicitement dans une perspective qui porte une attention particulière au travail de «*symbolisation*» (terme utilisé par les concepteurs du document pédagogique) des émotions des individus, dans un but notamment de les mettre en mots et en dialogue dans le groupe.

Dans le dossier pédagogique, la question de la verbalisation des émotions apparaît centrale. Il est mentionné par exemple que :

«les photos présentent les multiples facettes des migrations et de l'évolution démographique dans le monde et invitent à se forger sa propre opinion. Les propositions d'activités permettent d'aborder ces thèmes

par une approche qui laisse une large place aux émotions. L'objectif est de faire appel aux "images intérieures" que nous avons tous et toutes construites sur la base de notre expérience et de notre opinion.»

Les photographies proposées dans ce document pédagogique «*permettent de prendre conscience de ses propres expériences et émotions*» (GUJER, 2005, p. 6). Ainsi, explicitement, l'objectif est d'amener les élèves à s'interroger sur leurs représentations dans le but de les déconstruire, à travers la démarche en trois temps proposée par le dossier pédagogique – «*observer, analyser et interpréter*» les photographies.

S'il est mentionné dans le dossier pédagogique qu'il importe d'insister sur la dimension émotionnelle, peu d'informations sont fournies à l'enseignant pour accompagner ce travail de verbalisation et d'élaboration des émotions. De plus, dans le dossier pédagogique, aucune information n'est donnée sur la méthode du photolangage et sur son orientation psychanalytique, sur le rôle de l'animateur, ni même sur les risques d'aborder des thèmes comme la migration en classe qui peuvent avoir des effets non désirés tels que le renforcement de catégories sociales ou la mise en lumière de questions qui relèvent de l'intimité.

2.5.2 La bande dessinée *Là où vont nos pères*

La bande dessinée *Là où vont nos pères*, dont le titre original est *The Arrival*, est un album sans texte de Shaun Tan⁴¹, publié en 2007 par Dargaud⁴² (SHAUN, 2007). Dessiné au crayon dans des teintes sépia, cet ouvrage muet se feuillette comme un album de photographies; une série d'images illustrent la vie, l'histoire de migration d'un individu en suivant un ordre chronologique.

Composé de 128 pages, le parcours migratoire raconté au moyen d'images de différents formats (gros plan, plan éloigné, petite vignette,

⁴¹ «*Shaun Tan est né en 1974 et a grandi dans la banlieue nord de Perth en Australie. De père chinois, il a ressenti plus ou moins directement ce sentiment d'être étranger et s'est intéressé à l'histoire des migrants en Australie et ailleurs. Il travaille actuellement en tant qu'artiste freelance et auteur, se concentrant principalement sur les livres illustrés pour la jeunesse, Shaun Tan a commencé le dessin et l'illustration pour la presse à l'adolescence et, depuis, il a reçu de nombreuses récompenses pour ses livres [...]*» (informations tirées du dossier pédagogique Photolangage, *L'Humanité en mouvement*, p. 2).

⁴² Cet album a été récompensé par de nombreux prix; il a notamment remporté le prix du meilleur album lors du Festival d'Angoulême en 2008.

page pleine, etc.) pourrait être résumé ainsi : un homme quitte sa femme et sa fille pour tenter sa chance dans un pays inconnu de l'autre côté de l'océan. Après un long périple, il se retrouve dans un nouvel environnement tout à fait différent, dont il ne comprend pas les us et coutumes. Dans ce pays peuplé d'animaux bizarres, parsemé d'étonnants objets volants, il est confronté à une langue inconnue et cherche un endroit pour dormir, se nourrir et travailler. Au fil de l'histoire, il rencontre d'autres individus qui ont, eux aussi, vécu une histoire migratoire. À la fin du récit, sa femme et sa fille le rejoignent et ils vivent ensemble réunis dans ce nouveau pays.

La BD est organisée en six chapitres distincts indiqués en chiffres romains – ce sont par ailleurs les seuls chiffres mentionnés, car l'album ne contient aucune pagination⁴³.

Le premier chapitre pourrait être celui du début de la migration, c'est-à-dire le départ du père impliquant la séparation de la famille. On ressent à travers les images une déchirure émotionnelle, de la tristesse, de la peur, de l'angoisse et de la solitude.

Le deuxième chapitre dépeint le parcours physique, géographique de la migration, le voyage en tant que tel effectué par le père de famille en train, puis en bateau et l'arrivée dans le pays d'accueil avec toutes les étapes que cela implique : inspection médicale, bureau de l'immigration, etc. Le sentiment d'« être perdu » est bien rendu à travers les images : langage inconnu, coutumes et nourritures différentes, mise en place de stratégies pour comprendre la langue et les habitudes locales. Le sentiment d'espoir est aussi perceptible tout au long du chapitre par la luminosité des images, la nouveauté, l'agitation, la grandeur parfois des éléments, la richesse du nouveau pays, la gloire notamment à travers l'existence de statues représentées (qui pourraient implicitement faire référence à la Statue de la Liberté) qui renvoient indirectement au sentiment de petitesse, de médiocrité, de pauvreté et de misère face à ce père seul n'ayant que peu de ressources. Le lien familial émerge également dans ce chapitre, car des objets du passé perdurent, un nouvel animal domestique apparaît au fil de l'histoire et représente la compagnie, la fidélité, les ressources, etc.

Le troisième chapitre est celui de la découverte à proprement parler du nouveau pays à l'occasion de rencontres sociales (avec d'autres personnes migrantes notamment), la familiarisation avec un nouvel environnement et l'apprentissage en jeu dans tout processus de migration. Les rencontres

⁴³ Le résumé par chapitre a été corédigé avec Laura Nicollin (chercheure junior FNS dans le projet TECS).

constituent un grand moment du chapitre puisque le récit d'autres migrants intervient et à nouveau les valeurs du partage, de la solidarité surgissent.

Le quatrième chapitre est consacré à l'action et à l'appropriation du nouvel environnement par la recherche d'emploi et le renforcement des relations sociales. Le sentiment de dévalorisation est perceptible à travers les images de ce chapitre, celui de la non-reconnaissance des compétences professionnelles. La difficulté d'intégration entre en jeu. Le renforcement des relations est visible *via* la découverte d'amitiés nouvelles, un élément qui peut-être permet de se reconstruire.

Le cinquième chapitre illustre le regroupement familial dont il est souvent question lors d'un parcours migratoire et comme c'est le cas dans cette histoire. Les sentiments perceptibles sont alors ceux de la joie, du bonheur, de la réussite, mais aussi de l'attente qui est longue (perceptible à travers la série d'images qui illustre les saisons qui passent).

Le sixième chapitre pourrait être celui de la « nouvelle vie », du nouveau départ, la famille étant réunie dans un environnement plus propice à une harmonie familiale, économique, etc. Les sentiments de joie, de bonheur, de réussite sont présents dans ce chapitre. Enfin, l'aide à d'autres migrants illustre la notion de partage, de solidarité, de recommencement pour d'autres personnes, etc.

Cet album peut être perçu comme une histoire singulière, mais il révèle des caractéristiques communes à tout parcours migratoire. Le découpage en six chapitres illustre les étapes clés d'une migration au sens commun du terme : le départ, le voyage, l'arrivée dans le pays inconnu, l'intégration, le regroupement familial, etc. La référence à des objets familiers (p. ex. le chapeau, le cadre photo, etc.) ou propres au migrant (p. ex. la valise) et la référence à certains obstacles rencontrés (p. ex. la séparation, les difficultés de langage ou la perte d'un statut, etc.) font également écho à des réalités génériques d'un parcours migratoire. Dans ce récit, les émotions représentées telles que la tristesse, la peur, la solitude, la joie relèvent également d'émotions généralement mobilisées dans le contexte migratoire. L'album dépeint ainsi un monde fantastique, irréel, dans lequel des personnages réels et des objets familiers (du passé) cherchent à trouver leur place.

Lors de la diffusion de cet album, Fondation Éducation 21 avait mis à disposition des enseignants un dossier pédagogique de dix pages⁴⁴ organisé en deux parties. La première contient une présentation de l'album avec un

⁴⁴ Annexe 4 : Dossier pédagogique de la bande-dessinée (BD).

résumé de l'histoire, des informations sur le découpage en six chapitres, sur l'auteur, sur les particularités du dessin (album muet et dessins au crayon dans les teintes sépia) ainsi que sur le choix du titre. Dans la seconde partie, des suggestions pédagogiques sont formulées. Elles sont organisées selon trois groupes d'âge⁴⁵. L'histoire sans paroles en elle-même et les suggestions pédagogiques dans le dossier proposent des activités visant à « *se mettre dans la peau* » d'un migrant et, le cas échéant, à se décentrer, c'est-à-dire à prendre en compte la perspective de l'autre.

Les deux documents pédagogiques, le PH et la BD, ont été retenus pour le projet TECS pour plusieurs raisons. Premièrement, ils abordent des questions liées au thème de la migration, du sentiment d'appartenance, du lien familial, de la confrontation à l'autre et mettent en jeu les dimensions identitaires et émotionnelles des élèves. Deuxièmement, en tant que matériel non verbal, ils sollicitent particulièrement le langage verbal. Troisièmement, ils sont fréquemment utilisés par les enseignants en Suisse romande⁴⁶. Et enfin, ils conviennent à l'âge des élèves inclus dans la recherche (entre 10 et 15 ans) et aux degrés du primaire et du secondaire I.

Avant d'aborder les chapitres empiriques (chapitres 3, 4 et 5), nous proposons une réflexion sur la manière dont, en tant que chercheure⁴⁷, nous avons appréhendé notre terrain et en quoi l'objet de notre étude a contribué à développer notre posture de chercheure et inversement.

2.6 Le chercheur et son objet d'étude : une coconstruction réciproque

L'école peut être considérée comme un terrain de recherche ordinaire, voire banal, que la majorité d'entre nous a fréquenté à un moment donné, au moins en tant qu'élève. Pourtant, l'investiguer se révèle plus compliqué qu'on ne l'imagine. Étudier un tel terrain suppose de pénétrer un univers culturellement chargé de significations qui sont elles-mêmes comprises et interprétées par chaque enseignant en particulier. En tant que chercheur, franchir le pas de la porte d'une salle de classe, c'est entrer en quelque sorte dans un petit monde, une culture en soi pour ainsi dire.

⁴⁵ Trois groupes d'âge (1-4^e Harmos, 5-8^e Harmos et 9-11^e Harmos).

⁴⁶ En 2022, il est toujours mis à disposition du corps enseignant par Éducation 21.

⁴⁷ Dans le point 2.6, nous utiliserons le terme « chercheur » au masculin lorsqu'il est usité dans un sens générique. Il sera accordé au féminin quand notre posture de « chercheure » est abordée explicitement.

Le travail présenté dans cet ouvrage adopte une approche méthodologique compréhensive (CHARMILLOT et DAYER, 2007; DAYER et CHARMILLOT, 2012; SCHURMANS, 2008). L'approche compréhensive s'inscrit plus largement dans le paradigme subjectiviste qui s'oppose au paradigme objectiviste. Dans le paradigme positiviste, le chercheur est un élément externe de la recherche, tandis que dans le paradigme subjectiviste, il en est un élément. Par ses différentes «*appartenances historiques, sociales et politiques et simplement par sa présence d'être humain*», il fait partie intégrante du cadre de la recherche (SANTIAGO DELEFOSSE, 2006, p. 202). Comme le relève cette auteure: dans le paradigme subjectiviste «*rien ne sert d'idéaliser une neutralité inexistante [...] il faut en travailler l'élaboration et la mettre au service de l'acquisition de connaissances*» (SANTIAGO DELEFOSSE, 2006, p. 202). L'approche compréhensive a ainsi pour spécificité de réfuter l'idée d'extériorité du chercheur par rapport à son objet d'étude telle qu'elle est revendiquée par le positivisme. Schurmans (2008) propose trois raisons pour expliquer cette réfutation :

«La première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie: il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième est immédiatement reliée à la première: l'identité du chercheur est fruit de son "expérience vécue", tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement: l'extériorité affecte la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité; l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne. La troisième raison est une conséquence des deux premières: le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte.» (p. 95)

En concevant ainsi l'objet de l'intérieur, le chercheur ne peut pas se détacher de ce mouvement, de cette implication et se trouve lui-même affecté comme il affecte autrui et l'environnement dans lequel il s'engage (DAYER et CHARMILLOT, 2012; SCHURMANS, 2008). Fondée sur une triangulation entre chercheur, théorie et terrain (SCHURMANS, 2008), la démarche compréhensive engage le chercheur à mener une analyse constante tout au long du processus de la recherche. Cette démarche, construite selon un schéma de type circulaire, accorde à l'enquête sur

le terrain de recherche et à la théorie la même importance. Dans cette approche, le cadre théorique n'est pas défini en amont de l'enquête, mais au fur et à mesure de celle-ci. Le chercheur est amené à faire des allers-retours entre théorie et terrain tout au long du processus de recherche pour affiner son analyse (SCHURMANS, 2008). Cette démarche accorde une importance à la dimension de construction de la connaissance et à l'implication du chercheur qu'elle suscite (DAYER et CHARMILLOT, 2012). Elle permet ainsi de mettre en lumière et de réfléchir les tensions auxquelles le chercheur est confronté sur le terrain, qui peuvent être particulièrement complexes à gérer d'un point de vue émotionnel et identitaire. Le chercheur représentatif de cette approche – et plus largement du courant qualitatif – n'est pas facilement descriptible tant sa posture est variable et personnelle (SANTIAGO DELEFOSSE, 2006). Au sens ingénieux du terme, il apparaît comme un « *bricoleur* », c'est-à-dire « *quelqu'un qui, grâce à l'implication subjective dans son travail, produit des idées, mais mobilise aussi sa corporéité pour arriver à obtenir des solutions pratiques ingénieuses afin de résoudre un certain nombre de problèmes concrets* » (p. 206). Ainsi, le chercheur qualitatif fait un travail créatif dans lequel il s'implique subjectivement, et cela, en adoptant une posture réflexive lui permettant de formaliser sa relation à son objet d'étude tout au long du processus de recherche.

Tout au long de notre propre processus de travail, nos recherches théoriques et nos lectures nous ont permis de développer des cadres conceptuels pour analyser les données recueillies sur le terrain. En retour, les données récoltées ont permis l'émergence de nouvelles réflexions et nous ont guidée vers d'autres lectures, courants théoriques, recherches, etc. Ces mouvements de va-et-vient entre théorie et terrain, réalisés tout au long du processus de recherche – et qui se poursuivent au-delà de ce travail –, nous ont permis d'analyser les données récoltées. Lors de leur analyse, notre regard s'est également focalisé sur notre implication dans la recherche. À travers des exemples de situations vécues sur le terrain, nous montrerons dans les points suivants comment, en tant que chercheuse, nous avons été parfois affectée, mais également comment nous avons affecté autrui et l'environnement dans lequel nous nous efforçons de nous faire une place.

2.6.1 Le chercheur et ses différentes facettes identitaires

Pour commencer, la première rencontre avec « notre terrain », autrement dit la première classe que nous avons observée, un récit tiré des notes de notre journal de bord. Précisons qu'avant cette première rencontre, nous avons eu quelques échanges par courrier électronique ou par téléphone avec les enseignantes des différentes classes dans lesquelles nous allions nous rendre. Ces premiers échanges avaient notamment pour but de préciser les différents temps du dispositif de recherche et de planifier notre entrée sur le terrain. Les rencontres avec les autres classes se sont déroulées sur le même schéma. Voici un rapide résumé de notre première rencontre *in situ* :

«Le 21 mars 2011, premier jour du printemps, je me rends pour la première fois sur le terrain dans la première classe dans laquelle je vais recueillir mes données. Après une heure de route, avec beaucoup d'avance, j'arrive enfin sur le lieu. Avant de rentrer dans l'établissement scolaire, un peu anxieuse, je relis mes documents qui résument les points que je souhaite énoncer au moment où je me présenterai à l'enseignante et aux élèves de la classe. Je parcours une dernière fois mes notes : commencer par me présenter. Expliquer les buts de ma venue dans la classe. Expliquer mon travail de chercheuse plus largement en invitant les élèves à évoquer les spécificités du "métier de chercheur" s'ils les connaissent. Me centrer sur les participants (les élèves en particulier) et leur dire que j'aimerais comprendre la manière dont ils travaillent à partir de deux documents pédagogiques. Préciser également la durée de ma présence dans la classe. Enfin, rendre les élèves attentifs au matériel audiovisuel en place dans la classe.

Je sors de ma voiture et je fais mon entrée dans l'établissement scolaire. Aucune personne dans les parages. Je décide alors de me diriger vers la porte de la classe dans laquelle se déroulera la récolte des données. Une quinzaine de minutes avant que la cloche ne sonne le début de la journée, l'enseignante titulaire de la classe en question arrive. On se salue. Elle ouvre la porte de son royaume. Avant l'arrivée des élèves, on échange quelques mots sur l'organisation de la journée et la manière de débiter la première leçon. Elle m'explique qu'elle prendra en premier la parole et me laissera ensuite un temps pour me présenter. J'installe mon matériel audiovisuel et les élèves arrivent les uns après les autres en classe.

Avant le début de la sonnerie, certains élèves émettent déjà des commentaires sur le matériel audiovisuel en place dans la classe.

La caméra et les enregistreurs sont enclenchés. La cloche sonne. L'enseignante salue les élèves et me donne de suite la parole pour me présenter. Tous les regards sont rivés sur moi, je commence à réciter ma leçon: mon parcours professionnel, le travail de recherche, l'institut de psychologie, le projet Fonds national suisse, les documents pédagogiques, le matériel audiovisuel le respect de la confidentialité. L'enseignante et certains élèves sont attentifs, quand d'autres semblent plutôt intrigués par les enregistreurs posés sur leur pupitre. À la fin de mon monologue, je n'ai pas la moindre idée de savoir si les élèves ont compris quelque chose à mon propos, mais cette prise de parole légitime ma place parmi eux.

Après cette première entrée en matière, l'enseignante reprend le flambeau et commence une première leçon à partir de l'un des deux documents pédagogiques.»

Après cette présentation générale, répétée sur ce schéma presque identique dans les six autres classes observées, nous avons l'impression que notre rôle sur le terrain avait été plus au moins défini : «chercheure-doctorante» affiliée à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne qui venait observer des pratiques d'enseignement mises en place à partir de deux documents pédagogiques en éducation interculturelle. Mais rapidement, cette identité de chercheure ainsi définie s'est vue renégociée au fil des interactions avec les participants. Nous nous sommes vite rendu compte de la multiplicité des rôles à jouer et des différentes facettes identitaires à mobiliser dans les interactions pour définir notre posture de chercheure.

Du point de vue des rôles sollicités sur le terrain de recherche, si les participants nous percevaient comme «*la chercheure de l'Institut de psychologie qui filmait et prenait des notes*», nous avons été également et tour à tour assistante, collègue, psychologue-conseillère, représentante du monde académique ou des documents pédagogiques, experte, confidente, enseignante pour certains élèves, etc. Des rôles auxquels finalement tout chercheur est confronté sur le terrain scolaire, mais qui sont pour certains difficiles à endosser, car le chercheur n'a pas toujours anticipé de devoir les vivre. Ainsi, le rôle d'«*experte*» a été particulièrement difficile à gérer. À la suite de leçons menées, des enseignantes nous ont parfois demandé d'évaluer leur pratique enseignante: la leçon a-t-elle été intéressante ou non? Est-elle en rapport avec vos attentes? etc. Un autre rôle qui nous a été souvent attribué est celui de «*représentante de documents pédagogiques*», bien que, au sein de l'équipe de recherche, nous ayons discuté de la manière de présenter les deux documents pédagogiques proposés aux enseignantes,

en insistant notamment sur le fait que nous n'étions pas leurs conceptrices, mais que nous les avons retenus, car ils étaient souvent choisis par les enseignants. Sur le terrain de recherche, par ailleurs, et quand bien même les enseignantes auraient pris acte de cette information, le fait de les avoir retenus ne supposait pas de notre part un accord avec les choix effectués par ces derniers. Lors des interactions avec les enseignantes, nous avons dû préciser, notre rapport à ces documents pédagogiques. En bref, nous ne faisons pas la promotion de deux documents pédagogiques, mais que notre but était de comprendre comment ces documents étaient utilisés par des enseignants et quels étaient leurs avantages et leurs inconvénients.

D'un point de vue identitaire, pour ne pas perdre notre légitimité de chercheuse, nous avons à plusieurs reprises rappelé aux participants à la recherche notre qualité de « *chercheuse-doctorante* » affiliée à l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne qui venait observer des pratiques d'enseignement mises en place à partir de deux documents pédagogiques à visée interculturelle. À d'autres moments nous avons usé d'autres facettes identitaires afin de nuancer certains aspects. Ainsi, lors du recueil des données sur le terrain, nous avons rappelé à plusieurs occasions notre expérience d'enseignante au niveau primaire, pour séduire les participants, nous rapprocher d'eux et nous faire discrète. Comme le relève Schurmans (2008) lorsqu'elle évoque les trois raisons de considérer l'objet d'étude de l'intérieur, « *l'identité du chercheur est le fruit de son "expérience vécue"* » (p. 95). Celle-ci prend forme selon un double mouvement. Dans une telle situation, le chercheur est affecté par son environnement extérieur qui l'affecte intérieurement en l'affiliant à une identité avec laquelle il n'est pas en adéquation. Pour atténuer ce sentiment, il mobilise une autre facette de son identité pour se définir.

2.6.2 Le chercheur et sa responsabilité face à son objet d'étude

Notre réflexion se construit autour d'une situation particulière, vécue sur le terrain de recherche, qui relève de tensions liées à notre objet d'étude et qui questionne notre posture de chercheuse et, plus largement, celle de tout chercheur dans une démarche de ce type.

Lorsque nous avons sollicité les enseignantes pour organiser des leçons en éducation interculturelle, qu'étions-nous en train de faire

ou de créer? N'étions-nous pas en train de faire exister une notion jusque-là encore inexistante? Sur le terrain de recherche, en ayant ces questions à l'esprit, nous sommes restée attentive à la manière de parler de cette notion avec les enseignantes. Pourtant, à plusieurs reprises, nous avons été témoin d'« incidents critiques » difficiles à vivre, qui nous ont amenée à nous interroger sur notre posture de chercheure et plus largement, sur la responsabilité et la neutralité du chercheur sur le terrain de recherche.

Examinons un incident critique en particulier dont nous avons été témoin lors d'une leçon observée. Durant la leçon, l'enseignante avait invité ses élèves à observer et à discuter une série d'images tirées du PH. À un certain moment de la leçon, alors que l'enseignante et les élèves discutaient des différentes couleurs de peau qu'ils associent à des groupes humains (par exemple, l'Africain est noir), l'enseignante a tout à coup évoqué la notion de race qu'elle associait à la couleur de peau, disant précisément « [...] *il y a la race blanche, y a la race noire et pis on peut exprimer avec ces mots-là sans que ça soit raciste hein* ».

À ce moment précis de l'interaction, nous avons personnellement ressenti un grand malaise. Sous nos yeux, l'enseignante s'aventurait dans une voie sans issue, difficilement maîtrisable. Elle était en train d'utiliser la notion de « race » pour distinguer des groupes humains selon leur couleur de peau. Comment cette notion, qui n'est plus utilisée pour catégoriser l'espèce humaine, avait-elle pu refaire surface? Mis à part le fait que nous avons été témoin de cet « incident critique », celui-ci était-il le résultat de notre présence à travers la recherche en question? L'enseignante aurait-elle jamais parlé de race si nous ne l'avions pas sollicitée pour mettre en place des leçons dans le domaine de l'éducation interculturelle? Pour faire écho aux propos de Dayer et Charmillot (2012), lors de cette situation d'enseignement, notre intériorité était affectée par l'« incident critique » extérieur, tout autant que nous avons affecté autrui et l'environnement dans lequel nous menions la recherche en ayant invité cette enseignante à mettre en place des leçons à visée interculturelle.

À la suite de cet incident critique, nous nous sommes interrogée sur ce que nous aurions dû ou pu faire sur le moment ou à la suite de la leçon, mais cet incident nous a surtout donné à réfléchir à la question de la responsabilité et de la neutralité du chercheur. Quelles sont les responsabilités du chercheur face à son objet d'étude? Comment doit-il gérer sa posture de neutralité lors de situations délicates?

2.7 Conclusion

Ce travail réflexif nous a permis non seulement de mieux comprendre nos observations, mais aussi de nous rendre compte que notre objet d'étude ne préexistait pas, mais qu'il avait été produit par nos interactions avec les participants du terrain, autrement dit qu'il avait été construit tout au long du processus de recherche. Ces réaménagements constants ont contribué à la fois à développer notre identité de chercheure et notre objet d'étude. D'une manière plus générale, exercer une activité réflexive sur sa propre posture de chercheur nous semble relever de la responsabilité de ce dernier. Cette démarche qui conduit le chercheur à s'interroger lui-même lui permet de développer des connaissances rigoureusement construites. Elle l'engage également à demeurer vigilant durant tout le processus de la recherche, s'agissant notamment du choix des méthodes de recueil ou d'analyse de données, des modalités de restitution et de diffusion des résultats, ou encore de l'anticipation de certains risques interprétatifs de ces données.

3 Dispositifs d'enseignement mis en place

Pour répondre à l'hétérogénéité culturelle et linguistique qui caractérise les publics scolaires et plus largement les sociétés actuelles, des objets tels que la diversité culturelle, le rapport à l'altérité et les questions migratoires sont introduits depuis un certain nombre d'années dans les curriculums scolaires (voir chapitre 1). Certaines études montrent notamment l'importance d'aborder ces objets à l'école afin que les élèves puissent construire des compétences et répondre aux situations rencontrées dans leur vie personnelle, sociale, professionnelle et civique. Toutefois, l'entrée de ces objets à l'école suscite des débats et interroge notamment l'hétérogénéité des objets enseignés, leurs liens avec des disciplines académiques reconnues et le statut des connaissances produites (AUDIGIER, 2012a, 2012b, 2015).

En Suisse romande plus particulièrement, les dimensions relatives à l'éducation interculturelle figurent dans le Plan d'études romand (PER) et les enseignants sont invités à les traiter essentiellement dans le cadre des «Capacités transversales» et de la «Formation Générale» (voir chapitre 1). Si ces dimensions apparaissent parfois dans certains domaines disciplinaires, en «Langues» par exemple, il n'existe toutefois aucune discipline à proprement parler destinée à les enseigner. D'ailleurs, l'expression «*éducation interculturelle*» ne figure pas dans le PER; en revanche, il y est fait mention d'Éducation au développement durable (EDD). L'EDD n'est pas conçue cependant comme une discipline autonome, mais davantage comme une approche transdisciplinaire qui teinte différents domaines disciplinaires des «Sciences humaines», des «Sciences de la nature» et de la «Formation générale» et qui vise

notamment l'acquisition de compétences et de connaissances permettant à tous les élèves de participer à un développement durable au niveau social, économique et écologique. Dans les discours officiels, rares sont les indications fournies aux enseignants sur la nature de ces objets et sur la manière de les traiter, notamment sur le fait qu'ils concernent parfois des dimensions liées aux identités sociales et individuelles des élèves, et peuvent donc être sensibles (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013). Ces objets traitent de thèmes qui peuvent être liés aux représentations, aux discours médiatiques (sur la migration ou le racisme par exemple) et aux expériences personnelles des élèves en dehors de l'école, dans la sphère familiale par exemple, et peuvent avoir des résonances émotionnelles et identitaires importantes (MULLER MIRZA, 2012a, 2014; MULLER MIRZA et GROSSEN, 2017; MULLER MIRZA, GROSSEN, DE DIESBACH-DOLDER et NICOLLIN, 2014). Enseigner ces objets peu didactisés, qui relèvent de plusieurs corps de savoirs pose dès lors un certain nombre de questions : que font les enseignantes lorsqu'elles mettent en place des leçons à visée interculturelle ? Quels objets⁴⁸ sont construits dans les leçons ? Comment celles-ci abordent-elles ces objets particuliers qui sont à la frontière de différentes sphères d'expériences ?

Notre objectif dans ce chapitre sera de comprendre les pratiques réelles des douze enseignantes, mises en place à partir des deux documents pédagogiques, le photolangage *L'Humanité en mouvement* (PH dans la suite du texte), et le document *Là où vont nos pères*, un récit qui se présente sous la forme d'une bande dessinée (BD dans la suite du texte) (voir le chapitre 2 pour la présentation de ces documents). Nous étudierons ici la façon dont les douze enseignantes construisent un environnement d'enseignement-apprentissage avec ces deux documents, autrement dit le « dispositif » qu'elles mettent en place.

L'analyse réalisée ici est fondée sur le « synopsis » des leçons (SALES CORDEIRO et RONVEAUX, 2009; SCHNEUWLY et DOLZ, 2009). À partir du visionnage des enregistrements vidéo des leçons observées, un tableau synoptique a été élaboré qui résume un certain nombre d'informations jugées pertinentes pour comprendre en profondeur le travail des enseignantes, c'est-à-dire les dispositifs et les objets sur lesquels portent les leçons.

⁴⁸ Nous utilisons le terme générique « objet » pour parler des objets relatifs à l'éducation interculturelle. Comme nous l'avons vu au chapitre 1, outre le fait que ces derniers ne sont pas stabilisés en tant qu'objets d'enseignement, ils recouvrent un ensemble de dimensions qui peuvent être associées à des compétences transversales. Il convient donc d'utiliser le terme « objet » sans complément.

3.1 Une approche socioculturelle du travail de l'enseignant

Pour saisir les pratiques concrètes mises en place par les enseignantes, nous nous appuyons sur des travaux élaborés dans le champ de la didactique. La référence à ces travaux est un pari osé, étant donné que l'éducation interculturelle n'a pas de tradition didactique et qu'elle n'est pas considérée comme une discipline à part entière comme les mathématiques ou le français, mais elle qu'elle englobe différents contenus et dimensions à enseigner de manière transversale. De plus, comme elle a pour but essentiel de susciter chez les élèves un « processus de décentration » et de les inciter à s'interroger sur leur « rapport à l'altérité », elle vise davantage le développement de compétences.

Le détour par le champ de la didactique peut cependant se révéler pertinent lorsque l'intérêt porte sur les pratiques réelles d'enseignement. Dans ce champ en particulier, un certain nombre d'outils conceptuels et méthodologiques ont été mis en place pour saisir le travail de l'enseignant, et il peut être intéressant de les mobiliser dans ce contexte précis de recherche.

3.1.1 Le travail de l'enseignant : quelques spécificités

Le travail de l'enseignant est devenu depuis une quinzaine d'années un objet fréquemment investigué dans le champ de l'éducation et, en particulier, en didactique. Nous ne décrirons pas dans le détail dans ce chapitre l'ensemble des travaux menés dans ce champ⁴⁹, mais il nous a paru utile de présenter quelques spécificités du travail de l'enseignant dans une approche socioculturelle.

En adoptant une perspective socioculturelle, de nombreux didacticiens s'intéressent désormais au travail de l'enseignant à travers l'étude des objets enseignés sur la base d'objets d'enseignement prescrits dans les curriculums scolaires. À titre d'exemple, en Suisse, le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE)⁵⁰ travaille sur le développement d'une méthodologie d'analyse des objets enseignés dans la

⁴⁹ Dans son travail de thèse, Wirthner (2006) réalise une discussion des différents travaux menés dans ce domaine.

⁵⁰ Ce groupe de recherche est composé de trois sous-équipes dirigées par Joaquim Dolz-Mestre, Bernard Schneuwly et Ecaterina Bulea Bonckart.

discipline du français (DOLZ, SCHNEUWLY et THÉVENAZ-CHRISTEN, 2009; GAGNON, 2010; HOFSTETTER et SCHNEUWLY, 2009; SALES CORDEIRO et SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY, 2000; SCHNEUWLY et DOLZ, 2009; SCHNEUWLY et THÉVENAZ-CHRISTEN, 2006; SURIAN, 2015; WIRTHNER, 2008); pour sa part, le Groupe de recherche en didactique comparée (GREDIC)⁵¹ œuvre à l'élaboration d'une méthodologie clinique et expérimentale pour étudier comparativement les phénomènes didactiques en classe. Les chercheurs associés au GREDIC analysent notamment le lien entre la tâche prescrite et les actions d'enseignement-apprentissage mises en œuvre dans des disciplines telles que les mathématiques, le français et les sciences humaines et sociales (LEUTENEGGER, 2003, 2009; SCHUBAUER-LEONI et CHIESA MILLAR, 2002; SCHUBAUER-LEONI et LEUTENEGGER, 1997, 2002).

Pour comprendre le travail de l'enseignant et les objets enseignés, les chercheurs du GRAFE identifient trois dimensions fondamentales: (1) les objets d'enseignement; (2) les outils d'enseignement et (3) les gestes professionnels de l'enseignant (SALES CORDEIRO et SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY, 2009a, 2009b).

Selon eux, la première dimension qui organise le travail de l'enseignant est l'objet d'enseignement. Mentionné dans les plans d'études comme objet à enseigner, il devient objet enseigné dans le contexte de la classe. L'objet enseigné n'est pas fixe, mais a pour particularité de se transformer dans le cadre de l'activité d'enseignement-apprentissage à travers les interactions entre l'enseignant, les élèves et les objets d'enseignement. Afin de saisir le travail de l'enseignant et l'objet enseigné, ces chercheurs se fondent notamment sur la théorie de la transposition didactique qui est définie comme le processus par lequel des objets de savoirs disciplinaires (provenant par exemple de savoirs savants) sont transformés en objets à enseigner, puis en objets enseignés (CHEVALLARD, 1985, 1991). Ce processus se réalise lorsqu'un objet de savoir pénètre dans le contexte de l'école. L'objet enseigné peut ainsi être défini comme « *un maillon d'une longue chaîne de transformations du savoir à des fins d'enseignement et d'apprentissage* » (SCHNEUWLY, 2009a, p. 17). La transposition didactique est structurée en deux niveaux: l'un externe et l'autre interne (CHEVALLARD, 1985). La transposition didactique externe de l'objet de savoir à l'objet à enseigner se réalise notamment par la mise en mot écrite dans les plans d'études, dans les manuels pédagogiques, etc.

⁵¹ Ce groupe de recherche est dirigé par Francia Leutenegger, qui a succédé à Maria Luisa Schubauer-Leoni.

La transposition interne de l'objet à enseigner à l'objet enseigné se réalise à partir de l'objet d'enseignement et en fonction du contexte vivant de la classe qui est par définition difficilement prévisible (SCHNEUWLY, 2009a).

La transposition didactique est fortement influencée par la forme scolaire étant donné qu'elle se produit dans le cadre de l'école. À partir de cette considération, Sales Cordeiro et Schneuwly (2007) relèvent trois postulats concernant l'école et l'enseignement, qui corroborent la définition de l'objet enseigné :

«l'école, comme forme sociale, détermine d'une part, la manière dont les objets à enseigner sont traités et d'autre part, le rapport que les enseignants peuvent entretenir avec l'objet; elle implique une progression dans la construction des objets en classe et, par conséquent, leur découpage en éléments plus petits pouvant devenir des objets d'étude; elle constitue un cadre d'action définissant le travail de l'enseignant, dans sa manière de rendre présent l'objet enseigné et d'en montrer les dimensions essentielles pour susciter l'apprentissage [...]» (p. 68).

Selon ces chercheurs en didactique, la deuxième dimension fondamentale qui organise le travail de l'enseignant est constituée par les outils d'enseignement mobilisés pour le réaliser. En effet, le travail de l'enseignant, comme n'importe quel autre travail, suppose des moyens agissant sur l'objet de son travail (SALES CORDEIRO et SCHNEUWLY, 2007; SCHNEUWLY, 2000, 2009b). En se référant à la théorie marxiste de l'analyse du travail (1867/1976), ces chercheurs en didactique montrent qu'elle porte une attention particulière aux outils ou instruments et que les moyens sont considérés comme *«des produits historiques d'une société donnée»* (SALES CORDEIRO et SCHNEUWLY, 2007, p. 69). Par conséquent, les moyens donnent forme au travail et, en retour, ont des effets sur celui qui les utilise. Ils deviennent ainsi *«un médiateur puissant aussi bien entre l'être humain et l'objet de son travail qu'entre un être humain et les autres»* (SCHNEUWLY, 2009b, p. 30). Toutefois, selon ces auteurs, une telle conception marxiste du travail ne paraît pas suffisante pour comprendre le travail de l'enseignant qui a pour particularité d'avoir comme objet *«les processus psychiques des élèves»* : le travail de l'enseignant est précisément la transformation des *«modes de penser, de parler et d'agir»* en fonction de visées définies par le système éducatif (SCHNEUWLY, 2009b, p. 30-31). Le recours à la théorie du développement des systèmes psychiques par les outils ou instruments psychologiques, développée par Vygotski (1930/1985) qui se fonde également sur la théorie

marxiste, offre de nouvelles perspectives. Vygotski définit les instruments psychologiques comme « *des élaborations artificielles, ils sont sociaux par nature, et non pas organiques et individuels, ils sont destinés au contrôle de processus du comportement propre à celui des autres, tout comme la technique est destinée au contrôle des processus de la nature* » (p. 38). Pour Vygotski, les « *instruments psychologiques* » sont les outils permettant la transformation du comportement. L'usage de ces outils dans l'acte d'enseigner « *restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement* » (p. 45). Cette conception du travail de l'enseignant a donc des effets importants. Ce travail n'est pas considéré comme différent des autres, mais comme un travail qui a la particularité de « *transformer des modes de penser, de parler et d'agir à l'aide d'outils sémiotiques* ». Sa structure contient trois éléments : « *Il y a un objet : des modes de penser, de parler et d'agir ; il y a un moyen ou outil : des signes ou systèmes sémiotiques ; il y a un produit : des modes transformés* » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31). Ainsi, le travail de l'enseignant est le lieu de construction des significations de l'objet (MORO et WIRTHNER, 2002, 2003), voire d'une double sémiotisation (SCHNEUWLY, 2000, 2009b). D'une part, par des procédés d'enseignement, l'enseignant rend présent l'objet à enseigner dans la classe sous différentes formes et, d'autre part, par des procédés sémiotiques, il guide l'attention des apprenants en se focalisant sur certains éléments essentiels de l'objet pour ainsi le transformer en objet d'étude. Dès lors, les outils utilisés par l'enseignant servent à cette transformation et au développement même de l'apprenant. En s'interrogeant de manière approfondie sur la question des outils de l'enseignant, ces auteurs ont recours au concept de « *milieu* »⁵² qu'ils envisagent « *comme un ensemble complexe structuré d'outils qui permettent la transformation des modes de penser, de parler et d'agir de l'élève* » et, le cas échéant, le développement d'apprentissages (SCHNEUWLY, 2009b, p. 32). La mise en œuvre du milieu, que les auteurs nomment également le « *dispositif* », pourrait être l'outil premier et central de l'enseignant. Ce concept est présenté plus amplement au point 3.1.2 ci-après.

Dès lors que l'enseignant n'a pas le pouvoir d'agir directement pour transformer les aptitudes des élèves, l'ensemble des outils présents dans le milieu permettent de construire un objet enseigné que ces élèves peuvent

⁵² L'usage de la notion de « *milieu* » est inspiré de la réflexion de Thévenaz-Christen (2002, 2005). En effet, cette auteure aborde cette notion dans une approche vygotkienne, se mettant à distance de la conception piagétienne du milieu développé par Brousseau (1998) qui définit celui-ci comme un système antagoniste du système enseigné.

accommoder en transformant leurs modes de penser, de parler et d'agir. Dans l'éventail des outils à disposition de l'enseignant pour réaliser son travail, on peut identifier trois catégories (SCHNEUWLY, 2009b). La première regroupe les outils non spécifiques à la discipline tels que le tableau noir, les cahiers, les ordinateurs, etc. Les deux autres catégories comprennent les outils spécifiques à une discipline, à savoir, d'une part, les outils permettant la rencontre de l'élève avec l'objet enseigné et, d'autre part, ceux qui facilitent l'orientation entre les dimensions constitutives de l'objet. La deuxième catégorie recouvre donc l'ensemble du matériel qui permet de rendre l'objet présent (manuels, cahiers d'exercices, etc.). La troisième comporte les discours produits par l'école sur l'objet à enseigner (les façons de le dire, d'en parler, de le présenter, etc.), c'est-à-dire les formes de mise en mot pour orienter les élèves entre les dimensions essentielles de l'objet. Afin de repérer ces outils, ces auteurs utilisent trois éléments: le dispositif didactique, l'activité scolaire et la tâche. Le dispositif didactique relève de ce que l'enseignant organise pour enseigner, l'activité scolaire est ce que «*l'élève est censé faire*», et la tâche recouvre ce qui est «*dévolu*» aux élèves, autrement dit «*ce qui permet à l'objet d'exister, à l'enseignant de le montrer et à l'élève de le rencontrer*» (SCHNEUWLY, 2009b, p. 34-35).

De surcroît, si les outils mobilisés par l'enseignant permettent la construction de l'objet enseigné et la transformation des manières d'agir, de parler et de penser des élèves, ils transforment aussi ceux qui les utilisent (NONNON, 2008; RABARDEL, 1995; SCHNEUWLY, 2009b; WIRTHNER, 2008). Dans cette perspective, Wirthner (2008) ajoute que l'utilisation d'un document pédagogique, en tant qu'outil d'enseignement, ne donne pas seulement des informations sur la façon dont l'enseignant conçoit l'objet à enseigner, mais également sur la manière dont les concepteurs du document pédagogique perçoivent l'objet d'enseignement. Schneuwly et Dolz (2009) relèvent en outre qu'un objet n'emprunte jamais une voie unique. Si, dans les discours, plusieurs enseignants affirment, par exemple, enseigner le texte argumentatif, dans la réalité, des pratiques très diverses les unes des autres se développent et se superposent dans les classes, en fonction des situations, des connaissances des élèves ou des moyens utilisés, et ces pratiques se trouvent être le résultat de «*sédimentations de pratiques provenant de différentes strates historiques, combinées selon des logiques différentes*» (SCHNEUWLY et DOLZ, 2009, paragr. 1). La façon dont les objets d'enseignement sont abordés semble donc résulter d'éléments d'analyse qui dépendent du rapport d'un enseignant à un objet

d'enseignement en particulier, qui s'inscrit dans un contexte historique, culturel et social (SCHUBAUER-LEONI et LEUTENEGGER, 1997 ; WIRTHNER, 2008). Schubauer-Leoni et Leutenegger (1997) soulignent d'ailleurs que le rapport à un objet renvoie également au rapport à cet objet que l'enseignant a fabriqué en dehors de l'institution scolaire. Par exemple, en pointant plus certains aspects de l'objet que d'autres, l'enseignant montrera ainsi sa façon de concevoir l'objet, les significations qu'il lui donne ainsi que les limites qu'il partage avec lui.

Enfin, les chercheurs de l'équipe du GRAFE indiquent que si les objets d'enseignement et les outils de l'enseignant représentent des dimensions fondamentales pour comprendre le travail de l'enseignant et les objets enseignés, il n'en reste pas moins qu'en organisant leurs milieux d'enseignement-apprentissage, les enseignants sont conduits à découper l'objet d'enseignement en une série de leçons nommée par ces chercheurs «*séquence d'enseignement*»⁵³. Ce découpage de l'objet nécessite la mobilisation d'un ensemble d'outils, et leur mise en place constitue ce que cette équipe définit comme le dispositif didactique. Les gestes professionnels⁵⁴ représentent la troisième dimension, essentielle à la compréhension du travail de l'enseignant. Selon ces auteurs, les gestes sont au fondement même de l'enseignement, ils en «*constituent l'ossature*» (p. 35). Ils ne se résument pas à des interventions de l'ordre de la routine, de type inconscient, mais ils sont réfléchis par l'enseignant et mis en place en fonction des activités d'enseignement-apprentissage. Ils présentent également la particularité de s'inscrire dans «*le système social complexe de l'activité enseignante qui est régie par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire*» (p. 36). De ce point de vue, ils sont perçus comme des «*organiseurs internes du travail enseignant*» qui ont pour objectif de «*transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence*» (SALES CORDEIRO et SCHNEUWLY, 2007, p. 72).

⁵³ La séquence didactique est l'unité d'analyse utilisée par l'équipe GRAFE. Elle est définie comme «*un ensemble de leçons organisées systématiquement*» pour l'étude d'un objet d'enseignement (SCHNEUWLY et DOLZ, 2009, p. 25).

⁵⁴ Les auteurs du GRAFE recourent au terme de «*gestes professionnels*», utilisé depuis un certain nombre d'années dans le champ de la didactique (BERNIÉ et GOIGOUX, 2005), et ajoutent une dimension théâtrale à la définition du terme en se référant à la théorie du «*gestus*» développée par Bertolt Brecht (1970).

Ces auteurs identifient quatre gestes essentiels : parmi eux, la mise en place des dispositifs didactiques est considérée comme « *un révélateur particulièrement important de l'objet enseigné [...], car le choix même du dispositif didactique [...] permet de voir comment l'objet est découpé, comment il est abordé, comment il est mis dans une séquence progressive d'élaboration* » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 37). Ce geste nécessite de manière concrète un aménagement particulier de la classe, une sélection de supports spécifiques choisis par les enseignants, des consignes et des démarches circonscrites encourageant la relation entre les apprenants et l'objet de savoir (SURIAN, 2015). Réguler est le deuxième geste, il se réalise dans le recueil d'informations, l'interprétation de résultats et la mise en œuvre de moyens visant une forme de correction. En réalisant ce geste, l'enseignant s'emploie à ce que l'élève élucide des formes de « *stratégies gagnantes* » pour que les objets d'enseignement se transforment en objets d'apprentissage (SENSEVY, 2001, p. 215). Institutionnaliser, le troisième geste, relève du « *processus par lequel l'enseignant montre aux élèves que les connaissances qu'ils ont construites se trouvent déjà dans la culture (d'une discipline), et par lequel il les invite à se rendre responsables de savoir ces connaissances* » (SENSEVY, 2001, p. 211). À un certain point de la progression des apprentissages, l'enseignant stabilise les savoirs. Dans un travail collectif, il repère notamment des façons de faire propres à une discipline. D'un point de vue disciplinaire, l'institutionnalisation a pour rôle d'encourager la progression du programme (SCHNEUWLY, 2009b). Et pour finir, le quatrième geste, qui consiste à créer de la mémoire didactique : il est assez proche du précédent, mais se réalise dans une forme de transversalité. Il a pour finalité de permettre le tissage des liens entre ce qui a été abordé avant, ce qui se réalise dans l'ici et le maintenant et ce qui se fera après. Selon les auteurs, chaque dispositif et chaque geste didactique est en lien avec l'objet d'enseignement et constitue une voie permettant d'accéder à ce dernier.

En nous appuyant sur ces dimensions du travail de l'enseignant, nous allons revenir sur le concept de dispositif didactique⁵⁵ qui est d'ailleurs considéré comme « *l'outil essentiel, englobant du travail de l'enseignant* » (SCHNEUWLY,

⁵⁵ Les didacticiens utilisent la terminologie *dispositif didactique* pour se différencier du *dispositif pédagogique*. Selon Weisser (2010), le dispositif pédagogique regroupe des « *objets matériels et symboliques, toujours au service d'une intention éducative, voire politique* » (p. 293). Il est pédagogique, car il se focalise sur l'élève qui apprend et sur les aspects relationnels et sociaux, c'est-à-dire sur un projet sociétal. Si, pour le dispositif didactique, l'entrée est généralement disciplinaire, elle ne l'est donc pas pour le dispositif pédagogique.

2009b, p. 32). Ce dispositif nous intéresse particulièrement pour comprendre ce que l'enseignant, dans le cadre de cette recherche, construit comme environnement d'enseignement-apprentissage pour que les élèves développent des connaissances dans le domaine de l'interculturel. Bien que ce concept soit perçu comme l'outil fondamental du travail de l'enseignant, il demeure particulièrement complexe à définir, car il est associé à d'autres termes et peut revêtir ainsi des significations diverses (PEETERS et CHARLIER, 1999).

3.1.2 Le dispositif: un concept complexe

Revenons, en préambule, sur l'étymologie du terme «dispositif». Il s'agit d'abord d'un adjectif dérivé par francisation du latin *dispositus*, participe passé de *disponere*. Au XIV^e siècle, il a été d'abord utilisé en médecine; puis dans le milieu juridique. Selon le Larousse de la langue française en ligne, le dispositif est un «*ensemble de mesures prises, de moyens mis en œuvre pour une intervention précise*». Cette définition met en évidence l'idée selon laquelle le dispositif est un ensemble d'éléments hétérogènes, disposés spécifiquement en fonction d'une finalité.

Si le concept de dispositif est souvent étudié dans le champ des sciences sociales, il le doit en partie aux travaux de Michel Foucault (1975/2016). Pour définir le dispositif, ce dernier prend comme exemple le dispositif panoptique. Selon lui, le dispositif est :

«un ensemble résolument hétérogène comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques; bref, du dit aussi bien que du non-dit» (FOUCAULT, 2001, p. 299).

Le dispositif est donc composé :

«d'éléments immatériels (pensées, énoncés scientifiques, propositions philosophiques, morales, philanthropiques), de prescriptions juridiques (décisions réglementaires, lois, mesures administratives), de discours, de machines concrètes (institutions), de techniques (pratiques de gestion des corps), d'éléments solides (ensemble architectural, mur) et d'instruments façonnant les gestes de "collaborateurs" pour assurer la distribution des corps, l'évaluation des sujets et reconduire les prescriptions d'accès aux discours experts» (LAFLEUR, 2015, p. 6).

Il s'agit ainsi d'un arrangement de différents éléments en relation entre eux qui, dans le cas précis de l'emprisonnement (objet d'étude de Foucault), ont pour finalité l'isolement, l'évaluation et le contrôle de sujets, en l'occurrence de prisonniers inscrits dans un contexte d'observation.

Dans le champ de l'éducation, le terme de dispositif est souvent utilisé pour saisir le travail de l'enseignant. Cependant, ce travail n'est pas toujours défini de manière homogène. En sciences de l'éducation, Weisser, dont les travaux portent notamment sur la manière dont les apprenants construisent le sens dans la situation d'apprentissage, distingue le *dispositif a priori* et la *situation d'apprentissage* (WEISSER, 2007, 2009, 2010). Pour lui, le *dispositif a priori* est ce qui est anticipé, pensé, imaginé par l'enseignant au préalable. En s'appuyant sur les travaux de Vygotski (1930/1985), Weisser définit le dispositif comme «*le résultat virtuel d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage*» (WEISSER, 2010, p. 292). Pour cet auteur, ce travail d'ingénierie préalable à l'activité d'enseignement-apprentissage n'est pas suffisant pour délimiter ce qu'il nomme la situation d'apprentissage. Pour lui, la situation d'apprentissage est le «*monde environnant expérimenté*» dans lequel l'individu appréhende le milieu qui a été organisé en sa faveur et à partir duquel il conçoit et élabore les choses (DEWEY, 1938/1993; WEISSER, 2009, 2010). La situation d'apprentissage représente ce qui est véritablement effectué, ce que les individus dans la situation ont vécu. Cet auteur, s'il distingue dispositif et situation d'apprentissage, s'intéresse notamment à leur relation en portant une attention particulière à la situation d'apprentissage en recourant à des éléments relatifs au dispositif (WEISSER, 2009, 2010).

Pour d'autres chercheurs, l'utilisation du concept de dispositif est privilégiée à celui de la situation d'apprentissage. C'est d'ailleurs notamment le cas dans le champ de la didactique. Dans le contexte de la classe, le travail de l'enseignant consiste à «*organiser un milieu de travail collectif pour instaurer chez les élèves un rapport culturel à un objet de savoir, afin de modifier leur rapport personnel à ce savoir*» (AMIGUES, 2003, p. 10).

Si le dispositif est défini comme l'aménagement anticipé ou réalisé du milieu qui permet la rencontre de l'élève avec l'objet de connaissances à acquérir, il est également en lien avec les représentations de l'enseignant qui s'inscrivent, elles, dans un contexte institutionnel et

historique. L'ensemble des actions mises en place et des outils choisis par l'enseignant rend également compte du rapport qu'il détient avec l'objet qu'il enseigne. L'enseignant organise les différentes leçons et fait des choix d'activités selon les contraintes institutionnelles données, mais aussi selon ses représentations et son propre « rapport » aux objets d'enseignement (SCHUBAUER-LEONI et LEUTENEGGER, 1997 ; WIRTHNER, 2008). Selon Weisser (2007), le dispositif est aménagé par l'enseignant à partir « *d'objets et de relations entre objets, tous propices à l'acquisition d'un savoir donné* », autrement dit c'est un « *monde parasite, qui se nourrit du quotidien des protagonistes, de l'histoire de leurs interactions, pour y trouver tout ce qu'il ne précise pas explicitement* » (p. 4).

Les travaux de l'équipe d'Yves Clot en clinique de l'activité fournissent des éléments de compréhension supplémentaires du concept de dispositif et, de manière plus générale, du travail de l'enseignant (CLOT, 1995, 1999a, 1999b). Lorsque Clot (1999b) définit le travail, il ne se contente pas de la définition proposée par les ergonomes français, qui consiste à distinguer la tâche, qui véhicule l'idée de prescription, et l'activité, qui est ce qui se fait (LEPLAT, 1997). Il réinterroge cette définition et distingue l'activité réalisée et le réel de l'activité. En effet, ce que l'on donne à voir quand on travaille n'est en somme qu'un possible parmi un ensemble de possibles. Le réel de l'activité recouvre ainsi à la fois ce que l'on fait et ce que l'on ne fait pas. Il n'est alors pas seulement l'activité réalisée, mais aussi :

« ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées » (CLOT, 1999, p. 119).

À partir de cette définition du travail, Clot s'efforce de comprendre le réel de l'activité menée par le travailleur dans son environnement professionnel et de dégager le sens que donne l'individu aux différentes tâches dans son action.

Les différentes définitions du concept de dispositif, précédemment évoquées, rendent compte de la diversité de ses significations. Le dispositif est un concept polysémique, particulièrement intéressant pour comprendre les pratiques d'enseignement. En effet, dans le cadre de la classe, l'enseignant assemble intentionnellement des moyens pour atteindre une ou plusieurs finalités et cela, dans le but notamment de rendre son travail possible, c'est-à-dire de transformer les « *modes de penser, d'agir et de parler de l'élève* » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 32). Par exemple,

l'enseignant peut mettre en place un dispositif en prenant appui sur un matériel pédagogique qui peut lui être imposé ou qu'il choisit librement. En fonction de ce matériel pédagogique qui représente également des connaissances, le dispositif prendra une certaine configuration. En ce sens, il se différencie de la situation d'apprentissage qui vise davantage la compréhension de ce qui se crée dans l'interaction sociale entre les différents protagonistes et qui accorde moins d'importance à la dimension intentionnelle et matérielle. Le concept de dispositif permet d'aller au-delà de ce qui se déroule dans l'interaction sociale: l'enseignant met en place une structure à partir de différents moyens, qui fournit des outils permettant la transformation des processus cognitifs de l'élève. Ces processus cognitifs ne surviennent pas de manière imprévue, mais sont fortement orientés par les intentions de l'enseignant et les outils qu'il met à disposition des élèves pour y parvenir. Si le dispositif est considéré par Schneuwly (2009b) notamment comme un outil fondamental du travail de l'enseignant et que la dimension intentionnelle et matérielle est au cœur de ce concept, la dimension institutionnelle a également sa place. Le contexte institutionnel véhicule également des finalités et contribue ainsi à la forme que prend le dispositif. De plus, si celui-ci permet de saisir les diverses actions mises en place par l'enseignant pour développer des objets d'enseignement, il informe également à propos du sens et du rapport qui relie l'enseignant à ces objets et qui contribueront également à la direction que prendra le dispositif.

3.1.3 Le dispositif « en train de se faire »

Dans ce chapitre, nous utiliserons le concept de dispositif tel qu'il est aménagé en cours d'action. Notre attention se focalisera principalement sur les enseignantes, plus précisément sur leur travail et la façon dont elles mettent en place un dispositif. Contrairement aux chercheurs qui travaillent sur la situation d'apprentissage et qui se situent davantage du côté des élèves, nous analyserons les leçons, les activités et les épisodes, c'est-à-dire ce que l'enseignante donne en termes de consignes aux élèves et le travail qu'ils réalisent à partir de celles-ci. Plus particulièrement, nous observerons les pratiques elles-mêmes qui se réalisent dans l'action, mais qui sont construites au préalable et se fondent sur un ensemble d'éléments définis en amont de l'interaction sociale entre l'enseignante et les élèves. Nous serons également attentive au dispositif coconstruit dans l'interaction

qui est «en train de se faire», autrement dit le produit de l'action de l'enseignante qui est également le résultat de ce que font les élèves.

Le but de ce chapitre est précisément de décrire et d'examiner les dispositifs mis en place par les enseignantes. Notre analyse portera sur les vidéos des leçons : à partir de leur visionnage, un synopsis a été établi au sens de l'équipe du Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné (GRAFE) de l'Université de Genève qui a développé cet outil (GAGNON, 2010; RONVEAUX, GAGNON, AEBY DAGHE et DOLZ, 2013; SALES CORDEIRO et RONVEAUX, 2009; SCHNEUWLY, DOLZ et RONVEAUX, 2006). À partir de ces données organisées en tableau synoptique, nous décrirons et analyserons la façon dont les enseignantes aménagent des leçons à visée interculturelle. Cette analyse permettra ainsi de dégager les dispositifs mis en place par les douze enseignantes, plus particulièrement l'organisation des leçons et les objets vers lesquels elles orientent le travail des élèves. Elle fournira, en outre, des informations intéressantes sur la manière dont les enseignantes se représentent l'éducation interculturelle et sur le rapport qu'elles entretiennent avec ces objets et le sens qu'elles leur donnent.

3.2 Le synopsis : un outil pour appréhender les dispositifs d'enseignement

Le synopsis – un terme emprunté au monde cinématographique – est repris désormais par certaines équipes de recherche qui tentent de décrire et de comprendre la construction, dans la situation pédagogique, des objets enseignés en classe. Le synopsis est «*un outil méthodologique qui sert à condenser une grande masse de données en une unité saisissable, de taille appropriée, pour rendre comparables et analysables des séquences d'enseignement sur un objet délimité*» (SALES CORDEIRO et RONVEAUX, 2009, p. 90). Il est destiné à résumer les données enregistrées (audio et vidéo) recueillies et permet de mettre en évidence les objets d'enseignement, l'organisation de ces derniers ainsi que certains moments et lieux où se réalisent les gestes professionnels de l'enseignant.

La démarche adoptée dans notre recherche s'éloigne toutefois des travaux de l'équipe du GRAFE, car le découpage du synopsis a été réalisé directement à partir des données vidéo enregistrées, sans les transcrire au préalable. Dans notre démarche, il s'agissait, d'une part, de rendre

compte de l'ensemble des leçons construites autour des deux documents pédagogiques (PH et BD) et de saisir l'organisation des leçons de façon condensée et, d'autre part, d'identifier les activités mises en place, les épisodes, c'est-à-dire ce que l'enseignante donne en termes de consignes aux élèves et le travail qu'ils réalisent à partir de celles-ci, les formes de travail organisées par les enseignantes pour leurs élèves, ainsi que les différents modes d'usage des documents mis à disposition.

Dans cette perspective qui porte sur les pratiques d'enseignement associées à l'éducation interculturelle, cet outil se révèle particulièrement utile pour quatre raisons principales (GAGNON, 2010). Premièrement, l'outil synoptique permet de regrouper les diverses leçons et activités articulées entre elles, organisées autour d'un document pédagogique. Deuxièmement, il réduit la densité des informations en une entité abordable pour l'analyse et les comparaisons éventuelles des leçons et activités entre elles. Troisièmement, il met en évidence la structure hiérarchique des leçons et des activités qu'il organise. Enfin, il permet de repérer les épisodes et, par leur analyse, de déterminer leur orientation, c'est-à-dire vers quelles dimensions ils se dirigent.

3.2.1 L'application du synopsis aux leçons à visée interculturelle

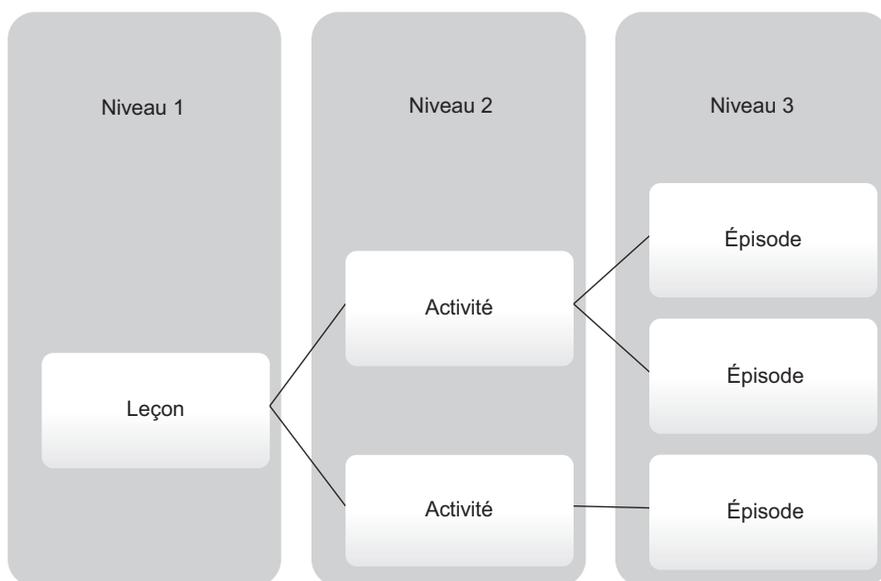
L'élaboration du tableau synoptique⁵⁶ a été réalisée en deux temps. D'abord, à travers l'exploration d'une partie des leçons vidéo enregistrées, plusieurs catégories ont été définies, puis organisées en un tableau synoptique à l'aide du programme informatique *Excel*. Ensuite, toutes les leçons vidéo enregistrées ont été visionnées et organisées dans ce tableau en fonction des catégories identifiées et déterminées au préalable. Dans chacune des catégories du synopsis, les données visionnées ont été résumées par écrit.

⁵⁶ Le tableau synoptique a été élaboré par Laura Nicollin (chercheure junior FNS associée au projet TECS) et nous-même.

3.2.2 Le découpage du synopsis en leçons, activités et épisodes

Le synopsis est divisé en trois unités d'analyse. Dans la structure synoptique, les séances autour d'un document pédagogique ont été découpées en **leçons**, **activités** et **épisodes**. La **Figure 1** présente les trois unités d'analyse et leur niveau hiérarchique.

Figure 1. Les trois unités d'analyse du synopsis (leçon, activité et épisode)



Les séances mises en place avec le PH et la BD sont organisées en une ou plusieurs leçons, activités et épisodes. Toutes les leçons mises en place avec les deux documents pédagogiques sont organisées en plusieurs activités. Une activité est divisée en un ou plusieurs épisodes qui s'enchaînent les uns après les autres. La leçon constitue l'ensemble des différentes activités et épisodes dans un temps donné de 45 minutes. L'activité, quant à elle, se réfère à ce que l'élève est censé faire dans le dispositif. Enfin, l'épisode relève plus spécifiquement la dimension vers laquelle l'enseignante oriente le travail des élèves et le travail qu'ils réalisent.

Le découpage du synopsis en **leçons**, **activités** et **épisodes** s'est effectué à l'aide des critères suivants :

- la **leçon** englobe les activités et les épisodes menés durant 45 minutes (durée d'une leçon dans les établissements scolaires où les observations ont été réalisées) autour d'un ou des documents pédagogiques (PH et BD) ;
- l'**activité** est orientée vers l'objectif inscrit dans la consigne ; elle est déclenchée par une consigne explicite de l'enseignante ; elle instaure l'environnement matériel et établit le dispositif d'enseignement favorable à l'acquisition des buts déterminés explicitement ou implicitement dans la consigne. Elle correspond à l'ensemble des épisodes organisés autour d'un même but didactique (par exemple, « *apprendre à se décentrer* ») ;
- l'**épisode** porte à la fois sur la consigne de l'enseignante et sur la tâche réalisée par les élèves (par exemple, dans le PH, « *choisir une photographie* »).

Le synopsis élaboré sur *Excel* se divise selon ces trois unités. Pour chacune d'entre elles, des cellules sur *Excel* précisent des informations descriptives et temporelles, comme le nom de l'enseignante titulaire de la classe, le degré (primaire ou secondaire), le nombre de leçons de 45 minutes par enseignante, la description de l'activité ou de l'épisode, la forme de travail, etc.⁵⁷.

Cinq types de « Forme de travail » ont été répertoriés. Pour chaque épisode, la forme a été codée en fonction des cinq formes de travail décrites dans le **Tableau 3** ci-dessous.

Tableau 3. Cinq formes de travail répertoriées dans le synopsis

Frontal monologal	Frontal dialogal	Individuel	Duo dialogal	Groupal dialogal
L'enseignant est en charge du savoir.	L'enseignant et les élèves travaillent ensemble dans une forme de type question-réponse.	Les élèves travaillent de manière individuelle.	Les élèves travaillent en dyade.	Les élèves travaillent en groupe.

⁵⁷ Annexe 5 : Tableau descriptif des trois unités du synopsis.

3.3 Les dispositifs organisés par les enseignantes

Pour effectuer l'analyse des dispositifs mis en place par les douze enseignantes, nous allons porter notre attention sur la façon dont celles-ci utilisent les deux documents pédagogiques qui constituent leurs outils d'enseignement principaux, pour mettre en place leur dispositif. En nous concentrant plus spécifiquement sur le PH, nous décrirons la manière dont elles interprètent les modalités d'utilisation du dossier pédagogique du PH et les formes de travail qu'elles organisent.

3.3.1 Les questions de recherche

En partant du constat que l'éducation interculturelle n'est pas considérée comme une discipline didactisée regroupant des objets d'enseignement définis préalablement, qu'elle est davantage conçue comme un ensemble de dimensions visant le développement de compétences et que les documents pédagogiques présentent une forme de didactisation relativement ouverte, nous pouvons énoncer les questions de recherches étudiées dans ce chapitre.

1. Que font les enseignantes dans les leçons à visée interculturelle ? Quels objets sont construits dans leurs dispositifs ? S'agit-il d'objets « classiques » ou, davantage, de compétences transversales visant un travail sur son propre rapport à l'altérité ?
2. Dans les dispositifs mis en place, quelles formes de travail social observe-t-on ? Des formes de travail social « traditionnelles » ou des formes « particulières » suivant un schéma d'organisation et d'acquisition des connaissances propres aux « Éducatifs » visant des compétences d'ordre social, telles que la collaboration, la communication ou le débat ?

3.3.2 Le nombre de leçons avec le photolangage (PH) et la bande dessinée (BD)

Les résultats tirés du synopsis dénombrent 85 leçons de 45 minutes chacune et ce, à partir des deux documents pédagogiques, soit 53 leçons pour le PH et 32 pour la BD⁵⁸.

⁵⁸ Dans la suite du texte, les nombres de 1 à 12 sont écrits en toutes lettres et à partir de 13 en chiffres.

Le **Tableau 4** présente le nombre total de leçons de 45 minutes organisées par chaque enseignante et par degré d'enseignement (primaire ou secondaire) en fonction du document pédagogique utilisé.

Tableau 4. Fréquence des leçons organisées par les enseignantes avec les documents pédagogiques

N°	Enseignantes ⁵⁹	Degrés scolaires (Harmos)	Leçons INTRO (45 min)	Leçons PH (45 min)	Leçons BD (45 min)	Nombre total leçons PH /BD (45 min)
Classe primaire						
1	Édith	7 ^e	-	5	5	10
2	Élodie	7 et 8 ^e	-	4	3	7
3	Élise	8 ^e	-	2	2	4
4	Éva	8 ^e	-	4	2	6
5	Émilie (classe a)*	8 ^e	2	5	2	7
	Émilie (classe b)*	8 ^e	2	5	2	7
6	Élisabeth	8 ^e	1	2	3	5
Classe secondaire						
7	Évelyne	10 ^e	-	7	2	9
8	Estelle	10 ^e	-	4	2	6
9	Elsa	10 ^e	-	7	3	10
10	Érica	10 et 11 ^e	-	1	1	2
11	Éléonore	10 et 11 ^e	-	2	2	4
12	Edwige	11 ^e	1	5	3	8
	Total		6	53	32	85
Légende :						
Leçons INTRO = leçons organisées en amont des leçons avec le PH ou la BD ;						
Leçons PH = leçons organisées avec le PH ;						
Leçons BD = leçons organisées avec la BD.						
*Émilie a mis en place des leçons avec deux classes différentes (classe a et b). Le nombre de leçons pour les deux classes est pris en compte dans le décompte.						

⁵⁹ Les prénoms des enseignantes sont anonymisés et commencent avec la lettre « E ».

Le **Tableau 4** montre que 85 leçons de 45 minutes ont été organisées autour des deux documents pédagogiques (soit une moyenne de sept leçons de 45 minutes par enseignante). À ce total, s'ajoutent six leçons de 45 minutes mises en œuvre par trois enseignantes (Émilie, Élisabeth et Edwige) en amont des leçons avec les deux documents pédagogiques. Sur le total de 85 leçons de 45 minutes, 53 leçons se sont déroulées avec le PH et 32 avec la BD. Le total des leçons de 45 minutes est quasiment identique pour les enseignantes du primaire et du secondaire. Pour les enseignantes du primaire, 27 leçons de 45 minutes ont été mises en place avec le PH et 19 avec la BD. Pour les enseignantes du secondaire, 26 leçons de 45 minutes ont été organisées avec le PH et 13 avec la BD. Les enseignantes ont organisé entre deux et dix leçons de 45 minutes avec les deux documents pédagogiques.

Une majorité des enseignantes, soit neuf sur douze, ont organisé en premier lieu des leçons avec le document pédagogique PH (en bleu dans le **Tableau 4**). Sur ces neuf enseignantes, trois d'entre elles (Émilie, Élisabeth et Edwige) ont organisé des leçons d'introduction avant de travailler avec le document pédagogique PH. Sur un total de douze enseignantes, deux d'entre elles (Édith et Éléonore) ont commencé par organiser des leçons avec la BD (en vert dans le **Tableau 4**). Enfin, Érica est la seule enseignante à avoir travaillé avec les deux documents en même temps et non successivement (en jaune dans le **Tableau 4**).

La majorité des enseignantes ont commencé les leçons avec le document pédagogique PH. Ce constat amène à s'interroger sur les raisons qui ont motivé les enseignantes : le PH oriente-t-il vers des objets plus clairs, par exemple la migration, les préjugés, etc. ? Est-il plus directement en lien avec certaines représentations de l'éducation interculturelle ? L'observation des deux documents pédagogiques montre que le dossier pédagogique d'accompagnement du PH offre effectivement plus de suggestions pédagogiques que celui de la BD. En raison du caractère délicat de certains objets relatifs à une éducation qui prend en compte la diversité culturelle et engage les individus dans un travail sur le rapport à l'altérité, les enseignantes se sont peut-être senties plus à l'aise pour travailler dans un premier temps avec le PH dont le dossier pédagogique offre des suggestions pédagogiques et une démarche précise pour travailler avec le matériel photographique. La BD, quant à elle, se présente comme un album qui raconte le récit migratoire d'un personnage. De prime abord,

elle est probablement plus difficile à traiter en tant que document pédagogique. À ce propos, certaines enseignantes avaient relevé lors des entretiens réalisés en amont des leçons, deux éléments qui permettent de mieux comprendre leurs choix, en lien avec des préoccupations concrètes d'usage du document en classe et de la difficile saisie pédagogique de la BD. Si la majorité des enseignantes évoquent leur préférence pour le PH, elles soulignent que le fait d'être en possession d'une seule BD pour l'ensemble de la classe est particulièrement problématique pour l'organisation des leçons avec l'ensemble des élèves. De plus, certaines des enseignantes mentionnent que la BD contient des images particulièrement difficiles à comprendre et que cela les freine également dans la mise en place des leçons.

Un autre résultat qui a retenu notre attention est que certaines enseignantes ont organisé dès le début des leçons avec les deux documents pédagogiques, tandis que d'autres organisaient des leçons introductives en amont de l'utilisation des deux documents (Émilie, Élisabeth et Edwige). Dans le premier cas de figure, les objets d'apprentissage semblent découler dans une certaine mesure de l'usage des documents pédagogiques. Tandis que dans le second cas de figure, les enseignantes introduisent des notions qui sont liées à leurs yeux à l'éducation interculturelle (définition de la migration ou de la notion de culture par exemple). À partir de ces notions préalablement introduites, elles articulent ensuite l'usage des deux documents pédagogiques. Ces deux cas de figure peuvent apporter des informations intéressantes sur les représentations des enseignantes quant aux documents pédagogiques et à l'interculturel de manière plus générale. Pour certaines, «*faire de l'interculturel*», c'est créer un espace commun de connaissances sur des thèmes en lien avec la diversité culturelle, par exemple la migration ou la culture, dans lesquels viennent ensuite s'insérer les documents pédagogiques comme des illustrations ou des occasions d'approfondissement de tels contenus. Par la mise en place d'un tel espace, ces enseignantes semblent se situer davantage dans une perception de l'interculturel comme une compétence globale à développer. Pour les autres, l'interculturel semble plutôt perçu comme une série d'objectifs à développer, en particulier autour des activités proposées par les documents pédagogiques.

Un dernier résultat intéressant à souligner est que sur les douze enseignantes, onze ont traité les deux documents pédagogiques de façon cloisonnée. Érica est la seule à avoir abordé les deux documents de manière

simultanée, en sélectionnant des suggestions pédagogiques du PH et de la BD. Cette différence est particulièrement intéressante et suscite de nouvelles questions, notamment sur la façon dont chacune des enseignantes a interprété la consigne⁶⁰ des chercheuses : ont-elles compris qu'il fallait tester avec leur classe les deux documents pédagogiques ? Ont-elles jugé moins périlleux de les traiter séparément et de prendre appui sur les suggestions pédagogiques proposées par les deux documents ? Ce résultat laisse supposer qu'en traitant les deux documents pédagogiques de façon distincte, les onze enseignantes se trouvaient peut-être davantage dans une posture de « testeur » desdits documents. Bien que cette procédure puisse avoir été indirectement induite par le dispositif de recherche, cet usage peut également laisser penser que les onze enseignantes n'avaient peut-être pas d'objectifs définis en amont des leçons et que ceux-ci se sont précisés au fil de leur utilisation. Pour ces onze enseignantes, les leçons ont ainsi pris une direction et un sens au fil de l'utilisation des documents : ceux-ci sont devenus en quelque sorte « la leçon ». Cette procédure peut mettre en évidence certaines difficultés dans l'appropriation des objets associés à l'éducation interculturelle. En s'attachant scrupuleusement aux suggestions pédagogiques, les enseignantes cherchaient-elles à masquer leurs incertitudes ou incompréhensions face aux objets à enseigner ? Choisir de les traiter de cette façon montre également l'ambiguïté de l'enseignement de ces objets, objets qui appartiennent à différentes sphères de connaissances.

3.3.3 L'organisation générale des leçons avec le PH et la BD

Bien que la plupart des enseignantes n'aient pas organisé systématiquement des leçons introductives sur des thèmes en lien avec l'éducation interculturelle, les résultats tirés du synopsis montrent que la majorité d'entre elles avaient posé un cadre avant de travailler avec les documents pédagogiques, c'est-à-dire précisant le contexte dans lequel ces documents s'inséraient. Certaines enseignantes ont défini par exemple le thème général des documents pédagogiques, ont tissé

⁶⁰ L'unique consigne imposée par les chercheuses aux enseignantes était de mettre en place des leçons avec ces deux documents pédagogiques. Aucune autre directive précise n'avait été donnée aux enseignantes (voir chapitre 2).

des liens avec d'autres contenus traités au préalable ou encore fixé des règles à respecter.

Érica, par exemple, présente le thème général des documents pédagogiques en les associant à d'autres thématiques travaillées au préalable, telles que la violence, l'intégration, la différence, l'identité et l'appartenance. Elle avait accepté en effet de prendre part à la recherche TECS et d'utiliser les documents pédagogiques dans le cadre de son enseignement d'éthique et de cultures religieuses. Dans un autre contexte et à titre d'exemple, Éva détermine avec ses élèves les règles de travail à respecter dès lors que des thèmes en lien avec l'interculturalité sont abordés. En établissant ces règles de communication, elle insiste sur trois dimensions : le respect, la confidentialité et « *oser parler de soi* ». Ce cadrage révèle également des éléments intéressants sur la signification qu'elle donne à son enseignement. Pour elle, ce type d'éducation nécessite en quelque sorte un « *espace particulier* » dans lequel ces objets peuvent être discutés. Cette pratique laisse supposer que les leçons mises en place par cette enseignante à l'aide des deux documents pédagogiques se focaliseront certainement sur un travail de communication entre les élèves sur des thèmes relatifs à l'interculturel, échanges qui porteront éventuellement sur des aspects relevant de leur sphère d'intimité. Ce travail nécessite, pour elle, la mise en place d'un cadre spécifique incluant certaines règles de communication et de comportement à adopter lorsqu'il s'agit de communiquer avec autrui. Ce cadrage donne des indications sur le rapport au cadre et sur les représentations des enseignantes aux objets de l'éducation interculturelle, objets qui ont pour visée de proposer un travail sur le rapport à l'altérité (LANFRANCHI *et al.*, 2000) en se prenant soi-même comme point de départ pour penser, réfléchir son propre rapport à l'autre.

Une fois que les enseignantes ont présenté le cadre, les leçons se composent généralement de plusieurs activités, subdivisées en épisodes. Elles se terminent par une institutionnalisation ou une synthèse englobant une activité ou différentes activités d'une leçon. L'institutionnalisation est un moment de la leçon destiné à résumer avec le groupe les aspects évoqués durant la leçon ou l'activité, c'est-à-dire les différents éléments de l'objet d'enseignement en question. La synthèse, qui résume les différents éléments abordés durant la leçon ou l'activité, est en général conduite par l'enseignante. Ces résultats montrent que les leçons mises en place avec le PH et la BD par les douze enseignantes suivent une organisation assez habituelle.

La suite de notre analyse portera uniquement sur les leçons organisées avec le PH. Le choix s'est porté sur le PH plutôt que sur la BD, pour trois raisons au moins. La première est que davantage de leçons ont été élaborées avec le PH et que la plupart des enseignantes ont organisé en premier lieu leurs leçons avec ce document pédagogique. La deuxième raison est que le PH, avec la démarche qu'il propose, permet de comparer la manière dont les différentes suggestions pédagogiques sont exploitées. La troisième raison, évoquée au chapitre 2, est que le PH est une méthode développée durant les années 1960 par des psychologues et des psychosociologues, dans le cadre de la prise en charge d'adolescents en difficulté, et qu'elle met l'accent sur l'expression du vécu subjectif, la mise en parole, l'écoute et le partage d'opinions et d'émotions.

3.3.4 Les modalités d'utilisation du PH

Comme nous l'avons indiqué au point 2.5.1, le PH est composé de cinquante photographies noir et blanc portant sur le thème général de la migration et d'un dossier pédagogique de 20 pages contenant des suggestions pédagogiques. Dans le dossier d'accompagnement des photographies, les suggestions sont organisées selon une démarche en trois temps : « *observer, analyser et interpréter* » les photographies. Pour chaque temps, des activités sont proposées à l'intention des enseignants et/ou des élèves. L'enseignant peut les reprendre et les ajuster en fonction de ses visées pédagogiques. Une première série de suggestions invite à entreprendre un travail d'observation des photos du PH et vise à s'interroger sur l'effet que celles-ci peuvent produire sur les individus. Une deuxième série de suggestions invite à aborder les photos sous l'angle à la fois du contenu et de la forme. Enfin, une troisième série de suggestions concerne un travail d'interprétation des photos destiné entre autres à s'interroger sur les informations et les expériences contribuant à l'analyse et à l'interprétation de photos. Le **Tableau 5** présente le type d'activité mis en place pour chaque enseignante en fonction de la démarche en trois temps (observation, analyse et interprétation) proposée par le dossier pédagogique du PH.

Tableau 5. Type d'activités organisé par chaque enseignante selon la démarche en trois temps du dossier pédagogique PH

Type d'activités mis en place par chaque enseignante	Observation	Analyse	Interprétation
Classe du primaire			
Édith	x		
Élisabeth	x		
Élise	x		
Élodie	x	x	x
Émilie	x		x
Éva	x	x	
Classe du secondaire			
Edwige	x		x
Éléonore	x		x
Elsa	x	x	x
Érica	x		x
Estelle	x		x
Évelyne	x	x	x
Légende : les trois colonnes « Observation », « Analyse » et « Interprétation » répertorient pour chacune des enseignantes si elles ont oui ou non réalisé des activités de ladite démarche.			

Le **Tableau 5** montre que le nombre des activités par leçon de 45 minutes varie de un à trois. Les douze enseignantes commencent habituellement les leçons par la mise en place des activités d'observation de photos (temps 1 des suggestions pédagogiques). Trois enseignantes du primaire (Édith, Élise et Élisabeth) ne traitent que d'activités d'observation de photos (en bleu dans le **Tableau 5**). Trois autres enseignantes, une du primaire (Élodie) et deux du secondaire (Évelyne et Elsa), reprennent des suggestions pédagogiques en respectant les trois phases proposées par le dossier pédagogique du PH (en violet dans le **Tableau 5**). Enfin, cinq enseignantes (Émilie, Estelle, Éléonore, Edwige et Érica) ne mettent pas en place d'activités d'analyse, traitant seulement d'activités d'observation et d'interprétation de photos (en rose dans le **Tableau 5**). Éva, quant à elle, élabore des activités d'observation et d'analyse de photos, mais ne met pas en place d'activités d'interprétation (en vert dans le **Tableau 5**).

S'agissant des suggestions faites par le dossier pédagogique PH, soit un total de douze, découpées en plusieurs consignes, le **Tableau 6** présente les suggestions qui ont été retenues ou écartées par les enseignantes lorsqu'elles ont mis en place leurs activités.

Tableau 6. Suggestions pédagogiques du PH retenues ou écartées par les douze enseignantes pour organiser les activités

Démarche du PH	Observation des photos			Analyse des photos				Interprétation des photos				
	Choisir une photo	Mimer les photos	Laisser parler les photos	Bien observer et décrire une photo	La «recette» d'une bonne photo	Détails des photos	Paires de photos et photos opposées	Photo-montage et photo-collage	Re- grouper des photos	Des photos et leur légende	Interprétation d'image	Réfléchir sur la photographie
Classe du primaire												
Édith	x		x									
Élisabeth	x		x									
Élise	x											
Élodie	x	x		x						x		
Émilie	x		x							x		
Éva	x		x	x	x	x						
Classe du secondaire												
Edwige	x		x							x		
Éléonore	x									x		
Elsa	x		x	x	x	x				x		
Érica	x									x		
Estelle	x									x		
Évelyne	x		x	x	x	x				x		

⁶¹ L'intitulé des suggestions pédagogiques correspond à celui proposé par le dossier pédagogique PH.

Le **Tableau 6** montre que la première suggestion pédagogique, « Choisir une photo », est reprise par les douze enseignantes (en jaune). Cette suggestion est également la première du dossier pédagogique et elle s'organise en quatre étapes : (1) Choisir une photo avec en arrière-pensée des questions qui guident la sélection ; (2) Observer une photo et faire appel « *aux images intérieures* », laisser entrer ses propres pensées, représentations et sentiments ; (3) Donner un titre à la photo ; (4) Partager ses réflexions avec autrui. D'une manière générale, les enseignantes parcourent les quatre étapes dans l'ordre chronologique, les unes après les autres, ou bien s'inspirent de certaines pour organiser leur leçon.

La deuxième suggestion pédagogique d'observation proposée par le dossier pédagogique, intitulée « Mimer les photos », n'est mise en place que par Éléonore (en orange).

La troisième suggestion pédagogique d'observation proposée par le dossier pédagogique, intitulée « Laisser parler les photos » est retenue par sept enseignantes sur douze (en vert). Cette suggestion pédagogique se structure en cinq étapes : (1) Rentrer en discussion avec un personnage sur la photo ; (2) Rédiger la biographie d'un personnage sur l'image ; (3) Écrire dans des bulles ce que pourrait dire ou penser un personnage ; (4) Partager sa production avec autrui ; (5) Prendre position par rapport à un texte de Koddenberg⁶² qui propose une réflexion sur la notion de « *vue* ». D'une manière générale, les enseignantes travaillent les étapes (2), (3) et/ou (4). Parmi les douze enseignantes, sept choisissent cette troisième suggestion pédagogique. Parmi elles, deux enseignantes (Émilie et Éva) traitent des étapes (2), (3) et (4). Trois enseignantes (Édith, Évelyne et Elsa) ne traitent que des étapes (3) et (4). Edwige et Élisabeth abordent les étapes (2) et (4). Enfin, Élisabeth traite brièvement de l'étape (1) en amont de l'étape (2).

Le **Tableau 6** montre également que les suggestions pédagogiques d'analyse des photos intitulées « Bien observer et décrire une photo », « La "recette" d'une bonne photo » et « Détails des photos », ont été sélectionnées par trois enseignantes seulement (Éva, Évelyne et Elsa) (en bleu). Ces suggestions ont pour particularité d'être présentées sous forme de questions traitant d'aspects liés à l'analyse sémiologique d'images. Les trois enseignantes qui ont organisé des activités à partir de ces suggestions

⁶² Réflexion sur le terme « *vue* » de Kurt Koddenberg, *Bilder über Afrika und uns* (Annexe 2).

pédagogiques ont créé un questionnaire⁶³ reprenant les aspects proposés dans ces trois suggestions pédagogiques. Élodie, quant à elle, a repris une consigne de la suggestion pédagogique « Bien observer et décrire une photo », qui consiste à décrire oralement une photo à un camarade qui la dessine à partir de la description orale qui en est faite (en rouge). Notons que cette consigne n'a pas été reprise par les trois enseignantes qui ont élaboré le questionnaire.

Dans le **Tableau 6**, on observe également que la suggestion pédagogique d'interprétation, intitulée « Des photos et leur légende », a été reprise par plusieurs enseignantes. Huit d'entre elles (Élodie, Émilie, Évelyne, Estelle, Elsa, Éléonore, Edwige et Érica) ont travaillé cette suggestion qui proposait un travail d'association de mots-clés à une image en fonction d'une légende (en rose).

Les dernières suggestions du dossier pédagogique d'analyse et d'interprétation n'ont pas été exploitées par les enseignantes (en violet). Les suggestions pédagogiques d'analyse « Paires de photos et photos opposées » et « Photomontage et photocollage » qui proposaient un travail de comparaison et de transformation à partir de photos ont été écartées par les enseignantes. Les suggestions pédagogiques « Interprétation d'image » et « Réfléchir sur la photographie » qui proposaient un travail davantage centré sur la photographie, plus précisément sur la relation du photographe avec l'objet ou la personne photographiée, n'ont pas été exploitées non plus par les enseignantes (en violet).

Ces résultats révèlent que les différentes activités mises en place par les enseignantes s'appuient pour la plupart sur un travail à partir d'images, allant de l'observation à l'interprétation d'images. Les douze enseignantes s'inspirent des suggestions pédagogiques en les reprenant généralement dans leur ordre d'apparition dans le dossier pédagogique. Ces résultats ne sont pas surprenants au vu des caractéristiques de la démarche en trois temps proposée par le dossier pédagogique du PH. On peut s'interroger, toutefois, sur l'importance accordée à certaines suggestions pédagogiques. D'une manière générale, les enseignantes mettent en place davantage d'activités en s'inspirant des suggestions pédagogiques proposant un travail d'observation de photos. Elles invitent ainsi fréquemment les élèves à s'interroger sur les effets d'une image sur soi, à rédiger la biographie d'un personnage ou encore

⁶³ Annexe 7 : Copie du questionnaire élaboré par deux enseignantes (Elsa et Évelyne).

à écrire dans des bulles ce que pourrait dire ou penser un personnage représenté sur une image. Ce résultat suscite plusieurs questions : pourquoi les enseignantes insistent-elles sur ce type d'activités ? Qu'est-ce que cela peut vouloir dire du rapport des enseignantes au PH et, plus largement, à l'interculturel ? Accorder une place centrale au travail réalisé à partir d'images et proposer des activités qui examinent la dimension du rapport à soi et à l'autre (par exemple en réfléchissant à ses propres émotions à la vue d'une photo ou aux émotions d'un personnage sur une photo) laisse supposer que les enseignantes avaient (ou ont) une conception de l'éducation interculturelle en adéquation avec celle développée par Lanfranchi, Perregaux et Thommen (2000). Pour ces auteurs, l'éducation interculturelle se caractérise à la fois par la volonté d'apporter des contenus en lien avec les cultures, la religion ou la langue, mais aussi et surtout par le souci de développer chez les élèves un processus de décentration les incitant à s'interroger sur eux-mêmes pour penser leur rapport à l'altérité. Cet aspect est d'autant plus important pour certaines enseignantes des classes du primaire qui ne mettent en place que des activités centrées sur un travail d'observation à partir de photos. D'une manière générale, les enseignantes du secondaire proposent des activités d'observation de photos à leurs élèves, mais le **Tableau 6** met aussi en évidence qu'elles mettent en place régulièrement des activités proposant un travail d'interprétation à partir de photos : elles s'inspirent fréquemment de la suggestion pédagogique « Des photos et leur légende ». En proposant ce type d'activités, qui invitent les élèves à réfléchir au message d'une photographie, les enseignantes cherchent donc à développer des compétences d'analyse de l'image.

3.3.5 Les formes de travail mises en place durant les leçons avec le PH

Comme nous l'avons montré plus haut, le synopsis a permis également de répertorier les différentes formes de travail mises en place par les enseignantes lors des leçons organisées avec le PH. Ces formes de travail identifient également des informations intéressantes sur le dispositif d'enseignement et sur la façon dont les enseignantes conçoivent les objets relatifs au domaine de l'interculturel. Rappelons (3.2.2) que cinq formes de travail ont été définies : frontal monologal ; frontal dialogal ; individuel ; duo dialogal ; groupal dialogal.

Précisons, et c'est important, que dans le dossier pédagogique accompagnant le PH, certaines formes de travail sont parfois proposées avec les suggestions pédagogiques. Ces formes sont variées et ne concernent pas uniquement un travail groupal favorisant la collaboration, mais aussi un travail individuel encourageant les élèves à réfléchir à leurs émotions. À propos des formes de travail social, il est mentionné dans le dossier pédagogique du PH que «*différentes formes de travail sont possibles : individuel, par deux, en groupe ou avec l'ensemble de la classe*»⁶⁴.

Les résultats de l'analyse du synopsis mettent en évidence que les douze enseignantes, par différentes formes de travail social, encouragent les élèves à discuter en petits groupes d'une photo du PH et, plus largement, de son contenu ou encore, invitent les élèves à s'exprimer de manière libre ou à débattre d'un sujet plus au moins en lien avec des thématiques relatives à l'interculturel. Les élèves sont ainsi mis en activité, et les nombreuses tâches qui leur sont proposées se réalisent en petits groupes.

Afin d'illustrer ce résultat, considérons trois cas de figure qui mettent en lumière les différentes formes de travail durant la première leçon inspirée de la suggestion pédagogique «Choisir une photo». Dans ce cas, aucune forme de travail n'est proposée explicitement dans le dossier pédagogique. Toutefois, la dernière étape de la suggestion invite les élèves à échanger leurs réflexions sur l'image avec un camarade (voir 3.3.4). Ces trois cas de figure s'inspirent d'une même suggestion pédagogique et prônent des formes de travail qui invitent les élèves à collaborer de différentes manières.

Le **Tableau 7** présente un premier cas de figure.

⁶⁴ Cette information figure en page 6 du dossier pédagogique accompagnant le PH (voir Annexe 2).

Tableau 7. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Elsa (10^e Harmos)

Activité	N° épisode	Forme de travail	Titre épisode	Description de l'épisode
Observation de photos du PH	1	Frontal monologal	Consignes	L'enseignante donne les consignes de toute la leçon aux élèves: se balader et regarder toutes les photos, en choisir une qui vous touche sans la prendre, discuter la photo avec un camarade et présenter le travail réalisé par deux à l'ensemble de la classe.
	2	Individuel	Observer des photos	Les élèves se lèvent et circulent dans la classe en silence pour observer les photos. Puis, ils choisissent une photo qui les touche.
	3	Duo dialogal	Discussions de photos	L'enseignante invite les élèves à discuter leur choix par groupe de deux. Les élèves discutent à deux la photo choisie et se préparent à l'étape suivante qui consiste à raconter ce que l'autre lui a dit sur sa photo.
	4	Groupal dialogal	Institutionnalisation	L'enseignante invite les élèves à présenter la photo de leur camarade à la classe. L'un après l'autre, les élèves présentent la photo de leur camarade.

Durant cette première leçon, Elsa invite les élèves à choisir une image et à réfléchir aux « images intérieures », aux effets que cette image peut susciter en eux. Ensuite, en petits groupes, les élèves partagent leur réflexion avec un camarade. Enfin, dans le groupe-classe chacun est amené à présenter la réflexion de son camarade.

Le **Tableau 8** présente le deuxième cas de figure.

Tableau 8. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Éléonore (10-11^e Harmos)

Activité	N° épisode	Forme de travail	Titre épisode	Description de l'épisode
Observation de photos du PH	1	Frontal monologal	Consignes	L'enseignante et les élèves étalent les photos du PH sur les tables. L'enseignante demande aux élèves d'observer les photos.
	2	Individuel	Observer des photos	Les élèves se lèvent et circulent dans la classe en silence pour observer les photos. Les élèves choisissent leur photo « coup de cœur » et réfléchissent à l'effet que celle-ci leur procure et lui donnent également un titre.
	3	Groupal dialogal	Institutionnalisation	Les élèves font part de leur titre et expliquent en quoi la photo choisie les a touchés.

Durant cette première leçon, Éléonore invite les élèves à choisir une image et à réfléchir aux « images intérieures », aux effets que cette image peut susciter en eux. Ensuite, dans le groupe-classe chacun est amené à présenter sa réflexion sur l'image.

Le **Tableau 9** présente le troisième cas de figure.

Tableau 9. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Élise (8^e Harmos)

Activité	N° épisode	Forme de travail	Titre épisode	Description de l'épisode
Observation de photos du PH	1	Frontal monologal	Consigne	L'enseignante invite les élèves à exprimer leurs émotions face à une sélection de photos du PH. Elle leur demande d'exprimer ce qui les touche.
	2	Frontal dialogal	Discussion à partir de photos	Pour commencer, elle leur demande de décrire une photo en particulier (photo n° 22 qui représente une personne en train de faire des cartons de déménagement) et de dire qui a déjà déménagé et pour quelles raisons.
	3	Frontal dialogal	Discussion à partir de photos	L'enseignante demande de décrire à nouveau une photo en particulier qui représente une femme fuyant les combats à Beyrouth avec sa valise sur l'épaule ⁶⁵ ; à partir du contenu de la photo, elle demande aux élèves d'évoquer leurs expériences personnelles de migration.
	4	Frontal monologal	Discussion à partir de photos	L'enseignante apporte des contenus historiques en lien avec les expériences personnelles évoquées par les élèves.
				(...)

⁶⁵ Photo n° 36 (Annexe 3).

Durant cette première leçon, Élise invite les élèves à discuter d'une sélection de photos du PH. Les élèves sont encouragés à participer activement à la discussion, à la fois en décrivant certains éléments des photos sélectionnées et en évoquant notamment des aspects relatifs à leurs expériences personnelles. La discussion dans son ensemble est gérée par l'enseignante, qui pose un certain nombre de questions à ses élèves.

Ces trois cas de figure mettent en évidence à la fois les formes de travail organisées et les épisodes mis en place à partir de la suggestion pédagogique « Choisir une photo ». Ils montrent que chaque enseignante élabore un dispositif dans lequel elle occupe des rôles différents. Elle peut être animatrice de discussion, cadrer et synthétiser les activités ou encore apporter des connaissances à partir de ce que l'élève évoque, par exemple au sujet d'une photo. Dans le premier cas de figure, l'enseignante invite les élèves à travailler en dyade, puis en grand groupe. Dans l'épisode 4, lors de l'institutionnalisation, elle prend le rôle de modératrice de la discussion, c'est elle précisément qui donne la parole aux élèves. Le deuxième cas de figure est assez proche du premier, l'enseignante demande aux élèves à travailler d'abord de manière individuelle, puis propose à toute la classe un temps d'échange sur les réflexions individuelles menées par chacun sur la photo choisie. Comme dans le cas de figure précédent, lors de l'institutionnalisation, l'enseignante joue le rôle de modératrice des échanges. Le troisième cas de figure est différent des deux premiers : ici, l'enseignante est plus directive et guide fortement l'échange avec les élèves. Elle donne des consignes précises, puis, en fonction des éléments évoqués par les élèves, dirige l'interaction dans un certain sens plutôt qu'un autre et apporte également des connaissances de type historique à un certain moment de l'épisode. Les formes de travail sollicitées par les enseignantes peuvent être également des sources d'informations intéressantes concernant la manière dont celles-ci conçoivent les objets et, en particulier, ceux relatifs au domaine de l'interculturel. Par exemple, les deux premières enseignantes (cas de figure 1 et 2) qui incitent les élèves à collaborer perçoivent peut-être l'éducation interculturelle comme un type d'enseignement qui permet notamment de travailler des aspects tels que la communication ou la coopération. D'ailleurs, ce résultat fait référence à la deuxième entrée du PER qui concerne les capacités transversales (voir chapitre 1, point 1.3.2). Si l'éducation interculturelle n'est pas considérée comme une discipline à part entière, elle permet cependant le développement d'aptitudes d'ordre social et de communication.

Ces résultats montrent la diversité des dispositifs mis en place à partir d'une même suggestion pédagogique et révèlent par ailleurs tout l'intérêt d'observer et de décrire en détail les éléments constituant le dispositif : il

ne suffit pas d'analyser un document pédagogique pour saisir un dispositif. D'ailleurs, la description des trois cas de figure mis en évidence indique qu'à partir d'une même suggestion pédagogique, les enseignantes choisissent des tâches qui ont du sens pour leurs élèves, construisent des articulations entre les différentes tâches qu'elles proposent, apportent des connaissances ou font référence à du matériel (p. ex. photographie), mettent en place des formes de travail pour parvenir à la réalisation des différentes tâches qu'elles proposent. À partir de ces résultats, on peut mettre en évidence que l'élaboration du dispositif relève d'un véritable travail créatif de construction qui se réalise avec un certain nombre d'outils choisis par l'enseignante, mais également à partir de ses représentations de l'objet à enseigner, de ses intentions, de ses élèves et d'autres attentes institutionnelles.

3.4 Les dimensions relatives au domaine de l'interculturel

Les analyses réalisées jusqu'ici ont mis en évidence des enseignantes qui s'inspirent des suggestions du dossier pédagogique du PH, voire les suivent au pied de la lettre, pour mettre en place leur dispositif pédagogique. Toutefois, il faut préciser que le choix des activités, l'articulation des épisodes entre eux, l'orientation du travail des élèves sur certains aspects plutôt que d'autres et les formes de travail choisies, etc., relèvent de la créativité des enseignantes et donnent ainsi une couleur personnelle à leur dispositif.

3.4.1 Les questions de recherche

1. Les «objets» de l'éducation interculturelle – tels qu'ils sont également évoqués dans les documents proposés aux enseignantes – peuvent porter sur des dimensions de l'ordre des affects, de la relation à l'autre ou de connaissances factuelles, etc. La question qui se pose est dès lors la suivante: vers quelles dimensions les enseignantes orientent-elles les tâches dans les leçons qu'elles ont mises sur pied avec le PH? À partir de ces dimensions, quels objets cherchent-elles à construire dans ces leçons?
2. En partant du constat que l'éducation interculturelle accorde une place importante aux émotions, par exemple les émotions en lien avec des thématiques sensibles, quelle est la place accordée à ces dimensions dans les leçons mises en place par les enseignantes?

3.4.2 L'analyse des épisodes dans les leçons à visée interculturelle

L'analyse a porté ici, on l'a vu, sur l'ensemble des épisodes tels qu'ils avaient été décrits dans le synopsis à partir du visionnement des enregistrements vidéo. Afin de réaliser cette analyse, des catégories permettant d'identifier et de saisir les dimensions vers lesquelles les douze enseignantes orientaient le travail de leurs élèves ont été élaborées.

3.4.2.1 Les catégories retenues pour l'analyse des épisodes

Lors du visionnage des vidéos relatives aux leçons interculturelles, à l'élaboration du synopsis ainsi qu'à l'analyse des activités, nous avons constaté que le document pédagogique PH orientait fortement les épisodes organisés par les enseignantes. Les photos du PH étaient souvent utilisées par ces dernières comme des objets à observer, à analyser et à interpréter (voir la démarche en trois temps proposée dans le dossier pédagogique).

La lecture répétée de la description des épisodes dans le synopsis a montré que les tâches mises en place à partir de l'usage des images se référaient aux quatre dimensions⁶⁶ suivantes :

a) Les images traitées comme un artefact

Les enseignantes proposent des tâches aux élèves qui se focalisent sur l'image, par exemple des tâches de description ou d'analyse de photos. Ce travail orienté vers la photo en tant qu'artefact est spécifique au document pédagogique PH.

b) Les images pour traiter d'émotions

Les enseignantes proposent des tâches aux élèves qui se focalisent sur la verbalisation des émotions, par exemple des tâches d'expression de leurs émotions à la vue d'une image.

⁶⁶ Ces quatre dimensions apparaissent également dans l'analyse des plans d'études (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013) et des discours des enseignantes (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2014).

c) Les images pour aborder le rapport à l'altérité

Les enseignants proposent des tâches aux élèves qui se focalisent sur la dimension du rapport à l'autre, par exemple des tâches d'expression d'émotions d'autrui à la vue d'une image.

d) Les images pour évoquer des contenus et des informations factuelles liées aux thèmes de l'interculturel

En s'appuyant sur des images du PH, les enseignantes peuvent orienter leurs tâches vers le développement de connaissances liées à des thèmes de l'éducation interculturelle ou des thèmes représentés sur les images du document.

Ces quatre dimensions montrent que l'image est souvent utilisée comme un point de départ pour travailler d'autres dimensions. En présupposant que le PH est polysémique et qu'il peut donner lieu à un travail portant sur différentes dimensions, l'image en tant que déclencheur permet d'orienter les épisodes sous l'angle du personnel ou de l'impersonnel. Dans le premier cas de figure, à partir d'un travail sur l'image, des aspects de l'ordre du personnel, comme la dimension émotionnelle ou celle d'autrui, sont sollicités. Dans le second cas de figure, à partir de l'image, des aspects de l'ordre de l'impersonnel, comme la dimension des connaissances partagées, sont sollicités.

À partir de ces quatre dimensions, huit catégories ont été élaborées. La **Figure 2** présente ces huit catégories sur un continuum allant du pôle du personnel au pôle de l'impersonnel. Si l'image est fréquemment le déclencheur qui permet d'orienter les épisodes vers d'autres dimensions, elle peut toutefois être mise de côté au profit d'une autre dimension.

Figure 2. Présentation des huit catégories pour l'analyse des épisodes

L'image déclencheur	PERSONNEL	L'image non-déclencheur
1) Image-Image (II)		5) Soi-Soi (SS)
2) Image-Soi (IS)		6) Autrui-Autrui (AA)
3) Image-Autrui (IA)		7) Soi-Connaissance (SC)
4) Image-Connaissance (IC)	IMPERSONNEL	8) Connaissance-Connaissance (CC)

C'est à partir de ces huit catégories que l'analyse des épisodes a été menée. Avant de les présenter dans le détail, précisons que les épisodes mis en place par les enseignantes avec le PH ont toujours un lien plus au moins direct avec l'image. Parfois, ce lien est moins évident et c'est pourquoi nous les avons présentés dans la **Figure 2** en deux parties : l'image déclencheur ou l'image non-déclencheur.

1) Image-Image (II)

La première catégorie répertorie les épisodes dans lesquels la tâche proposée par l'enseignante est orientée vers un travail sur l'image. Celle-ci est abordée comme un objet en soi, autrement dit un artefact. Dans ce type d'épisode, l'enseignante propose aux élèves de travailler essentiellement sur le contenu de l'image.

Par exemple, l'enseignante propose aux élèves, à partir d'une photo du PH qui représente deux personnages enlacés de couleur de peau différente, de décrire le contenu de cette image. L'enseignante peut également demander aux élèves d'interpréter une sélection d'images du PH et de justifier leur interprétation avec des éléments de l'image. Enfin, elle peut encourager les élèves à associer une ou des légende(s) à une image.

Voici deux exemples pour illustrer cette catégorie :

«*L'enseignante demande aux élèves de décrire une photo [...].*» (Érica, classe 10-11^e Harmos)

«*L'enseignante demande aux élèves d'analyser une photo du PH. Ils l'analysent en prenant en compte le contexte réel et la perception du photographe.*» (Estelle, classe 10^e Harmos)

2) Image-Soi (IS)

La deuxième catégorie répertorie les épisodes dans lesquels le travail sur l'image est un point de départ pour aborder la dimension personnelle ou émotionnelle (ou inversement).

Par exemple, l'enseignante propose aux élèves, à partir d'une photo choisie du PH, de réfléchir à l'effet qu'elle leur fait, aux émotions qu'elle suscite en eux, puis de partager cette réflexion dans le groupe-classe.

Voici deux exemples d'un épisode illustrant cette catégorie :

«L'enseignante présente une photo aux élèves et leur demande d'exprimer s'ils ont envie d'habiter dans le lieu représenté sur la photo en question et de justifier leur réponse.» (Érica, classe 10-11^e Harmos)

«L'enseignante présente la première activité. Elle demande aux élèves de choisir une photo du PH et de réfléchir à l'effet qu'elle leur fait.» (Éva, classe 8^e Harmos)

3) Image-Autruï (IA)

La troisième catégorie répertorie les épisodes dans lesquels le travail sur l'image est un point de départ pour réfléchir aux dimensions personnelles ou émotionnelles d'autrui, c'est-à-dire d'un personnage sur une image (ou inversement).

Par exemple, l'enseignante demande aux élèves, à partir d'une photo du PH, de rédiger la biographie d'un ou des personnages représentés sur la photo en question. Elle peut également demander aux élèves, à partir d'une photo, de faire dialoguer les personnages représentés sur celle-ci et d'imaginer leurs pensées. Enfin, elle peut proposer aux élèves d'observer une photo du PH attentivement et de mettre en scène le contenu de cette dernière.

Voici deux exemples :

«L'enseignante a choisi des photos du PH et demande aux élèves de les observer et d'en choisir une, puis d'imaginer la vie d'un personnage [...]. Ensuite, elle demande aux élèves de créer des "bulles de pensées" pour le personnage et d'écrire les pensées en utilisant la première personne du singulier (je).» (Éva, classe 8^e Harmos)

«L'enseignante demande aux élèves d'imiter, de mettre en scène ce qu'il y a sur une photo choisie.» (Éléonore, classe 10-11^e Harmos)

4) Image-Connaissance (IC)

La quatrième catégorie regroupe les épisodes dans lesquels l'enseignante, à partir de l'observation ou de la description du contenu de photos, établit des liens et apporte des connaissances en rapport avec des savoirs disciplinaires telles que la géographie, l'histoire ou la religion, etc.

Par exemple, à partir de la description d'une photo du PH qui représente un phare, l'enseignante apporte des connaissances concernant les fonctions d'un phare. Elle peut également, à partir d'une image du PH qui thématise des personnages transportant de la marchandise sur leur tête, proposer une liste des régions du monde utilisant ce moyen de transport.

Voici un exemple illustrant cette catégorie :

« À partir d'une photo du PH⁶⁷ qui représente une femme portant le voile, l'enseignante amène des informations concernant le conflit en Libye. »
(Élise, classe 8^e Harmos)

Considérons maintenant les catégories pour lesquelles l'image n'est plus directement déclencheur.

5) Soi-Soi (SS)

La cinquième catégorie regroupe les épisodes où l'enseignante invite les élèves à prendre la parole en tant que personne ayant des souvenirs, des expériences en dehors de l'école proprement dite. Dans cette catégorie, l'enseignante sollicite la dimension personnelle et émotionnelle des élèves et maintient l'attention sur cette dimension.

Par exemple, l'enseignante incite les élèves à faire un récit personnel en lien avec la migration qui est liée au thème général du PH.

Voici deux exemples illustrant cette catégorie :

« L'enseignante ouvre la discussion sur les expériences personnelles des élèves, sur la fuite d'un pays. » (Élise, classe 8^e Harmos)

« L'enseignante demande aux élèves s'ils ont déjà demandé à leurs parents pourquoi ils sont venus en Suisse. Elle demande si quelqu'un a envie de raconter d'où il vient et d'expliquer pourquoi il a quitté son pays d'origine [...]. » (Edwige, classe 11^e Harmos)

6) Autrui-Autrui (AA)

La sixième catégorie regroupe les épisodes dans lesquels le travail se focalise sur les dimensions personnelles et émotionnelles d'un personnage.

⁶⁷ Photo n° 3 (Annexe 3).

Dans cette catégorie, l'enseignante propose aux élèves de se mettre à la place de quelqu'un.

«L'enseignante demande aux élèves de rédiger un texte en se mettant à la place d'une ou d'un enfant qui doit fuir son pays, et d'écrire ce qu'il ou elle emporterait avec lui ou elle. [...]» (Élisabeth, classe 8^e Harmos)⁶⁸

7) Soi-Connnaissance (SC)

La septième catégorie regroupe les épisodes dans lesquels le travail sur la dimension personnelle ou émotionnelle est un point de départ pour aborder des connaissances (ou inversement) en lien avec des savoirs disciplinaires tels que la géographie, l'histoire ou la religion, etc.

Par exemple, l'enseignante convie dans un premier temps ses élèves à se demander s'ils ont déjà été victimes de préjugés et, dans un second temps, apporte des éléments de définition sur ce qu'est un préjugé :

«L'enseignante coconstruit la notion de préjugé avec ses élèves en les invitant à se demander s'ils ont déjà été victime de préjugés.» (Élodie, classe 7-8^e Harmos)

8) Connaissance-Connnaissance (CC)

La huitième catégorie regroupe les épisodes dans lesquels le travail se focalise sur des connaissances en lien avec des savoirs disciplinaires telles que la géographie, l'histoire ou la religion, etc.

Par exemple, l'enseignante demande aux élèves de définir certains termes comme la culture ou les invite à réfléchir à des faits d'actualité en lien avec la migration :

«L'enseignante demande aux élèves des exemples actuels de personnes qui fuient leur pays. Pourquoi fuient-ils ? Quels problèmes et quelles opportunités cela apporte-t-il à l'Europe ? L'enseignante apporte des connaissances sur les raisons de quitter un pays, etc.» (Érica, classe 10-11^e Harmos)

«L'enseignante demande aux élèves la signification de certains termes tels que la culture par exemple et les élèves et l'enseignante coconstruisent ainsi des définitions communes [...].» (Élodie, classe 7-8^e Harmos)

⁶⁸ Cet épisode est le seul qui a été catégorisé de la sorte.

Tous les épisodes des leçons mentionnées dans le synopsis ont été codés dans ces huit catégories. Celles-ci peuvent également être combinées entre elles. Dans un même épisode, plusieurs dimensions peuvent être traitées. Ainsi, l'enseignante peut demander aux élèves à partir d'une image du PH de réfléchir aux émotions qu'elle suscite en eux et peut simultanément imaginer les pensées des personnes représentées sur l'image.

3.4.2.2 La vérification du codage des épisodes

Afin de vérifier le codage des épisodes des leçons mises en place avec le PH, une méthode de concordance inter-juge a été élaborée.

À partir des 372 épisodes codés, un chercheur externe a vérifié une partie du codage, soit environ 30 % du total des épisodes. Il a contrôlé le codage de 120 épisodes, soit dix épisodes par enseignante de manière aléatoire. L'accord inter-juge a été évalué au moyen du kappa de Cohen⁶⁹. Le résultat montre un accord très satisfaisant, $\kappa = .71$, $p < .001$. Les 29 épisodes qui n'ont pas été codés de manière identique ont été soumis à une discussion jusqu'à ce qu'un accord soit trouvé entre les deux chercheurs pour déterminer le codage le plus précis. Pour les épisodes plus problématiques, il a été convenu entre les deux chercheurs d'assigner la catégorie en observant de manière plus générale le synopsis, autrement dit de revenir à l'épisode antérieur ou ultérieur et le cas échéant, de le considérer dans l'activité et la leçon tout entière.

3.4.3 Les dimensions dans les leçons organisées avec le PH

Parmi les 372 épisodes codés, 160 sont en classe primaire (43 %) et 212 en classe secondaire (57 %). Le **Tableau 10** présente les résultats du codage de ces 372 épisodes.

⁶⁹ Le kappa de Cohen est un coefficient destiné à mesurer l'accord entre deux variables qualitatives. Il est généralement utilisé pour mesurer le degré de concordance entre les stades attribués par deux juges. La valeur de kappa peut aller de -1 à 1, 0 veut dire qu'il n'y a aucun accord entre les deux juges, 1 veut dire qu'il y a un accord parfait.

Tableau 10. Codage des épisodes selon les 8 catégories par enseignante

Codage des 372 épisodes selon les 8 catégories									
	II	IS	IA	IC	SS	AA	SC	CC	
Enseignante primaire									
Édith	4	/	15	3	/	/	/	1	28
Élisabeth	2	3	3	1	/	1	/	/	10
Élise	8	9	/	2	3	/	/	6	28
Élodie	16	7	1	2	/	/	1	3	30
Émilie*	16	9	10	2	/	/	1	2	40
Éva	8	4	10	/	1	/	/	/	24
Total épisodes codés pour enseignantes primaires	54	32	39	10	4	1	2	12	160
Enseignante secondaire									
Edwige	10	2	4	1	7	/	/	1	25
Éléonore	15	5	3	1	/	/	/	3	27
Elsa	26	12	3	2	/	/	/	2	46
Érica	17	6	13	6	/	/	/	4	46
Estelle	13	5	/	8	/	/	1	1	28
Évelyne	23	6	7	1	/	/	1	/	40
Total épisodes codés pour enseignantes secondaires	104	36	30	19	7	/	2	11	212
Total épisodes codés	158	68	69	29	11	1	4	23	372
	42 %	18 %	19 %	8 %	3 %	>1 %	1 %	6 %	
Légende des catégories :									
II = Image-Image ; IS = Image-Soi ; IA = Image-Autrui ; IC = Image-Connaissance ;									
SS = Soi-Soi ; AA = Autrui-Autrui ; SC = Soi-Connaissance ; CC = Connaissance-Connaissance.									
*Émilie a mis en place des leçons avec deux classes différentes (classe a et b). Le nombre de leçons pour les deux classes est pris en compte dans le décompte.									

Sur 372 épisodes (d'une durée totale d'environ 28 heures) : 158 ont été codés dans la catégorie « Image-Image » (II) (42 %⁷⁰, soit 14 % au primaire et 28 % au secondaire); 68 ont été codés dans la catégorie « Image-Soi » (IS) (18 %, soit 8 % au primaire et 10 % au secondaire); 69 épisodes ont été codés dans la catégorie « Image-Autruï » (IA) (19 %, soit 11 % au primaire et 8 % au secondaire); 29 épisodes ont été codés dans la catégorie « Image-Connaissance » (IC) (8 %, soit 3 % au primaire et 5 % au secondaire); 11 épisodes ont été codés dans la catégorie « Soi-Soi » (SS) (3 %, soit 1 % au primaire et 2 % au secondaire); 1 épisode a été codé dans la catégorie « Autruï-Autruï » (AA); 4 épisodes ont été codés dans la catégorie « Soi-Connaissance » (SC); et 23 épisodes ont été codés dans la catégorie « Connaissance-Connaissance » (CC) (6 %, soit 3 % au primaire et secondaire).

3.4.4 L'image traitée comme un « objet en soi »

Les résultats montrent que la majorité des épisodes ont été codés dans la catégorie « Image-Image » (42 %). Dans ces épisodes, les enseignantes proposent un travail essentiellement basé sur le contenu de l'image. Afin d'illustrer ce résultat, voici l'analyse d'un exemple d'épisode codé dans cette catégorie.

« L'enseignante distribue une photo du PH et une légende. Les élèves reçoivent la tâche d'observer et d'échanger sur la photo et la légende et l'enseignante les invite à interpréter la photo en s'aidant de la légende. Par groupe de deux, les élèves accomplissent la tâche. » (Estelle, 10^e Harmos)

L'épisode ci-dessus montre que l'enseignante propose aux élèves une tâche d'analyse et d'interprétation d'une photo du PH à partir de sa légende. Cette tâche est mise en place par l'enseignante dans le but de permettre aux élèves de prendre conscience de l'impact d'une légende dans l'interprétation d'une photo. Par la forme de travail qu'elle met en place, l'enseignante amène les élèves à échanger à propos des interprétations possibles d'une image et à les argumenter.

⁷⁰ Ce pourcentage représente le temps consacré aux épisodes en lien avec des images.

La majorité des épisodes codés dans la catégorie « Image-Image » ont été repérés chez les enseignantes du secondaire. Sur 158 épisodes, 104 épisodes (28 %) ont été codés chez les enseignantes du secondaire et 54 chez les enseignantes du primaire (14 %). Ce résultat met en évidence deux éléments. D'une part, en proposant des tâches orientées vers un travail à partir de l'image, les enseignantes visaient notamment à amener les élèves à analyser de façon critique ces images. En d'autres termes, elles avaient pour objectif de permettre aux élèves de développer des compétences liées aux médias et à leurs enjeux. D'autre part, le fait que le nombre d'épisodes « Image-Image » est plus nombreux chez les enseignantes du degré secondaire permet de supposer que, pour elles, l'éducation au média est une préoccupation plus importante que pour leurs collègues du degré primaire. D'ailleurs, dans les plans d'études en vigueur avant l'introduction du PER et dans ce dernier, cet aspect est davantage traité au degré du secondaire (chapitre 1, point 1.3.1).

3.4.5 L'image comme un déclencheur pour travailler d'autres dimensions

Si la majorité des épisodes a été codée dans la catégorie « Image-Image », il est toutefois intéressant de relever qu'un nombre important d'épisodes ont été catégorisés comme « Image-Soi » (18 %) et « Image-Autruï » (19 %). En effet, toutes les enseignantes travaillent sur la dimension « Image-Soi ». Parmi les douze enseignantes, sept (Édith, Élisabeth, Émilie, Éva, Edwige, Elsa et Évelyne) travaillent la dimension « Image-Autruï ». Ces résultats ne sont pas surprenants, étant donné la spécificité du PH qui propose un travail à partir d'images dans un but notamment d'amener les élèves à réfléchir à leurs propres représentations et opinions. Dans ces épisodes « Image-Soi » et « Image-Autruï », les enseignantes ne proposent pas uniquement aux élèves de travailler sur le contenu de l'image, mais elles les encouragent à travailler, à partir d'images, la dimension émotionnelle, qu'il s'agisse de la leur, de celle d'autruï ou encore de celle d'un personnage sur l'image. Ces résultats suscitent également de nouvelles questions concernant les objets traités en éducation interculturelle : lorsque les enseignantes orientent l'action des élèves vers des aspects en lien avec la dimension émotionnelle des élèves ou d'autruï, quels objets cherchent-elles à développer ? Veulent-elles travailler des objets relatifs aux approches interculturelles qui incitent les élèves à s'engager dans

un travail réflexif sur leurs propres expériences, opinions, affects, et à les mettre en dialogue et perspective? Afin de répondre à ces questions et d'examiner les dimensions travaillées dans les leçons mises en place à partir du PH, nous proposons d'analyser dans le détail un exemple typique d'épisode codé dans la catégorie «Image-Soi» et un autre dans la catégorie «Image-Autruï».

Voici le premier exemple («Image-Soi»):

«L'enseignante demande aux élèves d'observer une photo du PH et les invite à réfléchir à l'effet de celle-ci sur eux, à lui donner un titre et à partager ce travail réflexif au sein de la classe.» (Éléonore, classe 10-11^e Harmos)

Cet épisode montre que l'enseignante, en demandant aux élèves de réfléchir à l'effet d'une image sur eux, les invite à faire un travail d'introspection sur les émotions ressenties à la vue d'une image. Dans un second temps, elle les invite à partager ce travail de réflexion au sein de la classe. Cette tâche, découpée en deux temps, est organisée par l'enseignante dans le but de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs émotions, puis de s'en distancier en les confrontant à d'autres camarades de la classe.

Voici le deuxième exemple («Image-Autruï»):

«L'enseignante demande aux élèves de choisir une image, d'entrer en dialogue avec un personnage de l'image et d'écrire la biographie du personnage sur l'image.» (Élisabeth, classe 8^e Harmos)

Cet épisode montre que l'enseignante, en demandant aux élèves de dialoguer avec un personnage de l'image et, ensuite, d'écrire une biographie le concernant, encourage les élèves à se mettre à la place de l'autre et à réfléchir aux rapports qu'ils entretiennent avec autrui.

L'analyse de ces deux exemples montre que les objets vers lesquels les enseignantes orientent l'activité des élèves encouragent un travail sur le «rapport à l'altérité». La plupart des enseignantes proposent, dans un premier temps, des tâches orientées vers un travail sur «soi», focalisées sur une prise de conscience de soi-même, de ses émotions et de ses représentations. Puis, dans un second temps, elles orientent les élèves vers un travail sur «autrui» qui a pour objectif de les amener à prendre en compte le point de vue de l'autre.

Cette façon d'organiser des leçons en deux temps se dégage également de l'analyse des plans d'étude de Suisse romande concernant les

dimensions relatives à l'éducation interculturelle (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013). Ces auteures constatent, à travers l'analyse des extraits de discours des plans d'études de la Suisse romande, que ceux-ci peuvent être organisés sur un continuum allant du pôle « moi » au pôle « autrui ». Si certains discours des plans d'études se focalisent davantage sur un pôle plutôt qu'un autre, les auteures mettent en évidence l'émergence d'une théorie implicite définissable en ces termes : *« l'ouverture à l'autre passe par une prise de conscience chez l'élève, de soi-même, de ses représentations, de ses limites, de ses valeurs avant de pouvoir considérer le point de vue de l'autre, d'accepter la/les différence(s) »* (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013, p. 49).

Ces résultats soulignent que les images peuvent être travaillées en tant que telles, mais peuvent parfois être laissées de côté pour faire place à d'autres dimensions. Dans d'autres cas, les images peuvent également conduire au développement de connaissances en lien avec des savoirs disciplinaires telles que la géographie, l'histoire, la religion, etc. D'ailleurs, 29 épisodes ont été codés dans la catégorie « Image-Connaissance » (8%). De façon générale, les enseignantes proposent dans un premier temps un travail à partir de l'image et, dans un second temps, le contenu de l'image est thématiqué. Afin de dégager les objets traités dans les épisodes « Image-Connaissance », nous proposons à nouveau d'analyser un exemple d'épisode codé dans cette catégorie (« Image-Connaissance ») :

« L'enseignante propose aux élèves de décrire une image et, à partir de cette image, elle apporte des connaissances sur les réfugiés de Libye. »
(Élise, classe 8^e Harmos)

Cet exemple montre que l'enseignante, dans un premier temps, propose aux élèves de faire un travail de description de l'image et, ensuite, tisse des liens entre le contenu de l'image et des connaissances de l'ordre de l'actualité. Ce type de tâches laisse à penser que pour un certain nombre d'enseignantes, les connaissances liées à des savoirs disciplinaires sont intriquées dans les objets de l'éducation interculturelle et peuvent contribuer au développement de son rapport à l'altérité. Comme nous l'avons relevé au chapitre 1, travailler son rapport à l'autre implique de se connaître soi-même et d'avoir des connaissances historiques, politiques, géographiques pour situer et comprendre les événements et les personnes (NICOLLIN et MULLER MIRZA, 2013).

De plus, le codage des épisodes montre que 23 d'entre eux ont été codés dans la catégorie « Connaissance-Connaissance » (6%) et que 11 épisodes

ont été codés dans la catégorie «Soi-Soi» (3%). Ces résultats indiquent que les enseignantes abordent parfois la dimension émotionnelle ou celle des connaissances sans prendre appui de manière directe sur l'image. Le document pédagogique est mis à l'écart pour traiter d'objets orientés, soit sur la dimension relative aux connaissances de savoirs disciplinaires, soit sur la dimension émotionnelle des élèves. À titre d'exemple, quatre épisodes pour Élise et sept épisodes pour Edwige ont été codés dans la catégorie «Soi-Soi»: ces deux enseignantes laissent les images du PH de côté et focalisent le travail des élèves davantage sur des aspects relevant de leur sphère d'intimité. Ce résultat permet de supposer que pour ces deux enseignantes, il est certainement important de laisser une place à la dimension émotionnelle en classe. Il faut préciser néanmoins que les épisodes codés dans les catégories «Soi-Soi» et «Connaissance-Connaissance» sont toujours rattachés de manière indirecte au PH et aux images qui le composent.

D'une manière générale, ces résultats font apparaître qu'en orientant vers certaines dimensions plutôt que vers d'autres, les enseignantes avaient certainement des finalités différentes lorsqu'elles ont organisé les leçons avec le PH. Les directions données aux épisodes montrent que l'image peut être à la fois travaillée en tant que telle ou être abordée comme un «tremplin» qui permet de rebondir sur d'autres objets tels que les dimensions de soi ou d'autrui ou de la connaissance. Le choix que les enseignantes ont fait révèle également des éléments intéressants quant aux types d'objets relatifs à l'éducation interculturelle, mais également plus largement à la façon dont elles ont interprété l'usage du PH.

Examinons maintenant la façon dont les différentes catégories s'articulent entre elles dans une leçon mise en place avec le PH. Cette analyse permettra d'identifier de manière plus fine vers quels types d'objets les enseignantes orientent les épisodes.

3.4.6 Articulation des catégories dans une leçon avec le PH: le cas de quatre enseignantes

Afin d'illustrer le travail d'articulation des différentes catégories tel qu'il est réalisé par les enseignantes à partir d'une suggestion pédagogique, dans le but de mettre en place une leçon à visée interculturelle, nous examinerons le travail de quatre enseignantes

en particulier, deux enseignantes du primaire (Édith enseignante en 7^e Harmos et Élise en 8^e Harmos) et deux enseignantes du secondaire (Elsa et Estelle en 10^e Harmos). Ces quatre enseignantes ont toutes organisé leur première leçon en s'inspirant de la première suggestion pédagogique d'observation, intitulée « Choisir une image ».

Notre choix s'est porté sur ces quatre enseignantes, car elles sont particulièrement représentatives du travail fourni par l'enseignant lorsqu'il est amené à mettre en place son dispositif. Outre qu'il illustre la manière contrastée des pratiques diverses à partir d'une même suggestion pédagogique, le travail de ces enseignantes permet à la fois de saisir les différents types d'objets travaillés dans les leçons à visée interculturelle et de rendre compte de leur articulation. Selon le document pédagogique, cette première suggestion s'organise autour de quatre étapes principales⁷¹ : (1) choisir une photo avec des questions qui guident la sélection ; (2) observer une photo et faire appel aux « images intérieures », laisser entrer ses propres pensées, représentations et sentiments ; (3) donner un titre à la photo ; (4) partager ses réflexions avec autrui.

3.4.6.1 Articulation des catégories dans la première leçon PH d'Édith

En s'inspirant de la première suggestion proposée par le dossier pédagogique du PH, Édith met en place sa première leçon. Cette leçon s'organise sur une durée d'environ 80 minutes. Elle démarre cette leçon en présentant le matériel et explique qu'il est en continuité avec la BD précédemment traitée. Après cette brève introduction, elle commence sa leçon avec le PH. Premièrement, elle invite les élèves à choisir une image parmi les 50 photos du PH et demande aux élèves d'en choisir une et de la décrire à un camarade. Une fois cette première tâche réalisée, elle propose aux élèves d'observer leur photo choisie et de réfléchir aux ressentis que la photo éveille en chacun d'eux. Cette deuxième tâche se déroule de manière individuelle. Pour soutenir ce travail, elle reprend les questions proposées par la suggestion pédagogique (p. ex. : Quel effet cette photo produit-elle en moi ? Qu'est-ce qu'elle éveille en moi ? etc.) et avant que les élèves débutent la tâche, elle discute avec l'ensemble de la classe quelques exemples d'émotions et leur présente ce qu'elle attend d'eux. À la fin de cette leçon, les élèves présentent au reste de la classe leur réflexion sur leur image choisie. Durant la présentation de la

⁷¹ Annexe 2 : Dossier pédagogique du photolangage (PH).

production des élèves, Édith apporte des informations sur la légende de l'image proposée par le PH.

Durant toute la leçon, Édith utilise les photos du PH comme un point de départ pour traiter la dimension émotionnelle (catégorie « Image-Soi »). Simultanément, en abordant cette dimension, elle apporte des connaissances diverses. Ainsi, la catégorie « Connaissance-Connaissance » est travaillée de manière conjointe avec la catégorie « Image-Soi ». Sur la durée totale de la leçon (80 minutes), 70 minutes portent sur la catégorie « Image-Soi » travaillée parallèlement avec la catégorie « Connaissance-Connaissance », et les dix minutes restantes portent sur la catégorie « Image-Image ». Avant de commencer le travail de réflexion sur l'image, Édith donne aux élèves des exemples d'émotions (p. ex. joie, colère, tristesse, etc.). Cette procédure souligne qu'elle a certainement pour intention de créer une base commune relative au domaine des émotions auprès de chacun des élèves, avant qu'ils ne débutent la tâche. Enfin, à la fin de la leçon, Édith complète les productions orales des élèves en apportant des informations sur le contexte de la photo qu'ils présentent. Par exemple, à l'aide d'une carte de géographie, elle montre aux élèves où se situe le lieu représenté sur la photo ou bien elle associe le ou les thèmes de la photo à des faits actuels ou historiques.

Ces résultats révèlent des éléments intéressants sur les objets qu'Édith souhaite traiter dans cette leçon et sur la manière dont elle les conçoit. Premièrement, il semble important pour Édith que les élèves développent une réflexion sur leurs émotions à la vue d'une image. Si, pour elle, l'objet premier se focalise sur l'élève lui-même et sur ses émotions, en orientant les élèves vers cette dimension, elle manifeste également l'intention de les encourager à se questionner sur leur relation à l'autre. À la vue d'une image, elle interroge également les élèves sur ce que les personnages représentés sur l'image sont en train de vivre ou de ressentir. À travers le déroulement qu'Édith met en place, elle s'efforce également d'amener ses élèves à parvenir à une forme de décentration, autrement dit qu'ils s'interrogent sur leurs propres émotions tout en les comparant ou en les associant aux émotions des personnages représentés sur la photo en question. Comme le relèvent Nicollin et Muller Mirza (2013), le rapport à l'altérité se travaille dans une forme d'alternance entre le soi et l'autre. Dans cette leçon, c'est justement à partir d'une réflexion introspective sur soi que la prise en compte de l'autre est travaillée. Deuxièmement, pour Édith, faire de l'interculturel semble relever aussi de l'acquisition de connaissances en lien avec des savoirs

de différents ordres. Durant cette leçon, elle apporte à plusieurs reprises des informations complémentaires sur les images abordées. D'autres matériaux tels que la carte géographique ou le lexique des émotions viennent ainsi soutenir les apprentissages des élèves.

3.4.6.2 Articulation des catégories dans la première leçon PH d'Élise

Élise s'inspire de la première suggestion proposée par le dossier pédagogique du PH pour mettre en place sa première leçon. Celle-ci s'organise sur une durée d'environ 58 minutes. Elle démarre sa première leçon avec le PH en posant un cadre autour des leçons qui seront mises en place avec le PH. Plus exactement, elle précise le contexte dans lequel ce document pédagogique s'insère et elle définit avec les élèves certaines notions en lien avec le thème de l'interculturalité. Une fois le cadre posé, Élise organise une seule activité de discussion à partir de photos du PH en s'inspirant de la première suggestion du dossier pédagogique du PH. Par cette activité, elle donne l'occasion à ses élèves de discuter une sélection d'images tirées du PH et elle les invite à faire part de leurs vécus personnels dans l'espace classe.

Les résultats de l'articulation des catégories de la première leçon mise en place par Élise montrent qu'elle passe d'une catégorie à l'autre tout au long de la leçon. Elle propose aux élèves d'aborder les images du PH comme un point de départ pour traiter de la dimension émotionnelle (catégorie «Image-soi»). Parfois, les images sont même mises de côté et l'on en vient à discuter de l'élève personnellement ou de ses émotions (catégorie «Soi-Soi»). À d'autres moments de la leçon, Élise délaisse les images pour apporter des connaissances (catégorie «Connaissance-Connaissance»). Sur la durée totale de la leçon (58 minutes), 30 minutes portent sur la catégorie «Image-Soi», 9 minutes sur la catégorie «Soi-Soi», 8 minutes sur la catégorie «Image-Image», 7 minutes sur la catégorie «Connaissance-Connaissance» et 4 minutes sur la catégorie «Image-Connaissance».

En observant l'ensemble de la leçon mise en place par Élise, une certaine routine dans la leçon peut être mise en évidence. Cette routine est construite de la manière suivante: (1) Élise propose aux élèves un travail sur l'image (catégorie «Image-Image»), (2) elle oriente les épisodes vers un travail sur la dimension émotionnelle et personnelle des élèves (catégorie «Image-Soi») ou alors elle laisse les images de côté et

oriente les élèves vers un travail essentiellement focalisé sur la dimension émotionnelle et personnelle (catégorie « Soi-Soi »), enfin, (3) elle accède à la dimension des connaissances en apportant des connaissances à ses élèves en lien avec des savoirs disciplinaires (catégorie « Connaissance-Connaissance »). Ce résultat laisse penser que les images sont utilisées comme un déclencheur pour que les élèves parlent d'eux-mêmes et évoquent leur vécu personnel au sein de la classe. Cette routine observée dans cette leçon montre également qu'après avoir discuté d'aspects émotionnels ou personnels, Élise oriente souvent les épisodes vers des connaissances (catégorie « Connaissance-Connaissance ») en lien plus au moins direct avec l'expérience personnelle, les émotions des élèves ou le contenu de l'image. On peut penser qu'Élise change d'orientation et dirige les épisodes vers l'apport de connaissances lorsque, dans les épisodes focalisés sur la dimension émotionnelle et personnelle, les éléments discutés deviennent peut-être trop intimes. Cette procédure lui permet probablement d'éviter les situations émotionnellement difficiles à gérer en classe. Une autre interprétation est qu'en choisissant cette orientation, elle pense peut-être que les contenus historiques ou d'actualité comme la Seconde Guerre mondiale ou les migrations sont des thèmes à traiter dans les leçons à visée interculturelle.

À travers l'analyse des catégories et de leur articulation dans cette leçon, les résultats révèlent deux objets fondamentaux de l'enseignement d'Élise. Premièrement, il semble important pour elle que les élèves développent des connaissances d'eux-mêmes et de leur origine, qu'ils disposent de connaissances sur leur propre parcours migratoire ou celui de leurs parents. Élise met en place un espace de parole qui permet aux élèves de faire part de leur récit personnel et d'exprimer leur émotion par rapport à des images. Étant donné qu'elle enseigne dans une classe accueillant un nombre important d'élèves issus de la migration (information recueillie auprès d'Élise elle-même), tout se passe comme si, à ses yeux, permettre à ces élèves de raconter leur parcours migratoire par la prise de parole, afin qu'ils puissent en prendre connaissance eux-mêmes et le partager avec leurs camarades, pouvait favoriser l'intégration de ces élèves venus d'ailleurs. Deuxièmement, comme évoqué ci-dessus, « *faire de l'interculturel* » relève également pour Élise de l'acquisition de connaissances. Dans sa classe, elle apporte souvent des contenus historiques ou d'actualité en lien avec les images discutées ou les récits personnels exprimés par ses élèves.

3.4.6.3 Articulation des catégories dans la première leçon PH d'Elsa

En s'inspirant de la première suggestion proposée par le dossier pédagogique du PH, Elsa met en place sa première leçon. Celle-ci s'organise sur une durée de 36 minutes. Elle démarre cette première leçon avec le PH en expliquant les conditions de la recherche qui impliquera un travail à partir de deux documents pédagogiques (PH et BD). Après cette brève introduction, elle présente tout de suite le PH avec lequel les élèves vont devoir travailler durant la leçon. Elle donne les consignes étape par étape de la première activité, qui est inspirée de la première suggestion pédagogique du PH. Dans un premier temps, elle encourage les élèves à choisir une image parmi les cinquante photos du PH qui les touche personnellement. Une fois cette première tâche effectuée, Elsa propose aux élèves de former des dyades et de partager les raisons qui les ont poussés à choisir telle ou telle image. Elle insiste sur le fait qu'il est important dans les dyades de s'écouter mutuellement, car, dans une prochaine étape, ils auront la tâche d'expliquer dans le groupe-classe les réflexions de leur camarade. En parallèle à cette tâche, elle distribue aux élèves un post-it sur lequel ils doivent inscrire le numéro de l'image choisie et lui attribuer un titre d'une longueur maximale de cinq mots. Une fois ces deux dernières tâches exécutées, elle les invite à former un grand cercle et demande à tour de rôle à chaque élève de présenter les raisons qui ont poussé leur camarade à choisir telle ou telle image. À la fin de cette dernière tâche, elle clôt le travail en les remerciant de leur implication dans les différentes tâches réalisées.

Durant toute sa leçon, Elsa utilise les images du PH comme un point de départ pour traiter de la dimension émotionnelle et personnelle des élèves. Sur la durée totale de la leçon (36 minutes), 30 minutes portent sur la catégorie «Image-Soi» et les 6 minutes restantes portent sur la catégorie «Image-Image». À un seul moment de la leçon, elle demande aux élèves d'associer un titre à l'image qu'ils ont choisie. Cet épisode a été codé dans la catégorie «Image-Image». Toutefois, pris dans son contexte, cet épisode aurait également pu être codé dans la catégorie «Image-Soi», car Elsa propose cette tâche aux élèves dans une certaine continuité par rapport aux épisodes précédents et suivants.

À travers l'analyse des catégories et leur articulation dans cette leçon, les résultats montrent les objets vers lesquels Elsa oriente les tâches des élèves. Les images sont utilisées comme un déclencheur pour aborder d'autres

objets. L'image en tant qu'objet en soi est laissée de côté et l'enseignante vient encourager les élèves à partager leurs émotions à la vue d'une image et à élaborer avec un camarade les raisons de telle ou telle émotion. De plus, on peut constater que, par les formes de travail qu'elle met en place et les consignes qu'elle donne aux élèves, d'autres objets se dessinent en arrière-plan. En effet, lors de l'épisode qui se déroule en dyade, Elsa souligne l'importance de l'écoute mutuelle. Durant la dernière tâche, il est également intéressant de voir qu'Elsa n'encourage pas seulement les élèves à partager leurs propres émotions, mais aussi à verbaliser celles d'autrui. À travers cette forme d'élaboration des émotions, elle cherche également à ce que les élèves parviennent à une forme de décentration de leur propre positionnement.

3.4.6.4 Articulation des catégories dans la première leçon PH d'Estelle

Estelle s'inspire de la première suggestion proposée par le dossier pédagogique du PH pour mettre en place sa première leçon. Celle-ci s'organise sur une durée d'environ 35 minutes. Estelle démarre cette première leçon avec le PH en contextualisant rapidement les différentes leçons qui vont s'organiser autour du document pédagogique en question. Elle fait également référence à l'activité écrite que les élèves ont réalisée autour d'une image tirée du PH (une femme fuit les combats à Beyrouth et traverse le pont de l'Awali à Sidon – n° 36)⁷². Après cette brève entrée en matière, Estelle débute de suite la leçon avec le PH. Elle donne comme première consigne aux élèves d'observer les 50 photos du PH qu'elle dépose sur des tables dans la classe. Après cette première consigne, elle demande aux élèves d'en choisir une parmi les cinquante et de réfléchir à l'effet que produit cette image sur eux. Afin de soutenir ce travail, Estelle distribue un document aux élèves qui reprend les questions proposées par la suggestion pédagogique (p. ex. : Quel effet cette photo produit-elle en moi ? Que me dit cette photo ? Qu'est-ce qu'elle éveille en moi ? Quelles sont les questions et les pensées qui me viennent à l'esprit ?). De manière individuelle, les élèves réalisent cette tâche. Une fois celle-ci terminée, Estelle invite les élèves à faire part de leur réflexion dans le groupe-classe. Elle structure cet échange avec les questions qui figuraient sur le document qu'elle a distribué, document qui contient les questions reprises du dossier pédagogique. Lors de cet échange, les élèves font part de leur

⁷² Photographie de Judah Passow, Network (Annexe 3).

réflexion personnelle et l'enseignante apporte des connaissances de type encyclopédique ou alors insiste sur des éléments de l'image et invite les élèves à analyser davantage le contenu de l'image. En guise de conclusion, elle demande à nouveau aux élèves d'exprimer les émotions qu'ils ont ressenties à la vue des images du PH et, sur la base de leurs réflexions, elle leur demande de réfléchir aux raisons de migrer d'un pays à l'autre.

L'analyse des catégories et leur articulation montre qu'Estelle, durant sa leçon, utilise les images du PH pour traiter à la fois les dimensions émotionnelle et personnelle des élèves (catégorie «Image-Soi»), mais que les images sont également utilisées pour aborder des thèmes d'actualité (catégorie «Image-Connaissance»). Estelle complète à plusieurs reprises les réflexions personnelles des élèves en faisant référence à des connaissances partagées en lien avec l'image. Par exemple, durant dix minutes environ, l'attention est focalisée sur une image intitulée: Graffiti «*personne n'est illégale*» – n° 8⁷³. Estelle demande notamment aux élèves de réfléchir à la signification du message en allemand inscrit sur cette image: «*Kein Mensch ist illegal!*». À partir de cette tâche, les élèves donnent leur avis sur le sens de ce message. En passant par différentes étapes, notamment en abordant d'autres notions telles que l'illégalité, la nationalité, les accords Schengen, etc., l'enseignante élabore avec les élèves la signification de ce message.

L'analyse de l'articulation des catégories met également en évidence une certaine routine dans la manière de faire d'Estelle. Bien qu'elle soit moins marquée que chez Élise, elle est toujours déclenchée par un travail sur l'image allant de la dimension émotionnelle et personnelle des élèves (catégorie «Image-Soi») à la dimension des connaissances en lien avec le contenu de l'image (catégorie «Image-Connaissance») et vice-versa.

Les résultats révèlent trois objets vers lesquels Estelle oriente le travail de ses élèves. Il semble important pour Estelle que les élèves développent une réflexion sur leurs émotions à la vue d'une image. Si, pour elle, l'objet premier est centré sur l'élève lui-même et ses émotions, en orientant les élèves vers cette dimension, elle a également pour objet de les encourager à s'interroger sur l'image et, en particulier, sur les significations d'une image, autrement dit, elle insiste sur la dimension d'analyse de l'image. Pour l'enseignante, il est important que les élèves développent des outils pour décrypter des messages véhiculés par une image. En lien avec ces deux dimensions, il paraît également important pour Estelle que les élèves

⁷³ Photo n° 8: Légende «*Graffiti avec une tête noire*» (Annexe 3).

acquièrent des connaissances plus larges sur la question de l'interculturalité. À plusieurs reprises, elle apporte des connaissances en lien notamment avec des questions de citoyenneté (par ex. les accords Schengen, les lois sur la migration, etc.).

Cette analyse montre les orientations diverses que prennent les épisodes dans une leçon mise en place par quatre enseignantes à partir d'une même suggestion pédagogique. Elle permet donc d'observer que les dimensions sur lesquelles les enseignantes focalisent le travail des élèves peuvent être représentées sur un axe allant du personnel à l'impersonnel. Les quatre enseignantes proposent toutes d'aborder la dimension émotionnelle à partir des images du PH, mais elles orientent également le travail des élèves vers d'autres dimensions. Si les images sont envisagées comme un déclencheur pour traiter de la dimension émotionnelle, celle-ci est également un point de départ pour développer d'autres objets propres à l'éducation interculturelle, ainsi le rapport à l'autre, qui implique de se prendre soi-même comme point de départ pour penser l'altérité et nécessite également des connaissances historiques, sociales ou géographiques. Il est également intéressant d'observer que les quatre enseignantes, en encourageant les élèves à exprimer des aspects relatifs à la dimension émotionnelle, tentent de dépasser l'aspect strictement individuel de cette dernière : en invitant leurs élèves à échanger dans des formes de travail telles que le groupe, elles s'efforcent de les faire parvenir, par la confrontation avec les autres, à une décentration de leurs propres émotions et vécus et à une mise en perspective.

3.5 Conclusion

Comme nous l'avons indiqué précédemment (voir 3.1), si les apports du champ de la didactique ont permis de développer un certain nombre d'outils théoriques et méthodologiques pour comprendre à la fois le travail de l'enseignant et le dispositif didactique et ses éléments constitutifs, il demeure difficile de se fonder sur ces outils pour saisir des pratiques qui ne relèvent pas d'une discipline didactisée. Les chercheurs en didactique étudient généralement des disciplines stabilisées dont les objets d'enseignement sont didactisés et inscrits dans les curriculumns scolaires. Ils cherchent notamment à comprendre la façon dont les enseignants organisent des dispositifs à partir de ces objets d'enseignement et portent leur attention sur les écarts entre objet d'enseignement et objet enseigné (SCHNEUWLY et DOLZ, 2009).

En partant du principe que l'éducation interculturelle n'est pas une discipline didactisée et ne figure pas en ces termes dans les plans d'études en Suisse romande (chapitre 1), mais qu'elle apparaît dans ces discours officiels comme un ensemble de dimensions complexes et transversales, nous avons tenté à travers le présent chapitre de prendre la mesure des pratiques concrètes dans ce domaine. Plus particulièrement, nous avons cherché à saisir les dispositifs réalisés par les enseignantes ainsi que les objets propres à ce type d'enseignement. Le recours aux théories et aux outils de didacticiens nous a permis d'effectuer un travail de description et d'analyse des pratiques concrètes élaborées à partir de deux documents pédagogiques, c'est-à-dire de rendre compte de l'organisation des leçons, des activités, des tâches et des formes de travail social, mais également des dimensions abordées et de leurs articulations.

Les résultats révèlent des dispositifs pluriels, mais aussi singuliers, même s'ils ont été fortement inspirés par les propositions des documents pédagogiques mis à la disposition des enseignantes pour réaliser leurs leçons. Comme le montre la littérature, le dispositif est fortement lié à la relation que l'enseignant noue avec l'objet qu'il enseigne et relève d'un travail créatif de construction qui lui est propre (CLOT, 1999b; SCHUBAUER-LEONI et LEUTENEGGER, 1997; WIRTHNER, 2008). Pour illustrer ce résultat, nous avons proposé de revenir sur le travail réalisé par les quatre enseignantes à partir de la première suggestion du dossier pédagogique du PH (3.4.6). Bien qu'elles aient mis en place une leçon à partir d'une même suggestion pédagogique, chacune d'entre elles a réalisé un travail d'appropriation et d'interprétation de cette suggestion, d'articulation et de découpage des objets à traiter avant et pendant l'action. De plus, comme nous l'avons observé dans les dispositifs et comme cela a été mis en évidence par certaines enseignantes lors des entretiens menés en amont des leçons, celles-ci ont parfois mené des recherches nombreuses sur les documents pédagogiques en question, mais ont également créé du matériel supplémentaire (par exemple des questionnaires pour décrire et analyser les photos) ou même intégré d'autres supports didactiques (par exemple une carte du monde pour situer un pays représenté sur une photo du PH). Ce travail s'est ainsi effectué à partir de leurs représentations de l'éducation interculturelle et des documents pédagogiques à disposition, mais également des attentes de la recherche, de l'institution et des connaissances du programme scolaire et des spécificités de leur classe.

D'autres résultats obtenus de l'analyse des épisodes mis en place à partir du PH révèlent différentes dimensions vers lesquelles les

enseignantes orientent l'attention des élèves dans les dispositifs interculturels. Le PH, présenté au chapitre 2, propose d'utiliser les images comme un outil d'enseignement. Les outils de l'enseignante, dans une perspective socioculturelle, constituent une dimension importante du travail de l'enseignante (3.1.1). Ils doivent permettre de « *transformer des modes de penser, de parler et d'agir à l'aide d'outils sémiotiques* » (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31). S'ils sont utilisés pour cette transformation de l'apprenant et montrent une grande diversité, ils facilitent aussi la rencontre entre l'élève et l'objet d'enseignement et/ou permettent de diriger l'attention vers cet objet (SCHNEUWLY, 2000). En d'autres termes, ces outils médiatisent la relation entre les élèves, les enseignants et l'objet de savoir et sont eux-mêmes objets de sémiotisation, et par l'enseignante qui les fait entrer dans une activité et par l'élève qui leur donne un sens particulier et apprend à les utiliser. De plus, comme le relèvent Schneuwly et Wirthner (2004), ces objets ont à la fois une qualité transformationnelle – ils restructurent les modes de penser, d'agir et de parler des élèves – et des effets de transformation sur les pratiques enseignantes.

L'analyse des 372 épisodes organisés avec le PH montre que les photographies du PH peuvent être le support d'un travail sur les quatre dimensions principales (3.4.3). Dans la majorité des épisodes, les enseignantes utilisent l'image dans une perspective que l'on pourrait qualifier de sémiologique, dans le but de développer auprès des élèves des compétences d'analyse de l'image (N=158 épisodes sur 372). Dans de nombreux épisodes, les enseignantes orientent le travail des élèves vers l'expression des émotions (N=68 épisodes sur 372). Dans ce cas précis, les enseignantes utilisent l'image comme un support pour se penser soi-même, pour exprimer verbalement ses émotions, ses impressions, ses souvenirs à la vue d'une image. Dans d'autres épisodes, les enseignantes proposent aux élèves un travail qui les incite à se mettre dans la peau d'un personnage figurant sur une image (N=69 épisodes sur 372). Les élèves sont ainsi invités à opérer un déplacement par rapport à leurs propres émotions et à ressentir celles de quelqu'un d'autre, en prenant en compte le contexte dans lequel il est représenté sur l'image. Enfin, dans quelques épisodes, les enseignantes dirigent l'attention des élèves sur certains aspects du contenu de l'image et apportent ou construisent avec les élèves des connaissances encyclopédiques (N=29 épisodes sur 372). La photographie est alors envisagée comme un support d'information et d'élaboration de connaissances.

L'analyse détaillée de la leçon mise en place par quatre enseignantes à partir d'une même suggestion pédagogique du PH (3.4.6) illustre la diversité de l'articulation des dimensions entre les enseignantes. Pour celles-ci, l'image permet toujours d'orienter un travail vers la dimension émotionnelle, mais cette dimension est toujours abordée *via* une articulation à d'autres dimensions telles que des savoirs factuels, associés aux disciplines de l'histoire ou de la géographie, ou des savoirs critiques d'analyse d'images. Ce résultat est d'ailleurs particulièrement intéressant et peut être mis en lien avec les finalités de l'éducation interculturelle qui cherche à susciter chez les élèves un processus de décentration et un travail sur leur rapport à l'altérité. Ce travail incite ainsi l'élève, à «partir de soi-même», à penser son rapport à l'autre, ce qui nécessite à la fois une certaine connaissance de soi et de ses propres appartenances, mais également, et c'est à souligner, de diverses connaissances encyclopédiques, permettant de situer les événements les uns par rapport aux autres. Ainsi, les objets propres à l'éducation interculturelle traités dans les leçons mises en place par les enseignantes sont avant tout considérés comme des compétences transversales à développer.

4 La secondarisation des émotions mises en mots

Nous allons maintenant porter notre attention sur la façon dont la dimension émotionnelle est verbalisée dans les leçons mises en place à partir du PH par six enseignantes. Plus particulièrement, nous nous intéresserons à la mise en mots des émotions et, le cas échéant, à leur élaboration, voire à leur transformation dans la dynamique interactionnelle. En adoptant une approche socioculturelle (VYGOTSKI, 1934/1985) qui considère la dimension «*transformationnelle*» des émotions, nous chercherons à analyser la transformation d'une expérience de l'ordre du quotidien, liée à la dimension émotionnelle, en une expérience détachée du quotidien et ayant pour spécificité d'être plus générale et abstraite.

La question de la dimension émotionnelle est, on l'a vu au chapitre 1, au cœur des pratiques d'éducation interculturelle. D'une part, elle peut apparaître explicitement – lorsque les objets en jeu visent à élaborer des émotions – ou implicitement – lorsque les objets en jeu suscitent des émotions. D'autre part, cette question est liée plus généralement à l'une des finalités des approches interculturelles, à savoir un travail sur le rapport à l'altérité en accordant une importance particulière à la relation entre soi et l'Autre (LANFRANCHI *et al.*, 2000). Si les émotions constituent une dimension propre aux pratiques d'éducation interculturelle, les résultats présentés au chapitre 3 montrent qu'elles sont rarement travaillées de façon isolée, «*pour elles-mêmes*», mais sont souvent articulées à des dimensions factuelles associées à des savoirs, relatifs à l'histoire ou à la géographie par exemple, ou à des dimensions «*critiques*» d'analyse des images.

Afin d'étudier l'élaboration de l'ordre du particulier au plus général, nous nous fonderons sur le concept de «*secondarisation*», développé notamment

par l'équipe de recherche du réseau pluridisciplinaire RESEIDA⁷⁴, qui regroupe notamment l'équipe Escol (Éducation et scolarisation) de l'Université Paris-8 et l'équipe de recherche «Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques» du Laboratoire de Psychologie de l'Université de Bordeaux-2⁷⁵. Ce concept est précisément défini comme l'opération par laquelle une expérience vécue, concrète, du quotidien, devient un objet de réflexion et est ainsi mise à distance (BAUTIER, 2004; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; JAUBERT, REBIÈRE et BERNIÉ, 2004; ROCHEX et CRINON, 2011). Considérée comme une expérience vécue, l'émotion peut ainsi prendre le statut d'objet de réflexion, car dans une approche socioculturelle telle qu'elle est envisagée, l'émotion n'est pas considérée comme détachée du langage, mais comme une dimension qui se coconstruit dans l'interaction, autrement dit comme des éléments verbalisés du discours qui peuvent être, éventuellement, discutés, devenir objets de réflexion et être mis en perspective (MULLER MIRZA, 2012a; MULLER MIRZA et GROSSEN, 2017; MULLER MIRZA *et al.*, 2014). Les émotions peuvent être perçues comme des outils de pensée qui contribuent au développement du raisonnement (GOLDBERG et SCHWARZ, 2016; SCHWARZ et GOLDBERG, 2013). Ainsi que l'ont mis en évidence les auteurs ci-dessus qui s'intéressent en particulier aux débats argumentatifs portant sur des questions sensibles en histoire, les émotions peuvent alimenter une argumentation productive et se révéler propices aux apprentissages.

À travers le concept de «secondarisation», nous faisons ici directement référence à l'objectif même de l'école qui, dans une approche socio-culturelle (VYGOTSKI, 1934/1985), permet une mise en tension entre ce que les enfants ont acquis de leurs expériences concrètes et immédiates et une forme de pensée consciente, hiérarchisée et systématique. Pour reprendre les termes de Vygotski (1934/1985), l'école a pour rôle de rendre possible un travail de réflexion, de rupture avec les formes de la pensée du quotidien, une rupture entre concepts quotidiens et scientifiques, car selon cet auteur, les concepts quotidiens trouvent leur origine dans l'expérience

⁷⁴ Le réseau RESEIDA (Recherches sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages) a été créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. Il regroupe différentes équipes autour de la question des inégalités et des processus différenciateurs à l'école.

⁷⁵ L'équipe de recherche «Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers» du Laboratoire de psychologie de l'Université de Bordeaux-2, inclut notamment Jean-Paul Bernié, Martine Jaubert et Maryse Rebière. Leurs travaux s'intéressent aux relations entre contexte, conceptualisation, positionnement énonciatif et secondarisation des genres discursifs dans différentes disciplines d'enseignement.

quotidienne de l'enfant, tandis que les concepts scientifiques apparaissent dans le contexte scolaire. Ces notions seront reprises et explicitées de manière plus détaillée au point 4.1.

La question générale au cœur de ce chapitre est la suivante : comment la dimension émotionnelle est-elle verbalisée dans les leçons mises en place à partir du document pédagogique PH et, le cas échéant, observe-t-on des processus de secondarisation des émotions ? Pour répondre à cette question, nous étudierons un corpus constitué de 27 leçons mises en place à partir du PH par six enseignantes qui ont été retenues selon deux critères principaux : elles exercent au degré primaire et secondaire et ont mis en place des dispositifs à partir du PH en faisant le choix de travailler davantage sur les émotions. Plus particulièrement, nous analyserons des séquences, dites séquences « émotions », dans lesquelles le contenu abordé est relatif aux émotions verbalisées des élèves. Il s'agit par exemple de séquences qui comportent des énoncés tels que « *cela me rend triste* ». En analysant ces séquences, nous serons particulièrement attentive à la façon dont les enseignantes invitent leurs élèves à verbaliser des émotions dans des leçons à visée interculturelle et, s'il y a lieu, comment ces émotions verbalisées sont élaborées, voire transformées dans la dynamique interactionnelle. En partant du postulat que dans une perspective socioculturelle, la présence de l'adulte – de l'enseignante dans le contexte scolaire – est importante pour le développement des apprentissages, nous examinerons le travail langagier des interactants (enseignantes et élèves) dès lors que des émotions sont mises en mots. En particulier, nous étudierons ce que font les six enseignantes pour accompagner, guider, orienter ou, au contraire, freiner, voire empêcher, le processus de secondarisation d'avoir lieu.

4.1 Le concept de secondarisation

De nos jours, dans le champ éducatif, le concept de secondarisation est fréquemment évoqué. Certains auteurs relèvent d'ailleurs qu'une « *attitude de secondarisation* » est inhérente au processus d'apprentissage (BAUTIER et GOIGOUX, 2004).

Ancré dans le vaste champ de l'éducation, ce concept est abordé par des chercheurs d'appartenances différentes – des sociologues de l'éducation, des psychologues du développement ou encore des didacticiens – qui portent tous un intérêt au développement de l'apprentissage dans une

approche sociohistorique, mais qui, du fait de leurs objets d'étude, l'abordent sous différents angles. Comme toute notion scientifique, ce concept se trouve alors utilisé dans des contextes de recherche hétérogènes et fait par conséquent l'objet de débats.

4.1.1 Ancrage historique et épistémologique

Le concept de secondarisation a été développé pour le champ éducatif, on l'a dit, par deux équipes de recherche françaises principalement (BAUTIER, 2004; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; JAUBERT *et al.*, 2004; ROCHEX et CRINON, 2011).

Il est fondé sur la notion de «genre de discours» développée par Mikhaïl Bakhtine (1984). Pour ce dernier, les genres de discours sont des «*types relativement stables d'énoncés*»: «*Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, et c'est ce que nous appelons les genres de discours*» (p. 265). Selon Bakhtine, comme la langue varie selon les individus et les usages, elle donne lieu à des genres de discours distincts. Ainsi, une infinité de genres de discours existe, car la variété des domaines de l'activité humaine est infinie et chaque sphère dans laquelle cette activité s'exerce comprend des genres du discours qui apparaissent, disparaissent, se complexifient en fonction des activités humaines toujours en développement. Appliquant d'abord ce concept au champ littéraire, Bakhtine distingue le «*genre de discours premier*» et le «*genre de discours second*». Le genre premier est défini comme un discours spontané, immédiat, un échange verbal, lié au contexte dans lequel il se produit. Le genre second est fondé sur les genres premiers et représente une transformation de ceux-ci et un détachement du réel. Par exemple, l'énoncé quotidien «*À table!*» relève d'un genre de discours premier qui prend forme dans la sphère d'échange du quotidien. Ce même énoncé peut être inséré dans une œuvre littéraire et perd ainsi son «réel» de la vie quotidienne pour prendre place dans une nouvelle sphère d'échange, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne. Comme le relève Bakhtine: «*Les genres premiers, en devenant composantes des genres seconds, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière: ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui*» (1984, p. 267). Si les échanges verbaux du quotidien sont d'un genre premier et si le dialogue du quotidien qui apparaît dans une pièce de

théâtre, en tant que transfiguration de l'échange quotidien, est l'expression d'un genre second, il existe alors une tension dialogique entre les genres de discours, et la distinction d'un genre de discours à l'autre devient particulièrement complexe.

Les chercheurs à l'origine du concept de secondarisation se sont fondés à la fois sur la distinction de Bakhtine (1984) entre genres premiers et genres seconds et sur celle établie par Vygotski (1934/1985) entre concepts quotidiens (ou spontanés) et scientifiques.

Selon Vygotski (1934/1985), le développement des «*concepts quotidiens*» trouve son origine dans les expériences quotidiennes de l'enfant et est lié aux expériences concrètes, actuelles et immédiates. Les concepts quotidiens sont ainsi non conscients et non systématiques. Bien que le rôle de l'adulte soit important dans le développement des concepts quotidiens, l'enfant ne fait en somme qu'emprunter ces concepts à l'adulte, mais ceux-ci ne sont pas enseignés de façon méthodique. En revanche, le développement des «*concepts scientifiques*» est amené par l'adulte, souvent par l'enseignant dans le contexte scolaire. Par comparaison avec les concepts quotidiens, ceux-ci ne sont pas spontanés, car ils sont introduits par l'adulte et sont organisés systématiquement et hiérarchiquement, selon une structure logique et décontextualisée.

Les concepts quotidiens et scientifiques sont fondamentalement distincts. Ce qui les différencie est le rapport à l'objet, puisque ce rapport est direct pour l'un et médiatisé pour l'autre ; toutefois, ils sont en tension dialogique. Intimement liés entre eux, les concepts scientifiques s'appuient sur les concepts quotidiens pour se développer et ces derniers sont à leur tour modifiés par les concepts scientifiques. Autrement dit, le développement des concepts quotidiens s'opère par l'apprentissage et la compréhension des concepts scientifiques. Comme le relève Vygotski :

«Le concept spontané de l'enfant se développe de bas en haut, des propriétés les plus élémentaires et inférieures aux propriétés supérieures, alors que les concepts scientifiques se développent de haut en bas, des propriétés plus complexes et supérieures aux propriétés plus élémentaires et inférieures.» (1934/1985, p. 371)

Vygotski illustre cette idée par l'enseignement de l'histoire à l'école : pour travailler sur les concepts scientifiques, historiques par exemple, il est indispensable que le concept quotidien de «*passé*» (avant et maintenant) soit suffisamment clair chez l'enfant. Pour Vygotski, l'apprentissage

des concepts quotidiens et scientifiques représente ainsi deux lignes de développement inversées, mais liées. Le lien qui unit dans le développement ces deux lignes est « *celui qui unit la zone prochaine de développement et le niveau présent de développement* » (p. 373). L'école est importante pour développer des concepts quotidiens et scientifiques, car c'est un lieu qui permet des formes de mises en tension entre ce que les enfants ont acquis de leurs expériences concrètes et immédiates et une forme de pensée consciente, hiérarchisée et systématique. Grâce au soutien et au guidage de l'enseignant, un espace est créé qui permet aux élèves d'effectuer ce travail de déplacement d'un concept à l'autre : « [...] *l'école permet à l'enfant de construire un espace interne de développement fait de tensions et de contradictions vivantes entre des plans différents de sa pensée* » (BROSSARD, 2008, p. 70). Bien que la distinction soit nécessaire entre ces deux types de concepts, ceux-ci doivent être considérés comme « *un système unique de concepts qui se constitue au cours du développement mental de l'enfant* » (VYGOTSKI, 1934/1985, p. 284). Comme Brossard (2008) l'explique : « *Les concepts scientifiques sont les concepts quotidiens développés, transformés, remaniés. C'est le mouvement des uns dans les autres dans un système conceptuel unique et les transformations qui se produisent lors de ces passages qu'il s'agit de penser* » (p. 79). D'ailleurs, Vygotski (1934/1985) précise que la frontière entre ces deux types de concept est fluide et que les passages de l'un à l'autre sont constants. Ainsi, il n'existe pas de rupture « nette » entre les deux concepts, mais il s'agit d'un déplacement de l'un vers l'autre qui est davantage considéré en termes de processus. Lorsque Vygotski insiste sur le fait que les concepts quotidiens sont fondateurs des concepts scientifiques, il montre aussi qu'ils peuvent constituer des obstacles au développement des concepts scientifiques. Pour illustrer cette idée, il propose de comparer le concept quotidien du « frère » au concept de la « loi d'Archimède », deux thèmes abordés dans le cadre scolaire. Comme concept quotidien, le concept de « frère » est imprégné de l'expérience personnelle de l'enfant. Par conséquent, l'enfant placé face à ce type de concept peut se trouver dans une posture malaisée. Dans cet exemple, la transformation du concept de « frère » en concept scientifique pourrait être entravée par les expériences personnelles de l'enfant. De la même façon, la transformation du concept scientifique de la « loi d'Archimède » en concept quotidien, par son caractère plus abstrait et éloigné de l'expérience personnelle de l'enfant, peut aussi susciter des obstacles au développement des apprentissages (VYGOTSKI, 1934/1985).

Ces différentes réflexions ont abouti au développement du concept de secondarisation, qui constitue un outil d'analyse permettant d'observer les changements et le développement du rapport au langage des élèves.

4.1.2 La secondarisation : éléments de définition

Les auteurs à l'origine du concept de secondarisation définissent ce processus comme une reconfiguration des savoirs (BAUTIER, 2004; BAUTIER et ROCHEX, 2001, 2004), un déplacement (BAUTIER, 2006) et une transformation des objets (BAUTIER, 2006; JAUBERT, 2007), une «*dénaturalisation de [son] expérience première du monde et de [son] rapport et de [ses] usages du langage*» (BAUTIER et ROCHEX, 2001, p. 40) qui «*implique simultanément décontextualisation et adoption d'une autre finalité*» (BAUTIER et GOIGOUX, 2004, p. 91) de la part des élèves dans une situation d'enseignement-apprentissage.

Le concept de secondarisation permet de saisir le processus qui amène l'élève, en interaction avec l'enseignant, à se distancier de l'expérience immédiate, concrète (BAUTIER, 2004; BAUTIER et GOIGOUX, 2004), afin de la ressaisir en tant qu'objet de questionnement sur un plan réflexif. Les auteurs, en le décrivant, insistent sur le fait que, plutôt qu'une rupture avec le quotidien, ce concept est une reconfiguration qui a lieu : la secondarisation s'appuie donc sur l'expérience première. Celle-ci n'est pas convoquée pour elle-même, mais pour devenir objet d'étude (BAUTIER et ROCHEX, 2004).

Jaubert (2007), qui se fonde sur ce concept, relève que dans le contexte scolaire, il n'est pas important de savoir si l'élève produit un genre premier ou second, mais qu'il est en revanche nécessaire de savoir :

« si le nouveau discours le transforme, s'il signale un travail "réflexif" via des formes plus conventionnelles et ce faisant, témoigne d'un déplacement cognitif et énonciatif, d'une modification de sa compréhension de l'activité et de son rapport au monde, ainsi que de son institution en tant qu'acteur social dans un nouveau contexte dont il peut s'appropriier les savoirs » (p. 208).

Autrement dit, il s'agit d'observer dans le discours de l'élève les traces de l'évolution de son rapport au monde, distancié du contexte quotidien et s'inscrivant progressivement dans un nouveau contexte propre à

l'appropriation de savoirs disciplinaires. Ce déplacement est perçu comme une transformation du rapport au langage et au monde de l'élève qui se construit en tant que sujet social appartenant à une communauté discursive porteuse de certaines valeurs, contraintes et pratiques propres à chaque domaine disciplinaire (JAUBERT et REBIÈRE, 2011; JAUBERT *et al.*, 2004). Le processus de secondarisation implique donc un travail de reconfiguration de l'expérience première, mais l'élève, dans ce processus, devient également sujet de la réflexion et de l'interrogation à opérer.

Deux équipes principales de recherche sont donc à l'origine du concept de secondarisation. Si elles s'accordent sur sa définition, en proposant de relier le processus de secondarisation à celui de subjectivation, elles l'étudient en revanche selon un ancrage théorique différent. D'une équipe à l'autre, les questions et les méthodes de recherche varient. Par la suite, nous présenterons la façon dont chacune des deux équipes étudie le concept de secondarisation et les éléments mis en évidence dans leurs travaux de recherche respectifs.

4.1.3 La secondarisation dans différents paysages théoriques

L'équipe Escol coordonne des recherches sur les inégalités sociales dans l'accès aux savoirs scolaires. Ce réseau regroupe des chercheurs de disciplines variées (sciences de l'éducation, psychologie, sociologie et didactique) et conduit des recherches dans plusieurs disciplines scolaires (français, mathématiques, philosophie, sciences économiques et sociales) à des degrés de scolarisation variés (de la maternelle à la terminale) et dans différents types d'enseignement (enseignement régulier, professionnel ou spécialisé). Deux hypothèses orientent leurs travaux : les inégalités en matière d'apprentissage et d'accès aux savoirs résultent des « *dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves* », en fonction notamment de leur mode de socialisation ainsi que de « *l'opacité et le caractère implicite* » des exigences relatives aux apprentissages scolaires (BAUTIER et GOIGOUX, 2004, p. 90).

Ces chercheurs s'efforcent de dépasser une approche macrosociale bourdieusienne des inégalités sociales en essayant de comprendre comment celles-ci se construisent dans les pratiques concrètes d'enseignement-apprentissage. Ils présupposent notamment que les élèves n'ont pas tous

les mêmes ressources pour reconnaître les changements de registre à opérer en classe, par exemple les moments qui nécessitent de faire appel à l'expérience première (du quotidien) et ceux qui exigent un travail réflexif, une reconfiguration de cette expérience. L'élève est un sujet pluriel (sujet épistémique, élève, enfant). Il vient à l'école avec toutes sortes de représentations, de façon de parler, de penser le langage, de rapport à soi et au monde, etc. L'école est également un lieu marqué par l'hétérogénéité où l'élève se confronte à des objets du monde à utiliser comme tels ou à reconfigurer, des tâches à appréhender dans l'immédiateté ou à secondariser, etc., qui l'obligent ainsi à mener un travail réflexif. Les inégalités apparaissent dans cette hétérogénéité même, qui est évidente pour certains élèves qui ont les moyens de s'adapter, moins pour ceux qui n'ont que peu de ressources ou ne parviennent pas à effectuer un décodage (BAUTIER et ROCHEX, 2004). Concrètement, les chercheurs de ce réseau observent dans les pratiques des enseignants et des élèves – c'est-à-dire les interactions en classe, le travail de l'enseignant, les productions des élèves, etc. – ce qui crée des difficultés à identifier les enjeux cognitifs des tâches scolaires.

Ces chercheurs évoquent notamment le fait que l'élève devrait développer à l'école une « *attitude de secondarisation* », autrement dit la capacité à questionner les savoirs, les activités, les objets scolaires, à partir d'un monde d'objets scolaires préalablement construit par lui et à mener une activité réflexive par rapport à la tâche, c'est-à-dire d'avoir une compréhension de ce que l'« *on fait et comment on le fait* » (BAUTIER et GOIGOUX, 2004, p. 91). Selon ces auteurs, cette attitude est essentielle au processus d'apprentissage, mais ne s'acquiert pas de façon naturelle. L'enseignant joue un rôle important auprès de l'apprenant pour l'amener à questionner, à remettre en question les objets de savoir, à les reconfigurer, les recontextualiser pour leur accorder un sens plus abstrait, voire générique (BAUTIER, 2006; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; JAUBERT *et al.*, 2004). Les travaux de cette équipe mettent en évidence que la présence de l'enseignant, bien qu'indispensable pour amener l'élève à développer une « *attitude de secondarisation* », n'est que rarement explicitée dans la situation d'enseignement-apprentissage. De plus, certaines pratiques d'enseignement empêcheraient même les élèves de la développer, en particulier ceux qui n'ont pas accès à la compréhension des implicites des pratiques quotidiennes scolaires, ce qui aurait pour conséquence d'entraîner des « *malentendus sur l'enjeu cognitif de la tâche* » et de recomposer ainsi la question des inégalités sociales en inégalités scolaires. Voici un exemple de malentendu qui se produit lors d'une tâche autour du son [u].

L'enseignant donne la consigne suivante aux élèves : « *Une poule invite des animaux chez elle, le loup permet seulement à certains d'entre eux d'entrer dans la demeure de la poule, ceux notamment qui ont le son en question dans leur nom [souris, poussin, etc.].* » Certains élèves ne parviennent pas à saisir la règle à respecter pour entrer dans la demeure de la poule et tentent de donner des réponses par association sémantique (coq, rat, etc.). Ils se retrouvent ainsi « *le plus souvent enfermés dans une logique du faire et guidés par la recherche de la réussite immédiate, ils traitent les tâches scolaires sans chercher à en saisir la signification, c'est-à-dire ce qu'elles leur permettent d'apprendre* ». Dans cet exemple, l'« *habillage ludique* » de la tâche fonctionne comme une sorte d'attracteur qui empêche certains élèves de saisir la règle à s'approprier (BAUTIER et GOIGOUX, 2004, p. 95-96). Bautier et Goigoux (2004) pointent deux types de pratiques enseignantes particulièrement contre-productives pour le développement d'une « *attitude de secondarisation* » : le sous-ajustement didactique et pédagogique – les élèves sont confrontés à des contrats didactiques flous ou des tâches trop ouvertes – ou le surajustement didactique – les élèves sont amenés à réaliser des tâches fermées ou trop faciles, qui font appel à des compétences cognitives pauvres, etc.

Dans un article portant sur les pratiques enseignantes en lien avec le travail des élèves, Bautier (2006) formule une critique à l'encontre des approches pédagogiques visant à rompre la séparation entre sphère de l'école et du quotidien. Selon elle, ces approches qui impliquent la mobilisation d'objets familiers de l'élève peuvent être motivantes, mais aussi convoquer les affects et ainsi gêner ou empêcher l'identification du registre escompté, et donc rendre les apprentissages difficiles et sources de malentendu. La scolarisation d'objets familiers (comme le vélo, la fleur, etc.) exige de l'élève qu'il se distancie de l'objet ludique et de sa pratique pour que ce dernier devienne objet d'apprentissage. Cependant, lorsque ces objets familiers sont traités en classe, les élèves ont tendance à « *se tromper* » de genre discursif lorsqu'ils les évoquent (p. 118). Au lieu de « *parler sur* » l'objet familier en question, ils se contentent souvent de le raconter, de l'exprimer et celui-ci reste un simple objet d'échange. Par exemple, l'enseignante veut faire dire ce qu'est le carnaval et l'élève, pour ce qui le concerne, n'évoque que des éléments en lien avec son expérience personnelle du carnaval.

D'une manière générale, selon les auteurs, investiguer de près la coconstruction des pratiques des enseignants et des élèves permet de mettre en évidence la façon dont l'école contribue à certaines difficultés

scolaires et à l'inégalité sociale qui en découle. Si certaines pratiques d'enseignement sont mises en place dans le but de permettre aux élèves de développer des apprentissages, il se trouve que les élèves s'en saisissent de différentes manières et parfois s'en éloignent. Ces chercheurs tentent donc de rendre attentifs les enseignants au fait que certaines pratiques scolaires sont implicites et opaques et n'aident pas les élèves à saisir l'enjeu cognitif des tâches scolaires (BAUTIER, 2006; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; BONNÉRY, 2015).

L'équipe de recherche «Didactique et anthropologie des enseignements scientifiques et langagiers» du Laboratoire de Psychologie de l'Université de Bordeaux 2 regroupe des chercheurs en Sciences du langage et didactique. Les membres de cette équipe sont impliqués dans des recherches portant sur le fonctionnement et sur le rôle du langage dans la construction des connaissances à l'école. Ils s'intéressent aux usages langagiers disciplinaires ainsi qu'aux conséquences des pratiques langagières dans l'appropriation des savoirs chez les élèves. Ils mènent des recherches dans différentes disciplines scolaires en français, mathématiques et sciences, etc. (JAUBERT et REBIÈRE, 2010; JAUBERT *et al.*, 2004; JAUBERT, REBIÈRE et BERNIÉ, 2012).

L'approche de cette équipe est fondée sur la notion de «*communauté discursive*» qui désigne «*le cadre où l'élaboration, la circulation de ces valeurs, de cet ethos, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance*» (BERNIÉ, 2002, p. 78). Cette notion permet d'appréhender l'apprentissage comme un processus d'acculturation, par le biais du langage. Selon les chercheurs de cette équipe, appartenir à une «*communauté discursive*», c'est être situé dans un «*maillage*» composé de réseaux de sociabilité, de systèmes d'attente, de règles de communication, etc. Cette notion est flottante, car chaque individu appartient à plusieurs communautés et à des façons d'agir-parler-penser diverses (JAUBERT *et al.*, 2004).

À partir de ces éléments de définition de la communauté discursive, ces chercheurs soutiennent l'hypothèse que l'élève, en tant que membre de la classe, doit s'instituer en tant que sujet social et cognitif au sein de la sphère d'échanges «*classe*» (lieu d'une métamorphose des représentations et des savoirs quotidiens) et de la sphère d'échanges des «*savoirs à transmettre*» (résultant des pratiques et des discours liés à des savoirs spécifiques) (JAUBERT *et al.*, 2004). La particularité de cette notion est donc de ne pas se limiter à des dimensions strictement cognitives, dans la mesure où

les savoirs traités en contexte scolaire s'inscrivent dans des conditions historiques et sociales de production, et qu'apprendre est en quelque sorte s'acculturer à une communauté plus large. Ainsi, cette communauté discursive est fondée à la fois sur la construction de rôles sociaux et sur la manipulation et la maîtrise de savoir-faire nouveaux, qui reposent sur des « *agir-penser-parler* » des communautés discursives d'origine. Par exemple, dans le cas où des élèves sont invités à développer leurs compétences en biologie, ils devront s'instituer en tant que sujet cognitif et social au sein d'une communauté spécifique propre à la discipline en question. À travers l'appropriation de pratiques, l'engagement dans des tâches, etc. ils devront progressivement être capables de construire des positions énonciatives variées par rapport à l'objet de savoir abordé et secondariser leurs pratiques langagières par le biais d'une reconfiguration de leurs pratiques initiales (BERNIÉ, 2002).

C'est donc à partir de la notion de communauté discursive que cette équipe étudie le processus de secondarisation. Concrètement, elle observe des dispositifs didactiques organisés en plusieurs modules comprenant du travail individuel, des moments d'écrit et d'oral, des phases de débat, de discussions sous la tutelle de l'enseignant qui favorisent la création d'une communauté discursive scientifique (en français, sciences, etc.) et donc, le processus de secondarisation. Dans leurs travaux, les chercheurs proposent des pistes méthodologiques pour rendre compte du processus de secondarisation. Jaubert (2001) présente une méthode d'analyse pour évaluer l'écart entre les représentations initiales des élèves, leurs productions à différents moments et ce qui est attendu en termes de maîtrise d'un concept scientifique. Elle travaille sur des données récoltées lors de leçons en biologie visant progressivement à amener les élèves, à travers différents modules, à saisir le processus d'échange placentaire. Fondée essentiellement sur des productions textuelles, cette méthode permet par exemple de repérer les genres textuels comme le genre conversationnel de type spontané, explicatif de type scientifique ou encore la gestion du dialogisme et de l'hétéroglossie⁷⁶. Jaubert identifie trois catégories d'hétéroglossie : la première regroupe les extraits de production d'élèves dans lesquels il y a juxtaposition d'énoncés produits par des voix diverses et sans hiérarchie ; la deuxième répertorie des extraits dans lesquels il y a

⁷⁶ Le concept d'hétéroglossie est repris à Bakhtine (1978). Selon lui, dans tout discours résonnent les voix d'autrui, ce qui fait du « *plurilinguisme* » ou de l'« *hétéroglossie* » une composante fondamentale du discours.

une ébauche d'orchestration de l'hétéroglossie, c'est-à-dire lorsque l'élève tente de « *se positionner dans une instance énonciative de type scientifique* » (p. 184) ; la troisième catégorise des extraits dans lesquels il y a une forme d'hétéroglossie orchestrée, où différentes voix sont coordonnées à partir d'une position de type scientifique.

Dans un autre article, Jaubert, Rebière et Bernié (2004) proposent des pistes méthodologiques pour identifier les signes langagiers qui rendent possible la secondarisation. À partir de données récoltées lors de leçons de français, dans lesquelles les élèves sont amenés à rédiger une trame donnant lieu à une chorégraphie dans un genre fantastique – le but étant de mettre en place une pratique de la lecture et de l'écriture –, les productions initiales des élèves sont analysées en fonction des ruptures observées : le passage de la transcription du réel à la création d'un monde fictionnel ; les hésitations entre ancrage dans une situation différée ou partagée (par exemple l'usage adéquat ou non d'une anaphore) ; une dissonance dans la construction d'un point de vue (présence de plusieurs voix, le narrateur disparaît) ; le respect du contrat narratif ou non (le genre fantastique dans ce cas). Durant les différents modules, l'enseignant a notamment pour rôle de créer une communauté littéraire, par le biais de l'interaction entre pairs (interview, discussion critique, etc., donc des pratiques sociales transposées à l'école) ou de tutelle (pratiques réflexives, discussions autour de la notion du point de vue avec l'enseignant, donc des pratiques typiquement scolaires). Selon les auteurs, c'est à ces deux niveaux que se construisent des positions énonciatives nouvelles à propos d'un genre fantastique. Ainsi, l'élève s'institue en tant que sujet « écrivain » (de la narration quotidienne à la fiction littéraire) par le biais de ce mouvement vers des genres de discours plus secondarisés (par exemple en s'appropriant les rôles discursifs de ses camarades).

La présentation des travaux des deux équipes de recherche a montré que le concept de secondarisation permettait d'observer des réalités différentes. L'équipe Escol cherche à déterminer si la secondarisation apparaît ou non dans les pratiques des enseignants et des élèves, ce qui l'entrave et quels sont les élèves les moins capables de développer une attitude de secondarisation. L'équipe bordelaise, quant à elle, cherche à comprendre à travers l'étude de dispositifs didactiques la façon dont les changements de rapport au langage et au monde se réalisent. Chacune des deux équipes a produit d'autres travaux de recherche, notamment dans le champ de la didactique (LE MAREC, 2007 ; PHILIPPOT, 2009).

4.1.4 Synthèse : apports et limites théoriques

L'intérêt du concept de secondarisation est qu'il permet de penser en termes de processus, c'est-à-dire de saisir le processus qui conduit l'élève dans son interaction avec un enseignant à se détacher de l'expérience première, immédiate, concrète (vécue) pour la ressaisir en objet de réflexion. La secondarisation ne survient pas naturellement chez l'élève, l'enseignant a justement pour rôle de soutenir l'élève dans ce processus. Il l'amène à questionner, à remettre en question les objets de savoir, à les reconfigurer, les recontextualiser afin de leur octroyer une certaine forme d'abstraction, de généralisation (BAUTIER, 2006 ; BAUTIER et GOIGOUX, 2004 ; JAUBERT *et al.*, 2004). Le langage est central dans ce processus, il est perçu comme un outil pour apprendre à penser (JAUBERT *et al.*, 2012).

Les difficultés relatives au concept de secondarisation sont, en revanche, liées à son opérationnalisation lorsqu'il est question de l'étudier dans sa dimension processuelle qui se coconstruit dans l'interaction enseignant-élèves, d'une part, et dans le lien avec des objets, ceux relatifs à l'éducation interculturelle, d'autre part. En ce qui concerne l'opérationnalisation du concept de secondarisation, des pistes méthodologiques sont proposées dans les travaux menés par l'équipe bordelaise : des outils d'analyse pour identifier le processus de secondarisation chez l'élève sont présentés (JAUBERT, 2001 ; JAUBERT *et al.*, 2004). L'équipe Escol propose des exemples illustrant des interactions en classe, qui rendent compte de secondarisations réussies ou empêchées. Toutefois leur cadre méthodologique propose peu d'outils pour identifier le processus de secondarisation dans la dynamique interactionnelle. En ce qui concerne les objets, les recherches menées autour du concept de secondarisation se centrent essentiellement sur des disciplines scolaires dites « stabilisées » telles que le français, les mathématiques, les sciences sociales ou naturelles, disciplines fondées sur des objets de savoir précis, autrement dit des concepts scientifiques (BAUTIER, 2004 ; BAUTIER et GOIGOUX, 2004 ; JAUBERT *et al.*, 2004 ; ROCHEX et CRINON, 2011).

4.2 Une proposition d'opérationnalisation du concept de secondarisation

Avant de proposer son opérationnalisation, il nous paraît nécessaire de revenir sur certaines spécificités propres à notre recherche qui se situe dans un contexte en partie différent de ceux investigués par les chercheurs ayant étudié le processus de secondarisation dans le champ éducatif.

4.2.1 La secondarisation des émotions verbalisées

Notre recherche s'intéresse aux pratiques d'enseignement réelles dans le domaine de l'interculturel. Les objets de ces pratiques ont pour spécificité d'être hybrides, à la fois associés à des savoirs factuels, mais également à des savoirs sociaux qui se situent à la frontière de différentes sphères d'échanges (BAKHTINE, 1984), également appelées sphères d'expériences (ZITTOUN, 2006), liées aux expériences personnelles et aux émotions des élèves. En considérant les spécificités de ces objets, nous nous interrogerons sur la façon dont la dimension émotionnelle est verbalisée lors de leçons à visée interculturelle et dont les émotions mises en mots sont secondarisées dans la dynamique interactionnelle. Au vu du caractère hétérogène des objets propres à ce type d'enseignement, on peut se demander s'il existe des «concepts scientifiques» propres à cet enseignement. Et si oui, lesquels? Si les émotions sont au cœur de ce type d'enseignement, peuvent-elles être secondarisées? Qu'est-ce que cela signifie de secondariser des émotions verbalisées? Ces questions ouvertes permettront de pointer les caractéristiques de ce contexte de recherche.

Des réflexions fondées sur une approche vygotskienne permettent de justifier la pertinence de ces interrogations (NONNON, 2008). Comme évoqué par Vygotski (1925/2003), les émotions ne sont pas considérées comme des éléments détachés du développement social et intellectuel. Au contraire, elles sont «*un socle et un moteur de la vie psychique, et par là de la pensée, elles sont aussi objet de développement, et ce développement s'opère selon les mêmes dynamiques que celles qui ont été le plus souvent décrites pour la vie intellectuelle*» (NONNON, 2008, p. 95). Vygotski (1925/2005) relève le rôle central du «redoublement» de l'expérience vécue à travers la conscience, la parole ou l'écriture: «*Élaborer des émotions ou des sentiments en les transportant dans un autre cadre,*

donc en les transformant en autre chose, est un facteur de développement psychique, et par là intellectuel» (NONNON, 2008, p. 100). Dans son étude, Nonnon (2008), en s'intéressant aux activités en français qui font appel au « "je" *subjectif* » des élèves, souligne qu'utiliser le langage et l'écrire avec ses contraintes liées à la syntaxe, la structure, etc. oblige les élèves à s'y confronter et les engage dans un travail réflexif. Ainsi, articuler différentes interprétations (subjectives) autour d'un texte, d'une œuvre d'art ou d'un film en classe amène les élèves à réfléchir à leur propre interprétation, à la comparer à d'autres et peut se révéler propice à transformation de ces expériences subjectives. Nonnon (2008) fait référence non seulement aux activités portant sur l'expérience subjective, mais également à la matérialité de la langue et à ses contraintes, qui peuvent être source de tensions.

Dans ce contexte d'étude, les émotions sont donc considérées comme liées au langage. Certains linguistes, par exemple Plantin (2003, 2011) et Micheli (2010), les conçoivent comme « *des entités actives dans le sens où elles agissent sur et participent à la co-construction des actes de parole* » (CHATAR-MOUMNI, 2013, p. 4). Si elles se coconstruisent dans l'interaction sociale, elles sont transformées par le langage et peuvent ainsi être discutées, devenir objets de réflexion et être mises en perspective au sein de dynamiques interactionnelles.

4.2.2 Pistes méthodologiques exploratoires pour l'étude du processus de secondarisation

Dans l'approche socioculturelle (VYGOTSKI, 1934/1985), de manière générale, le langage joue un rôle majeur dans la construction des savoirs. Nous porterons donc notre attention sur le langage et, en particulier, sur les interactions sociales. Ainsi que certains auteurs à l'origine du concept de secondarisation l'évoquent, le langage est primordial dans l'élaboration et l'appropriation des savoirs à l'école. Il est à la fois :

«le lieu, l'outil et le témoin d'une activité de réorganisation de ce que l'on comprend du monde, source d'apprentissage via les opérations de catégorisation, abstraction, spécification/généralisation, décontextualisation et recontextualisation, etc. L'activité langagière joue un rôle dans ce processus de "transmutation" des concepts quotidiens en concepts savants via les reformulations, les mises à distances successives [...].» (JAUBERT *et al.*, 2012, p. 3)

Notre intention est de comprendre la manière dont les émotions sont verbalisées lors de leçons en éducation interculturelle et d'examiner si, éventuellement, elles sont secondarisées dans les interactions en classe. Nous retiendrons donc des données portant explicitement sur des questions liées à la dimension émotionnelle. Il s'agit de séquences interactionnelles dans lesquelles les émotions sont verbalisées lors de leçons en éducation interculturelle.

En optant pour une démarche exploratoire, nous garderons à l'esprit des pistes méthodologiques nous permettant d'étudier comment le processus de secondarisation se coconstruit dans la dynamique interactionnelle en classe.

Premièrement, une attention particulière sera portée au travail langagier de l'enseignant et de l'élève dès lors que des émotions sont verbalisées. Comme la littérature le mentionne, le processus de secondarisation est souvent médiatisé par l'enseignant. C'est l'enseignant qui guide l'élève dans ce processus, qui le conduit à questionner, à reconsidérer, reconfigurer, recontextualiser les objets de savoir pour leur donner une forme générique (BAUTIER, 2006; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; JAUBERT *et al.*, 2004). Les questions qui guideront le travail d'analyse seront les suivantes: quel travail langagier les enseignantes et les élèves réalisent-ils à partir des émotions verbalisées? Lorsque des émotions sont mises en mots, comment l'enseignante questionne-t-elle les élèves pour les amener à les ressaisir sur un plan réflexif? Demande-t-elle aux élèves d'expliquer, d'argumenter leur propos?

Deuxièmement, nous souhaitons comprendre la transformation d'un discours qui porte sur la dimension émotionnelle en un discours plus générique, et nous observerons donc les différentes manières de se référer à la dimension émotionnelle dans la dynamique interactionnelle. En prenant appui sur des résultats préliminaires de données propres à la présente recherche, Muller Mirza, Grossen, de Diesbach-Dolder et Nicollin (2014) ont observé que lors des interactions en classe, l'émotion est abordée soit comme un phénomène unique, soit comme un phénomène général, collectif, et que le discours des participants a tendance à se déplacer d'un pôle à l'autre. L'analyse préalable de données a d'ailleurs mis en évidence ce qui a été appelé la «*routine unicité-généricité*»⁷⁷ qui prend deux formes (MULLER MIRZA *et al.*, 2014). Dans la première, on observe un mouvement qui part de la description d'un cas unique et aboutit à la mise en évidence d'un cas plus général. L'élève

⁷⁷ Les notions de généralité et d'unicité sont proches des notions de catégorisation et de particularisation proposées par Billig (1985). Celles-ci ont été choisies car les outils analytiques sont tirés d'indices linguistiques.

ou l'enseignante est ainsi amené, à partir de son expérience personnelle, à mobiliser des concepts, objets de savoir encyclopédique, connaissances sociales ou pratiques collectives. Dans la seconde forme, le mouvement est inverse, il va du générique à l'unicité, au cas unique. À partir d'un concept ou d'un événement collectif, l'enseignante, mais cela peut aussi être l'élève, reprend un élément relatif à l'expérience ou à l'émotion d'un tiers (individu ou groupe) et le contextualise à la situation personnelle d'un individu, soit d'un élève, soit de l'enseignante elle-même. Dans le discours, l'identification de l'alternance entre des indicateurs discursifs traduisant des phénomènes d'unicité ou de généricité ou du déplacement d'un phénomène à l'autre peut être considérée comme un mouvement susceptible de favoriser le processus de secondarisation. Ainsi, aborder les émotions d'une manière générique peut être un moyen d'encourager une personne à prendre un point de vue différent du sien et à se détacher ainsi de sa propre expérience. En considérant que le discours des participants se déplace le long d'un continuum allant du pôle de l'unicité vers le pôle de la généricité et vice-versa, deux types d'indicateurs discursifs ont été repérés: (a) l'utilisation des pronoms «*je*», «*tu*», «*il*», «*elle*», «*nous*» «*vous*», «*on*», «*ils*», «*elles*», «*ma*», «*ta*», etc., dans le discours de participants; et (b) les noms propres se référant à un groupe de personnes, comme les «*gens*», les «*Bosniaques*», «*tous les X*», «*quelqu'un*», «*personne*». Lors de l'analyse, les pronoms sont étudiés dans leur contexte de production, car leur identification isolée ne permet pas de déterminer à qui ils se rapportent. En fait, en fonction du contexte de l'interaction sociale, les pronoms peuvent soit se situer du côté du pôle de l'unicité ou du pôle de la généricité. Les pronoms «*nous*», «*on*», «*vous*», «*il*», «*elle*», «*ils*», «*elles*», «*ma*», «*ta*», etc., sont du côté du pôle de la généricité lorsqu'ils se réfèrent à une personne ou à un groupe de personnes indéterminées et se trouvent au pôle de l'unicité lorsqu'ils se réfèrent à une personne ou à un groupe de personnes déterminées.

Troisièmement, si les concepts quotidiens et scientifiques, pour reprendre les termes de Vygotski (1934/1985), sont définis théoriquement, il reste toutefois difficile de les distinguer et de saisir l'élaboration de l'un à l'autre. Dans la littérature, les travaux menés par Grossen et Zittoun dans le cadre d'un projet de recherche (du nom de SYRES)⁷⁸ apportent des éléments

⁷⁸ Le projet SYRES (Symbolic resources at school) dirigé par Zittoun et Grossen et financé par le Fonds national de recherche scientifique suisse (n° 100013-116040-1/2) a pour but d'étudier le rapport personnel d'adolescents avec des œuvres littéraires et philosophiques qu'ils rencontrent dans le contexte scolaire. Plus particulièrement, les chercheurs s'intéressent à la façon dont ces adolescents peuvent faire de textes des ressources symboliques.

qui viennent compléter les réflexions autour de ces concepts (GROSSEN et ROS, 2011; GROSSEN *et al.*, 2012; ZITTOUN, 2014; ZITTOUN et GROSSEN, 2013). Ces chercheuses, qui posent des questions voisines de nos propres interrogations, partent de l'idée que l'élève n'apprend pas uniquement dans le contexte scolaire, mais que d'autres espaces lui permettent d'acquérir des savoirs. Ainsi, lorsqu'il est à l'école, l'élève n'est pas déconnecté des autres sphères d'expériences qui l'entourent, de même lorsqu'il se trouve hors les murs de l'école. Ces chercheuses s'intéressent à la façon dont les objets de savoir enseignés à l'école, en particulier les textes littéraires ou philosophiques, en tant qu'éléments culturels, jouent le rôle de ressources symboliques⁷⁹ (ZITTOUN, 2006) qui participent au développement cognitif et émotionnel de l'apprenant et l'aide ainsi à donner du sens à ses connaissances et expériences quotidiennes. Plus particulièrement, elles ont examiné la façon dont l'enseignant et/ou l'élève, lors de leçons en français et en philosophie, font des mises en lien entre des objets de savoirs scolaires et des connaissances ou des expériences appartenant à d'autres sphères d'expériences. Dans un article, en particulier, Grossen et Ros (2011) repèrent dans les interactions en classe des « séquences de mise en lien »⁸⁰ entre des objets de savoirs scolaires et des connaissances ou expériences appartenant à d'autres sphères d'expériences et se demandent si ces séquences sont l'occasion d'élaboration de savoirs, voire de secondarisation. Selon les auteures, l'enseignant ou l'élève qui propose une mise en lien dans son discours fait appel à d'autres sphères d'expériences que celles de l'école et les met en relation les unes avec les autres. Cette mise en lien peut ainsi provoquer des « tensions dialogiques » susceptibles de dévoiler :

« des points de rencontre entre différentes voix plus au moins discordantes, voix qui elles-mêmes renvoient non pas simplement à des discours distants, mais à des activités sociales complexes dans lesquelles l'individu qui les évoque met en jeu d'autres facettes de son identité, joue d'autres rôles,

⁷⁹ Selon Zittoun (2006) : « *Symbolic resources are cultural elements used by someone, with some intent, that is, they are used about something that does not belong to the cultural experience itself* » (p. 63). La notion de « ressource symbolique » est d'ailleurs reprise des travaux de recherche de Tania Zittoun qui, en s'ancrant dans une approche néo-vygotskienne, relève que certains éléments culturels tels que les livres, les films ou les chansons peuvent constituer des « ressources symboliques » pour le développement de l'individu.

⁸⁰ Selon Grossen et Ros (2011), les séquences de mise en lien sont « *des séquences dans lesquelles l'enseignant ou un élève propose une mise en lien entre l'objet de savoir étudié en classe et des connaissances ou expériences qui ne font pas partie de la leçon et ressortissent d'autres sphères d'expérience de la personne* » (p. 180).

use d'autres genres discursifs, mobilise d'autres objets de savoir ou les mobilise de manière différente» (p. 192).

La notion de voix dans le discours est reprise des travaux développés par François (1999) notamment, en reprenant Bakhtine (1978), qui est à l'origine de l'idée de dialogisme du dialogue. Dans l'interaction sociale, il existe à la fois ce qui s'échange entre les interlocuteurs, mais aussi tout ce qui fait écho à des discours d'autrui. Ainsi, le dialogue est fait non seulement des discours des personnes en présence dans l'interaction sociale, mais également des discours de celles qui sont plus au moins explicitement convoquées, c'est-à-dire des voix absentes. Ainsi, dans le discours résonnent des voix d'autrui ; celles-ci peuvent être multiples et ne sont pas nécessairement en concordance, mais en «*tension dialogique*», dans la mesure où elles expriment des points de vue différents (GROSSEN, 2009, 2014 ; GROSSEN et SALAZAR ORVIG, 2011). Le repérage de ces «*tensions dialogiques*» constitue une porte d'entrée particulièrement intéressante pour appréhender le processus de secondarisation. Si ces auteures identifient dans les interactions en classe les mises en lien entre des objets de savoirs scolaires et des connaissances ou expériences liées à des sphères d'expériences extrascolaires, la notion de sphère d'expérience ouvre alors de nouvelles pistes pour penser le concept de secondarisation, même s'il reste particulièrement difficile à définir. D'autres auteurs, qui s'intéressent au processus d'enseignement-apprentissage en étudiant les interactions en classe, mobilisent la notion de genre de discours développé par Bakhtine (1984) pour distinguer des genres quotidiens et scientifiques (MORTIMER et WERTSCH, 2003 ; PRAMLING et SÄLJÖ, 2014).

Ces pistes méthodologiques proposées peuvent permettre d'étudier la façon dont le processus de secondarisation naît, s'élabore et se coconstruit dans l'interaction en classe.

4.3 La secondarisation des émotions verbalisées

Dans l'approche que nous avons adoptée, les émotions mises en mots sont considérées comme situées dans un contexte particulier, autrement dit, elles émergent dans des leçons organisées autour d'activités précises mises en place à partir d'un document pédagogique particulier avec des caractéristiques qui lui sont propres.

Examinons maintenant la démarche qui nous a permis de constituer le corpus, c'est-à-dire l'identification des 79 séquences «émotions».

4.3.1 Constitution d'un corpus de données

Parmi les 27 leçons organisées avec le PH par les six enseignantes retenues, des séquences «émotions», dans lesquelles il est question d'émotions verbalisées, ont été transcrites selon des normes précises⁸¹.

Ces séquences ont été repérées essentiellement à partir de deux critères.

Le premier concerne le contenu relatif à l'expression d'émotions. Il s'agit de séquences dans lesquelles il y a des mots : noms, verbes, adjectifs, adverbes qui relèvent de l'évocation d'émotions. Ces séquences comportent des énoncés dans lesquels l'émotion est verbalisée, par exemple, «*cela me rend triste*» ou «*qu'est-ce qui te touche ?*». Ces énoncés à caractère émotionnel peuvent être soit auto-orientés «*j'ai un sentiment de tristesse en regardant cette image*», soit hétéro-orientés «*le personnage sur l'image a l'air heureux*» (MULLER MIRZA, 2014). Dans une séquence, ces énoncés peuvent émerger à n'importe quel moment : au début sous forme de consigne de l'enseignant ou au cours de l'interaction.

Le second critère concerne la structure. Les séquences «émotions» retenues sont constituées d'un minimum de trois tours de parole autour d'une même «*unité sémantique*» (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990, 2005)⁸². Dans ce contexte précis, une séquence «émotion» porte généralement sur un thème et est constituée d'une introduction (question de l'enseignante : «*qu'est-ce que tu ressens en observant cette image ?*»), d'un développement (interaction enseignante-élèves avec des questions, des explications, des justifications, etc., «*je ressens de la tristesse parce que...*») et d'une conclusion («*ok*», «*au suivant*»).

La sélection des séquences «émotions» n'est pas anodine et les repérer dans la dynamique interactionnelle reste un défi. À cet égard, dans un texte sur la place des émotions dans le champ de la linguistique, Kerbrat-Orecchioni (2000) écrit que les émotions dans le discours posent un certain nombre de difficultés aux chercheurs qui les étudient :

«Les émotions posent au linguiste de vrais problèmes et lui lancent un vrai défi, à cause de leur caractère [...] fuyant et insaisissable, elles lui glissent entre les doigts. [...] Rappelons l'importance des marqueurs et indices vocaux et mimo-gestuels, ce qui conforte les linguistes dans

⁸¹ Annexe 6 : Convention de transcription.

⁸² Kerbrat-Orecchioni (1990) définit la séquence «*comme un bloc d'échanges reliés par une forte cohérence sémantique et /ou pragmatique*» (p. 218).

l'idée du caractère "périphérique" (par rapport à leur objet propre) des phénomènes émotionnels; et pour ce qui est du matériel linguistique à proprement parler, concluons à la fantastique diversité des moyens que peut investir le langage émotionnel; et pour ce qui est du matériel linguistique à proprement parler, puisque tout mot, toute construction peuvent venir en contexte se charger d'une connotation affective [...]. Ainsi a-t-on le sentiment que les émotions sont à la fois dans le langage partout, et nulle part.» (KERBRAT-ORECCHIONI, 2000, p. 57)

L'auteure montre qu'étudier les émotions dans le discours conduit le chercheur à étudier un objet qui est «à la fois partout et nulle part dans le langage». Cela souligne toute la complexité du repérage des émotions, car celles-ci ne sont pas seulement perceptibles à travers le langage, mais également saisissables dans le langage paraverbal et sont plus largement liées au contexte de la situation interactive.

Lorsqu'il s'est agi de repérer des séquences «émotions», une première approche a été de se pencher sur les travaux en linguistique qui s'intéressent aux propriétés du lexique des émotions (voir la bibliographie élaborée par NOVAKOVA et TUTIN, 2009). Ces travaux dressent des inventaires de termes liés aux affects, aux émotions et aux sentiments. Par exemple, ils proposent sous forme de listes de noms («joie»; «tristesse», etc.), de verbes («aimer», «ressentir», etc.), d'adjectifs et d'adverbes, des répertoires lexicaux en lien avec le vocabulaire émotionnel. S'ils donnent des indications pertinentes pour repérer le lexique des émotions, ils considèrent néanmoins rarement le contexte plus large de production dans lequel les émotions sont verbalisées. Afin d'étudier ces émotions dans leur contexte, le recours à des travaux plus généraux sur le discours ou sur l'interaction qui investissent la question des émotions est une seconde approche (BRUNEL, 1995; DELELIS, 2004; KERBRAT-ORECCHIONI, 2010; MICHELI, 2010, 2014; PLANTIN, 2003, 2011; PLANTIN, DOURY et TRAVERSO, 1999; POLO, PLANTIN, LUND et NICCOLAI, 2013). Plantin (2011), qui s'intéresse à la construction des émotions dans le discours et au rapport qu'elles entretiennent avec l'argumentation, relève plusieurs critères pour étudier les émotions dans le discours, allant de critères lexicaux des émotions à la prise en compte de thèmes émotionnellement connectés qui ne contiennent, en revanche, aucun terme émotionnel. Par exemple, un énoncé tel que «*des enfants meurent de faim et de soif dans le désert*» ne contient pas de terme lié à l'émotion à proprement parler, mais a en revanche une connotation émotionnelle (SUKIENNIK, 2013, p. 2).

L'analyse des émotions non thématiques suppose ainsi un degré d'implicite plus ou moins grand (POLO *et al.*, 2013).

Le linguiste Micheli (2014), qui s'intéresse également aux émotions dans le discours et à leur lien avec l'argumentation, propose un modèle d'analyse qui permet de décrire la construction verbale des émotions dans le discours. Ce modèle a pour but notamment d'identifier « *les principales manières dont les émotions peuvent être sémiotisées par les locuteurs* » (p. 11-12). Le modèle d'analyse proposé par Micheli propose trois « *modes de sémiotisation* ». Selon ce modèle, les émotions peuvent être soit dites, soit montrées, soit étayées.

L'émotion dite « *est désignée au moyen du lexique. Elle se trouve mise en rapport, sur le plan syntaxique, avec un être qui l'éprouve et, éventuellement, avec ce sur quoi elle porte.* » L'émotion montrée « *est inférée à partir d'un ensemble de caractéristiques de l'énoncé : celles-ci sont interprétées comme des indices du fait que l'énonciation est cooccurrence avec le ressenti d'une émotion du locuteur* ». L'émotion étayée « *est inférée à partir de la représentation, dans le discours, d'un type de situations qui lui est conventionnellement associé sur plan socioculturel et qui est donc supposé lui servir de fondement* » (p. 17).

L'enjeu du modèle de Micheli consiste à distinguer les trois « *modes de sémiotisation* ». Toutefois, il montre à travers des exemples que, lorsque les locuteurs sémiotisent des émotions, ils mêlent les différents modes de sémiotisation.

L'ensemble des séquences « émotions » identifiées comportent toutes des énoncés dans lesquels l'émotion est verbalisée. Toutefois, d'autres séquences, qui auraient pu appartenir à ce corpus, qui parlent par exemple de la misère ou de la mort dans lesquelles le locuteur n'exprime pas d'émotions à proprement parler, mais qui relatent un thème qui est culturellement et socialement associé à l'émotion, dans le sens de la définition de Plantin (2011), ont été écartées.

4.3.2 Analyse exploratoire de séquences « émotions »

Ces critères ont permis de constituer un corpus de 79 séquences « émotions » à partir des transcriptions et du visionnage des 27 leçons organisées autour du PH par les six enseignantes retenues. Il a été organisé à l'aide du logiciel NVivo 10. Ce logiciel permet de structurer

les données en vue de les analyser. Il s'agit d'un outil qui assiste le chercheur dans son travail réflexif d'analyse. Conçu comme un grand classeur qui répertorie les différentes données d'un projet (données audiovisuelles et transcrites, documents officiels, etc.), il permet la création de catégories d'analyse en amont et/ou au fil de l'analyse. Dans un va-et-vient entre les théories, les éléments empiriques et le cadre d'analyse, les catégories d'analyse peuvent, avec ce logiciel, se construire et se modifier progressivement au cours de l'analyse (LEJEUNE, 2008). Le **Tableau 11** présente la distribution des séquences pour chacune des six enseignantes.

Tableau 11. Distribution des séquences « émotions » en fonction des enseignantes

Enseignantes	Édith	Élise	Élodie	Elsa	Estelle	Edwige
	Degré primaire			Degré secondaire I		
Séquences « émotions » par classe	18	15	4	25	13	4
Total par degré	37			42		
Total	79					

Les séquences sont réparties de manière plus au moins égale entre le degré primaire et secondaire, soit 37 séquences pour le degré primaire et 42 séquences pour le degré secondaire I. Selon les enseignantes, le nombre de séquences « émotions » varie de 4 à 25. Édith, Elsa et Estelle ont un nombre de séquences qui varie de 13 à 25. Élodie et Édwige ont moins de séquences « émotions » que les autres. Ces chiffres apportent des indications sur le nombre de séquences par enseignante, mais il est important de les interpréter correctement. Un nombre élevé de séquences ne veut pas dire que l'enseignante a passé plus de temps à travailler autour de la dimension émotionnelle qu'une enseignante qui aurait peu de séquences : celles-ci doivent avoir un minimum de trois tours de parole, mais elles peuvent être plus longues.

Après que les 79 séquences « émotions », de longueur variable et d'une grande hétérogénéité, avaient été identifiées, un temps important a été consacré à leur organisation. Comme évoqué en amont, la littérature autour du concept de secondarisation a permis de mettre en évidence que ce processus

s'observe dans la dynamique interactionnelle et, de ce fait, est situé dans un contexte particulier. Au vu de de ces éléments théoriques, avant de porter notre attention sur la façon dont les émotions verbalisées sont éventuellement secondarisées dans les interactions en classe, nous avons décrit et analysé de manière exploratoire leur contexte d'émergence: (1) comment les émotions verbalisées émergent-elles dans l'espace classe?; (2) lorsqu'elles sont verbalisées, de quelle façon le sont-elles?; (3) quels contenus thématiques sont abordés lorsqu'elles sont verbalisées? (4) qu'est-ce qui en est fait lorsqu'elles sont verbalisées?

4.3.2.1 L'émergence des émotions dans les leçons avec le PH

Les lectures répétées des 79 séquences «émotions» mettent en évidence que les émotions sont généralement sollicitées par l'enseignante. L'élève les verbalise, car il a été convié par l'enseignante à les exprimer. Généralement, toute la leçon, dès la présentation de l'activité et l'énoncé des consignes, est structurée autour de la verbalisation des émotions. Par exemple, l'enseignante invite les élèves par une question en début d'activité à verbaliser leurs propres émotions (Consigne 1) ou celles d'autrui (Consigne 2) et, ainsi, toute la leçon se focalise sur la dimension émotionnelle:

Consigne 1

Estelle «*[expliquez] ce que vous ressentez quand vous voyez cette photo [...] l'effet, l'impact que ça a sur vous, donc quel effet cette photo a sur vous [...]*»⁸³

Consigne 2

Édith «*vous allez rechercher les sentiments, non pas que vous inspire cette personne, donc je ne parle pas de vos sentiments à vous cette fois, je vous parle des sentiments de la personne, quel est le sentiment qu'elle a*»⁸⁴

⁸³ Consigne formulée par Estelle (10^e Harmos) lors d'une leçon organisée à partir de la suggestion «Choisir une photo» p. 8 du dossier pédagogique (voir Annexe 2).

⁸⁴ Consigne formulée par Édith (7^e Harmos) lors d'une leçon organisée à partir de la suggestion pédagogique «Laisser parler les photos» (voir Annexe 2).

La verbalisation d'émotions peut également apparaître au détour d'une activité ne portant pas directement sur la dimension émotionnelle. Par exemple, l'enseignante propose une activité aux élèves qui porte sur un travail d'interprétation d'images et, au fil de celle-ci, encourage plus au moins explicitement par une question un élève à l'évocation d'émotions.

Voici un exemple d'extrait⁸⁵ de séquence :

Extrait 1_(séquence 9)⁸⁶

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Estelle | «[...] <i>qu'est-ce que ça a évoqué en toi quand tu as lu ça' donc déjà tu as vu la photo, puis tu as eu envie d'aller chercher la légende, qu'est-ce que ça évoquait en toi' §</i> » |
| 2 | Téophile | « <i>§ils doivent attendre 20 km - ils doivent marcher 20 km pour trouver de l'eau§</i> » |
| 3 | Estelle | « <i>§mmh. d'accord. // [...] euh:: oui j'étais en train de dire à Téophile quand tu vois ça, ça dégage une id- une idée de bonheur' // de besoin' d'urgence' de quoi' (Tatiana lève le doigt)</i> » |
| 4 | Tatiana | « <i>moi euh:/ pour moi ça dégage - j'ai l'impression que eux ils sont très tristes parce qu'en fait si on compare eux et nous euh: ((ouais))⁸⁷ on est riches euh on va dire, parce que eux pour aller chercher de l'eau ils doivent marcher quand même 20 km alors que nous de l'eau, ben on a à attendre 2 secondes, on ouvre un robinet puis c'est bon</i> » |
| 5 | Estelle | « <i>mmh, [...]</i> » ⁸⁸ |

⁸⁵ Dans tous les extraits analysés, les prénoms sont des pseudonymes, autant pour les enseignantes que pour les élèves.

⁸⁶ Les extraits sont indiqués par ordre d'apparition chronologique dans le chapitre (Extrait 1, Extrait 2, Extrait 3, etc.), et les séquences sont numérotées de 1 à 79.

⁸⁷ Les énoncés de type phatique (comme par exemple «*euh oui*», «*ouais*», «*mmh*» etc.) n'ont pas été identifiés comme des tours de parole pour éviter l'interruption de la lecture.

⁸⁸ Extrait de séquences «émotions» : les élèves font un travail d'interprétation d'une image avec sa légende (classe d'Estelle - 10^e Harmos).

Bien que la verbalisation d'émotions émerge au détour d'une activité ne portant pas directement sur la dimension émotionnelle, elle est généralement sollicitée par l'enseignante.

4.3.2.2 La verbalisation des émotions : deux cas de figure

À partir des analyses des 79 séquences « émotions », deux façons de verbaliser celles-ci sont mises en évidence. Dans le premier cas de figure, elles sont associées à l'élève qui les exprime (auto-orientées)⁸⁹. L'élève évoque ses propres émotions : « *cette photo elle me rend triste [...]* »⁹⁰. Dans le second cas de figure, elles sont associées à quelqu'un d'autre (hétéro-orientées)⁹¹. L'élève évoque des émotions d'autrui : « *la fille [sur la photo] était heureuse parce qu'elle sourit* »⁹² ou reformule les émotions d'un autre (d'un camarade par exemple) : « *Sacha il a choisi cette photo parce qu'en fait il aime pas la guerre, et pis à chaque fois qu'il voit quelqu'un de mort ou un cadavre ben ça lui fait ça lui fait peur et pis je sais pas, il aime pas* »⁹³.

D'un point de vue psychologique, il est intéressant de relever que, lorsque l'élève verbalise ses propres émotions ou les émotions d'autrui, ou encore lorsqu'il reformule ce que quelqu'un d'autre a dit de ses propres émotions, il réalise à chaque fois un travail cognitif différent. En effet, verbaliser ses propres émotions amène l'élève à faire appel à des images intérieures relevant de l'affect, tandis que verbaliser ou reformuler des émotions de quelqu'un d'autre l'incite à se mettre dans la peau d'autrui. Ainsi, l'activité psychologique varie en fonction de la façon dont les émotions sont verbalisées (MULLER MIRZA, 2016). Cette observation amène à réfléchir plus largement à la question du sens pour l'élève de verbaliser des émotions dans la sphère scolaire. En effet, dès lors qu'il est invité à les verbaliser, il n'est pas toujours évident pour lui de comprendre pourquoi il le fait et comment il est censé le faire, donc de saisir l'activité psychologique en jeu. D'ailleurs, Nonnon (2008) relève à ce propos que, si la mobilisation des dimensions émotionnelle et personnelle des objets

⁸⁹ Ce terme a été repris du travail de Muller Mirza (2014).

⁹⁰ Romane (classe d'Edith – 7^e Harmos).

⁹¹ Ce terme a été repris du travail de Muller Mirza (2014).

⁹² Raoul (classe d'Edith – 7^e Harmos).

⁹³ Sam (classe d'Elsa – 10^e Harmos).

d'enseignement est importante, elle peut être un obstacle pour le processus d'enseignement-apprentissage.

4.3.2.3 Les émotions verbalisées liées à des contenus thématiques

Les analyses des 79 séquences «émotions» montrent que celles-ci sont attachées à un contexte particulier. En effet, les élèves et les enseignantes verbalisent des émotions en fonction d'activités que l'enseignante organise en classe à partir d'un document pédagogique en particulier, et sont ainsi généralement liées à des thèmes relatifs au domaine de l'interculturel. Dans l'introduction du dossier pédagogique qui accompagne le PH, il est d'ailleurs stipulé qu'une intention pédagogique de celui-ci est de permettre d'aborder *«les thèmes de la migration et de l'évolution démographique par une approche qui laisse une large place aux émotions. [...] En approfondissant cette approche "émotionnelle", les élèves peuvent déterminer leur propre attitude vis-à-vis de la migration et de la vie commune avec des gens d'autres cultures»* (GUJER, 2005, p. 6).

Sur l'ensemble des 79 séquences, peu d'entre elles sont dévolues uniquement à la verbalisation et au développement de thèmes propres à la dimension émotionnelle. Dans les séquences, les émotions sont généralement verbalisées lorsque les locuteurs parlent de thèmes comme la migration, la guerre, la mort, la pauvreté, le racisme, la religion, les rites culturels (par exemple le port du voile), mais aussi quand ils évoquent certains lieux géographiques - comme les pays d'origine (par exemple la Suisse, le Kosovo etc.) ou d'autres pays (par exemple l'Afrique) - représentés sur les images du PH. La diversité des thèmes est grande. Toutefois, lorsque l'un en particulier est évoqué, comme la mort, il y a davantage d'éventualités qu'il soit mis en lien avec une émotion. En revanche, certains thèmes sont plus éloignés des affects comme par exemple un lieu géographique.

Voici trois extraits de séquences «émotions» qui montrent concrètement la façon dont différents thèmes sont, dans l'interaction, introduits, discutés et - le cas échéant - mis en lien avec la dimension émotionnelle.

Le premier extrait de séquence se déroule dans la classe d'Edith (7^e Harmos). Après un travail individuel au cours duquel chaque élève était

amené à réfléchir à ses propres émotions, ressenties par rapport à une photo du PH⁹⁴ choisie de façon personnelle, un élève prénommé Raoul exprime devant la classe sa réflexion autour de l'image choisie :

Extrait 2_(séquence 10)

- | | | |
|---|-------|--|
| 1 | Edith | «[...] pourquoi tu as choisi cette photo'» |
| 2 | Raoul | «parce que j'avais remarqué qu'il y avait le drapeau de Suisse enfin il y avait le: la forme de la Suisse» |
| 3 | Edith | «mmh,/ et pis qu'est-ce qui t'a intéressé dans le fait qu'il y a la forme de la Suisse'» |
| 4 | Raoul | «ben parce que:////» |
| 5 | Edith | «quelle rela- qu'est- qu'est-ce que ça te fait quand on te parle quand on dit Suisse'» |
| 6 | Raoul | «ben ça me dit que/ j'habite en Suisse» |
| 7 | Edith | «que tu habites en Suisse, est-ce que tu es content d'habiter en Suisse ((euh: oui)) est-ce qu'on pourrait dire que le sentiment que tu as c'est de la fierté par rapport à- au fait d'habiter en Suisse, est-ce que tu es FIER d'être en Suisse, d'habiter en Suisse, d'être Suisse' ((euh oui)) t'es content d'être là, et tu trouves que ton pays il est bien' ((mmh))§ d'accord, et puis:/ alors maintenant si on parle d'un peu plus de ça, cette photo elle t'a donné quelle impression, donc tu l'as choisie parce qu'elle était un peu de la Suisse tu m'as dit que tu l'avais appelée la fin, essayons d'aller un tout petit peu plus loin [...]» |

Le thème abordé est la Suisse. Il est apporté par Raoul et se réfère à la photo qu'il a choisie (tour de parole 2, «tdp» dans la suite du texte).

⁹⁴ Photo n° 34 du PH (cf. Annexe 3, p. 308).

L'enseignante apporte quant à elle la dimension émotionnelle dans l'interaction (tdp 7). Le sentiment « d'être content » et de « fierté » n'est pas mis en mots par Raoul, il est évoqué par l'enseignante. Elle demande à Raoul s'il est fier d'être en Suisse, d'habiter en Suisse, d'être suisse, mais lui ne fait que donner quelques signes phatiques d'approbation dont la signification ici est ambiguë. Dans le flot de l'interaction, Raoul émet à deux reprises des « oui » pour en quelque sorte s'aligner sur les propos émis par l'enseignante. Dans cet extrait, l'élève ne participe pas véritablement à l'élaboration de l'enseignante. À aucun moment celle-ci ne pose à Raoul des questions ouvertes qui lui donneraient la possibilité de développer une réflexion sur son propre rapport à la Suisse. Il y a comme un renversement des rôles. L'enseignante prend en quelque sorte la place de l'élève, elle répond à sa place en évoquant le rapport qu'il entretient avec son pays, la Suisse.

Le deuxième extrait de séquence se déroule dans la classe d'Estelle (10^e Harmos). Après un travail de même type que celui du précédent extrait, voici la réflexion d'un élève par rapport à la photo choisie⁹⁵ :

Extrait 3_(séquence 11)

- | | | |
|---|----------|---|
| 1 | Estelle | «[...] je montre la photo de Tony. que-déjà qu'est-ce que tu vois, tu peux me dire ce que tu vois'§» |
| 2 | Tony | «§je me vois au foot (rires de la classe)§» |
| 3 | Estelle | «§voilà. "JE ME vois au foot." je trouve intéressant, je trouve intéressant, parce qu'en plus je t'en demandais même pas autant, je voulais juste que tu dises qu'il y avait des footballeurs à la limite.» |
| 4 | Thibault | «je me vois au [foot] (en riant, un autre élève)» |
| 5 | Estelle | «[donc] euh.: ben Thibault et Timothé, comme moi, comme d'autres, on n'a pas été étonné, on sait que ta passion c'est le foot donc tu vois, on a on a su pourquoi tu avais choisi cette photo» |

⁹⁵ Photo n° 50 (cf. Annexe 3, p. 309).

Le thème abordé est le foot, mais ce n'est pas ce thème à proprement parler qui est discuté, mais la relation entre l'objet « foot » et Tony, un élève. Cette relation est rendue explicite par Tony lui-même qui l'évoque en ces termes : « *je me vois au foot* » (tdp 2). Cette association forte entre le « foot » et Tony est reprise dans la suite de l'interaction par l'enseignante (tdp 3). À la fin de l'extrait (tdp 5), l'enseignante, en intégrant d'autres élèves à son énoncé, rend en quelque sorte cette relation collective.

Le troisième extrait de séquence se déroule dans la classe d'Elsa (10^e Harmos). Après un échange en dyades au cours duquel deux élèves étaient invités à partager leurs émotions ressenties en lien avec une photo choisie⁹⁶, un élève du groupe restitue ce que sa camarade lui a dit au sujet de son image :

Extrait 4_(séquence 12)

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Sabine | « <i>euh Sabrina elle a pris cette photo ((PH44)) parce que : § (([...])) elle trouve que c'est injuste qu'il y a des gens qui sont comme ça et pis que : nous on vit bien. pis dire que eux ils doivent beaucoup chercher pour avoir de l'eau, à manger et pis tout ça./</i> » |
| 2 | Elsa | « <i>d'accord</i> » |
| 3 | Sabine | « <i>ça veut dire qu'elle était aussi dans un pays comme ça, pis elle était pas §</i> » |
| 4 | Elsa | « <i>§elle elle'</i> » |
| 5 | Sabine | « <i>elle était pas aussi pauvre</i> » |
| 6 | Elsa | « <i>d'accord, donc ça l'a :</i> » |
| 7 | Sabrina | « <i>ça me fait de la peine en fait (elle sourit de gêne)</i> » |
| 8 | Elsa | « <i>ça te fait de la peine de voir cette photo, ok. merci. oui' / tu nous montres bien la photo aussi, à tout le monde</i> » |

Le thème abordé est celui de la pauvreté. Il est de manière plus large rattaché à la thématique des inégalités sociales dans le monde. Au tdp 1,

⁹⁶ Photo n° 44 (cf. Annexe 3, p. 309).

Sabine l'évoque ainsi : *« c'est injuste qu'il y a des gens qui sont comme ça et pis que : nous on vit bien »*. Ce thème est mis en lien par Sabine avec la dimension émotionnelle de Sabrina (tdp 3 et 5). En effet, Sabine reformule les réflexions de Sabrina au sujet de la situation représentée sur l'image, réflexions qui sont émotionnellement chargées.

Ces trois extraits montrent que, la plupart du temps, les thèmes discutés ne sont pas traités comme des objets d'enseignement, mais comme des objets de relations liés à la dimension émotionnelle des personnes dans l'interaction. Dans le premier extrait de séquence (Extrait 2_(séquence 10)), les interactants (enseignante et élèves) ne parlent pas de la Suisse et de son fonctionnement politique ou de l'histoire helvétique, mais l'échange porte sur le rapport émotionnel qu'un élève entretient avec la Suisse. Dans le deuxième extrait (Extrait 3_(séquence 11)), l'enseignante et les élèves ne parlent pas du football en relatant les règles de ce jeu, mais le lien subjectif de l'élève avec le sport est évoqué. Enfin, dans le troisième extrait (Extrait 4_(séquence 12)), le thème de la pauvreté n'est pas abordé comme un concept en soi, mais est lié à l'expérience personnelle d'une élève en particulier, chargée émotionnellement. Les thèmes sont ainsi cités comme des objets de relations liés à la dimension émotionnelle des élèves.

Enfin, ces trois extraits tirés de différentes séquences révèlent que l'enseignante a une tâche particulièrement importante et spécifique. En effet, elle n'a pas pour rôle de transmettre de l'information sur le thème de la Suisse, du football ou de la pauvreté, mais d'accompagner les élèves afin qu'ils puissent mettre en mots leurs émotions. Le premier extrait montre que l'enseignante ne laisse que peu la parole à l'élève pour qu'il exprime son rapport subjectif à la Suisse. En revanche, dans les deux autres extraits, elle fait en sorte que l'élève puisse mettre en mots ses émotions ou celles d'autrui.

Dans le prochain point, je décrirai plus particulièrement le rôle de l'enseignante au niveau du langage, mais aussi celui de l'élève dès lors que les émotions sont verbalisées dans les interactions en classe. Cela me permettra de revenir sur mon interrogation de départ, soit de comprendre la façon dont les émotions verbalisées sont abordées, travaillées, voire secondarisées dans les interactions en classe.

4.3.2.4 Le devenir des émotions verbalisées dans les interactions en classe

À partir des 79 séquences «émotions», il s'agit ici de décrire le travail langagier réalisé par les enseignantes, mais également par les élèves dès lors que les émotions sont verbalisées. Une attention particulière est portée à la façon dont les enseignantes encouragent et accompagnent les élèves pour exprimer et verbaliser leurs émotions, mais aussi à la façon dont les élèves répondent aux sollicitations des enseignantes, soit la manière dont ils verbalisent les émotions.

Parmi les 79 séquences retenues, trois catégories peuvent être mises en évidence: a) la verbalisation des émotions comme une fin en soi; b) la verbalisation des émotions reprises et développées; c) la verbalisation des émotions reprises, développées et secondarisées.

a) La verbalisation des émotions comme une fin en soi

Dans une première catégorie, 29 séquences sont répertoriées, dans lesquelles l'échange autour des émotions est minimal. En effet, la dimension émotionnelle y est évoquée mais n'est pas développée: la mise en mots est une fin en soi. Afin d'illustrer cette première catégorie de séquences, voici un extrait dans lequel l'enseignante encourage les élèves de sa classe à exprimer leurs émotions ressenties à la vue d'une image choisie (Edith - 7^e Harmos).

Voici la consigne de l'enseignante :

Extrait 5_(séquence 13)

«[...] vous allez essayer de ressentir, ce que vous ressentez en regardant cette photo, c'est-à-dire vous allez vous dire mais à quoi est-ce que ça me fait penser euh: qu'est-ce que: qu'est-ce que ça fait en moi quand je vois cette photo,/ voyez vous comprenez ce que je veux dire, c'est plus: je décris visuellement ce que j'ai vu/ c'est: comment est-ce que je suis quand je regarde cette photo, comment est-ce que: qu'est-ce que ça fait dans mon cœur dans mon corps quand je regarde cette photo/ pour vous aider, parce que vous allez devoir écrire/ [...] pour vous aider, // voici (rire) c'est super si je mets au tableau hein' ça aide bien je pense, [...] (l'enseignante

affiche des questions du dossier pédagogique⁹⁷ et les élèves en prennent connaissance) [...]»

À l'issue d'une phase de travail individuel, les élèves sont amenés à présenter leur réflexion sur leur photo choisie⁹⁸.

Voici la réponse d'une élève à cette sollicitation :

- | | | |
|---|----------|---|
| 1 | Rosaline | « <i>alors euh le titre de cette image euh : j'ai trouvé que c'était la <mort> parce que : je ne sais pas trop quoi d'autre donner. et pis euh : je l'ai pris parce que : ça me faisait penser à la mer et pis j'aime bien la mer/ (élève présente la photo PH1) ((mmh)) et pis en vacances aussi</i> » |
| 2 | Édith | « <i>d'accord, et si on parle de tes- de tes émotions, tu as envie de nous en parler un peu</i> » |
| 3 | Rosaline | « <i>que c'est joyeux parce que j'aime bien la mer</i> » |
| 4 | Édith | « <i>parce que c'est les vacances, parce que c'est la mer exactement d'accord OK,</i> » |

La verbalisation des émotions de l'élève, qui a été sollicitée par l'enseignante en amont, donne lieu à un feed-back minimal de la part de l'enseignante, qui indique que l'intervention a été entendue ; la parole est ensuite donnée à un autre élève de la classe. Cette routine « Question-Réponse-Feedback » peut se répéter plusieurs fois, donnant ainsi lieu à une juxtaposition de verbalisation d'émotions. Dans ce type d'échange, c'est le partage d'éléments appartenant à la dimension émotionnelle qui prime. L'enseignante, quant à elle, a un rôle de chef d'orchestre et gère la prise de parole des élèves.

⁹⁷ L'enseignante s'inspire des suggestions du dossier pédagogique du PH (p. 8). Voici une de celles proposées : « *Pendant cinq minutes, tu observes la photo et laisses entrer tes propres pensées, représentations, sentiments en te posant les questions suivantes : quel effet cette photo produit-elle en moi ? ; que me dit cette photo ? ; qu'est-ce qu'elle éveille en moi ? ; quelles sont les questions et les pensées qui me viennent à l'esprit ?* »

⁹⁸ Photo n° 1 (Annexe 3).

b) La verbalisation des émotions reprises et développées

Dans une deuxième catégorie, 41 séquences sont inventoriées dans lesquelles la verbalisation d'émotions, fréquemment sollicitées par l'enseignante, donne lieu à des échanges développés. Trois extraits de séquences seront présentés qui révèlent différentes formes d'échanges développés à partir d'émotions verbalisées.

Le premier extrait dans lequel les émotions sont mises en mots et élaborées se déroule dans la classe d'Élise (8^e Harnos). Elle invite les élèves à faire part de leurs expériences personnelles en lien avec le déménagement, un thème représenté sur une photo du PH⁹⁹ qui est affichée au tableau noir.

Voici la consigne d'Élise :

Extrait 6_(séquence 14)

«qui est-ce qui dans la classe a déménagé au moins une fois' (doigts qui se lèvent) qui est-ce qui a déménagé au moins deux fois' qui est-ce qui a déménagé au moins trois fois' et puis, qui est-ce qui a déménagé PLUS que trois fois' eh ben voilà, alors quand on déménage plus que trois fois- Baptiste tu peux me dire pourquoi vous avez déménagé plus que trois fois' / pour avoir des meilleurs appartements ou bien pour changer de ville' [...]»

Voici la réponse d'un élève à cette sollicitation :

- | | | |
|---|----------|---|
| 1 | Baptiste | <i>«moi c'était euh j'ai déménagé mais dans un autre pays au Portugal que celui-là»</i> |
| 2 | Élise | <i>«§ah oui voilà d'accord, alors toi explique-nous ce que tu as fait, tu es né où'»</i> |
| 3 | Baptiste | <i>«ben je suis né ici, ((ouais)) l'école enfantine et puis euh: ((ouais)) la première année. ((mmh)) après je suis parti au Portugal, j'y suis resté quatre années, ((ouais)) après euh après ces quatre années on est revenu ici. ((ouais)) et pis maintenant on est ici»</i> |
| 4 | Élise | <i>«§voilà. et pis tu pourrais nous expliquer, qu'est-ce qui a poussé tes parents parce</i> |

⁹⁹ Photo n° 22 (Annexe 3).

- que je pense que c'est pas toi au jardin d'enfants qui a dit "je veux aller au Portugal, je veux aller au Portugal, euh parce que c'est tellement bien pendant les vacances" pourquoi est-ce que vous êtes retournés au Portugal, t'arrives à me l'expliquer'»*
- 5 Baptiste «*parce que euh on n'aimait plus trop être ici et puis on aimait plus être au Portugal parce que c'est notre pays et pis- ((ben bien sûr)) on avait déjà tout là-bas, notre maison et tout ((ouais)) <on voulait être là-bas>»*
- 6 Élise «*ouais, et puis il faut dire vous savez ce qu'il fait le papa de Baptiste'»*
- 7 Élèves «*non*»
- 8 Élise «*non*»
- 9 Élève «*[maçon]*»
- 10 Élise «*[ben dis]-nous le donc*»
- 11 Baptiste «*il est maçon*»
- 12 Élise «*il est maçon, il travaille sur les chantiers*»
- 13 Élève «*[et pis il y a beaucoup de Portugais]*»
- 14 Élise «*[et puis des fois] en été il doit se lever, et puis il se lève à quelle heure le matin en été'»*
- 15 Baptiste «*euh quatre heures et demie*»
- 16 Élise «*ouais quatre heures et demie du matin vous imaginez' nous on commence à sept heures vingt-cinq et puis je peux vous dire que le papa de Baptiste, eh ben il n'est pas sur les chantiers vis-à-vis des Forges hein, il va jusque dans le canton de Vaud, il va jusque dans le canton de Fribourg donc il doit se lever très tôt. et puis quand c'est qu'il rentre : le le soir, euh en été'»*

- 17 Baptiste *«des fois il rentre six heures et demie, sept heures»*
- 18 Élise *«ouais exactement vous imaginez, il est, il est au travail depuis cinq heures du matin jusqu'à six heures, six heures et demie euh le soir. c'est terrible, alors on peut comprendre que euh des gens qui ont eu une vie : pas très très drôle ici en Suisse, ils aient envie de retourner dans leur propre pays»*

Cet extrait est organisé en trois parties. Dans une première partie (tdp 1 à 4), Baptiste répond à la question de l'enseignante qui l'invite à raconter son expérience personnelle, où il est né et les déménagements qu'il a vécus. Au tdp 3, il répond à la question de l'enseignante et explique où il est né et les déménagements qu'il a vécus dans sa vie, précisément dans quels pays il est parti et revenu. Dans une deuxième partie (tdp 4 à 5), l'enseignante donne l'occasion à Baptiste de rentrer dans un autre type de discours. Avec la question qu'elle lui pose : *«pourquoi est-ce que vous êtes retournés au Portugal, t'arrives à me l'expliquer'»*, elle invite Baptiste à donner des éléments de justification de son récit personnel. Au tdp 5, Baptiste explique les raisons affectives d'avoir déménagé au Portugal avec sa famille. Puis, dans une troisième partie (du tdp 6 à 18), l'enseignante invite Baptiste à parler du métier de son père et conduit ainsi l'échange sur les difficultés de la vie en Suisse. Cette orientation dans le discours permet implicitement de répondre à la question posée à Baptiste au tdp 4 : *«pourquoi lui pourquoi est-ce que vous êtes retournés au Portugal [...]»*. Dans le tdp 18, l'enseignante, pour pointer la dimension difficile de la situation vécue par le père de Baptiste, associe la classe dans l'interaction : *«vous imaginez, il est, il au travail depuis cinq heures du matin jusqu'à six heures et demie [...]»*. Puis, elle ajoute de l'émotion à cette situation : *«c'est terrible»* et termine en disant : *«on peut comprendre que euh des gens qui ont eu une vie : pas très très drôle ici en Suisse, ils aient envie de retourner dans leur propre pays»*. Dans cet extrait, l'expérience personnelle émotionnellement chargée et verbalisée par Baptiste n'est pas uniquement mise en mots, mais elle est questionnée et à la fin également transformée en une expérience plus générale. Le thème du déménagement (traité à partir de l'image) est abordé pour parler de la migration et de ses raisons. L'enseignante utilise ainsi l'expérience personnelle de Baptiste pour expliquer aux élèves que

la migration n'est pas toujours liée à une expérience positive et que les raisons qui poussent à s'exiler peuvent être également difficiles.

Le deuxième extrait de séquence se déroule dans la classe d'Elsa (10^e Harmos). Après un échange en dyade dans lequel deux élèves étaient encouragés à partager leurs émotions liées à une photo choisie, un élève du groupe restitue ce que son camarade a partagé avec lui au sujet de sa photo¹⁰⁰.

Elsa donne la consigne suivante aux élèves :

Extrait 7_(séquence 15)

«chacun va euh: présenter, la photo de son: camarade à la classe, donc le camarade va montrer la photo, qu'on la voit bien et puis le: l'autre va dire ben voilà,/ ma copine ou mon copain, vous direz le prénom a choisi cette photo parce que:/ ça lui fait penser ça lui fait ressentir et cetera. ça va pour vous'/oui./ [...]»

Un élève (Sam) reformule les émotions ressenties par son camarade Sacha :

- | | | |
|---|-------|---|
| 1 | Sam | <i>«ben Sacha il a choisi cette photo ((PH12)) parce qu'en fait il aime pas la guerre, et pis à chaque fois qu'il voit quelqu'un de mort ou un cadavre ben: ça lui fait ça lui fait peur et pis je sais pas, il aime pas»</i> |
| 2 | Sacha | <i>«ça me fait pas peur, ça me (il fait un geste de la main vers son cœur)»</i> |
| 3 | Sam | <i>«ça le fait pas peur mais (rire) [ça lui fait du mal]»</i> |
| 4 | Elsa | <i>«[ça te touche] (Sacha fait oui de la tête)»</i> |
| 5 | Sam | <i>«pis c'est pour ça qu'il a pris cette photo parce que ça l'a choqué»</i> |
| 6 | Elsa | <i>«ça t'a choqué (Sacha fait oui de la tête) OK [...]»</i> |

Cet extrait met en évidence la façon dont des émotions verbalisées circulent dans les interactions. Premièrement, Sam relate que Sacha a choisi une image *«parce qu'en fait il aime pas la guerre [...] chaque fois*

¹⁰⁰ Photo n° 12 (Annexe 3).

qu'il voit quelqu'un de mort ou un cadavre [...] ça lui fait peur [...], il aime pas» (tdp 1). Il reformule l'émotion de son camarade «*ça lui fait peur*» (tdp 1) qui est immédiatement reprise par Sacha (tdp 2). Dans la suite de l'extrait, la mise en mots de l'émotion verbalisée «*ça lui fait peur*» se transforme en «*[ça lui fait du mal]*» (tdp 3). Puis, l'enseignante reformule «*[ça lui fait du mal]*» en «*[ça te touche]*». Et enfin, Sam reprend la parole et explique que cette photo a été choisie par Sacha, car «*ça l'a choqué*». Dans cet extrait, il est intéressant de constater qu'au sens de Micheli (2014), il y a plusieurs façons de dire les émotions. Des mots «émotionnels» sont introduits, puis repris et travaillés dans la dynamique interactionnelle. Durant tout l'extrait, il est question d'émotions, selon des nuances différentes. Elles sont mises en mots, et leur mise en mots se transforme dans l'interaction.

Le troisième extrait se déroule dans la classe d'Édith (7^e Harmos). Elle demande aux élèves d'exprimer les émotions qu'ils ont ressenties à la vue d'une photo choisie¹⁰¹.

Voici sa consigne :

Extrait 8_(séquence 16)

«[...] vous allez essayer de ressentir, ce que vous ressentez en regardant cette photo, c'est-à-dire vous allez vous dire mais à quoi est-ce que ça me fait penser euh : qu'est-ce que : qu'est-ce que ça fait en moi quand je vois cette photo,/ voyez vous comprenez ce que je veux dire, c'est plus : je décris visuellement ce que j'ai vu/ c'est : comment est-ce que je suis quand je regarde cette photo, comment est-ce que : qu'est-ce que ça fait dans mon cœur dans mon corps quand je regarde cette photo/ pour vous aider, parce que vous allez devoir écrire/ [...] pour vous aider,// voici (rire) c'est super si je mets au tableau hein' ça aide bien je pense, [...] (l'enseignante affiche des questions du dossier pédagogique¹⁰² et les élèves en prennent connaissance) [...]»

¹⁰¹ Photo n° 21 (Annexe 3).

¹⁰² L'enseignante s'inspire des suggestions du dossier pédagogique du PH (p. 8). Voici la suggestion proposée : «*Pendant cinq minutes, tu observes la photo et laisses entrer tes propres pensées, représentations, sentiments en te posant les questions suivantes : Quel effet cette photo produit-elle en moi ? ; Que me dit cette photo ? ; Qu'est-ce qu'elle éveille en moi ? ; Quelles sont les questions et les pensées qui me viennent à l'esprit ?*»

Après un travail individuel dans lequel chaque élève était amené à réfléchir à ses propres émotions ressenties par rapport à une image choisie, Raphaëlla s'exprime devant la classe à propos de son image :

- 1 Raphaëlla «ben moi j'ai appelé cette photo euh (PH21)¹⁰³: la personne heureuse parce que c'est: une personne âgée et pis elle a: j'ai l'impression qu'elle est heureuse ((mmh)) qu'elle est calme et pis qu'elle a le sourire»
- 2 Édith «šest drôle que tu dises qu'elle soit heureuse, regarde- vous avez vu la photo' alors qu'elle me dise qu'elle est calme oui, qu'elle me dise qu'elle est heureuse c'est drôle' qu'est-ce qui donne cette impression-là, Roger toi tu penses qu'elle est triste'(elle entend Roger dire cela)»
- 3 Raphaëlla «ben moi j'ai l'impression qu'elle est heureuse ben parce que: elle a de la famille'»
- 4 Édith «euh oui (rire) / c'est très joli parce qu'on voit absolument pas la famille,/ dans trois semaines si tu vois cette photo pis que c'est un moment où t'es triste peut-être que tu diras que: le monsieur il est triste, tu crois pas' (rire) ((peut-être)) enfin je sais pas: alors je trouve ça très bien hein, je trouve ça très très bien, tu vois Roger il a l'impression juste du contraire, il a l'impression qu'elle est triste cette photo. mais on peut pas savoir alors on: on a un peu tendance à: peut-être dire ce que l'on ressent par rapport à nous, donc si toi tu es heureuse maintenant ben t'as l'impression qu'il heureux et ça me fait plaisir que tu sois de bonne humeur (rire) / tu veux nous dire autre chose' ((euh non)) il y a rien de faux hein' de nouveau, oui Rose-Marie/ l'autre, »

¹⁰³ Sur la photo n° 21, on observe les mains d'un vieil homme qui tient sa canne (Annexe 3).

- 5 Rose-Marie «*on a l'impression qui qu'il est heureux et: / moi aussi x x pis la façon dont il- de la personne âgée tient la canne, (Rose-Marie imite en tremblant une personne âgée qui tient sa canne)*»
- 6 Édith «*t'as l'impression qu'il est crispé sur sa canne, qu'il est un peu énervé, c'est possible§*»
- 7 Rose-Marie «*§en tout cas qui: en train de sourire joyeux,*»
- 8 Édith «*alors il faudrait c'est un peu contradictoire ça. tu te rends compte Rose-Marie' est-ce que je peux être énervé et souriant'// c'est un peu contradictoire ce que tu nous dis là, bon, oh je m'excuse c'est il me reste trois minutes, je vais juste voir parce qu'il me reste les deux filles là-bas qui n'ont rien dit alors*»

Dans cet extrait, l'image joue un rôle primordial dans la façon de verbaliser les émotions. Premièrement, Raphaëlla ne verbalise pas ses propres émotions ressenties par rapport à l'image choisie, comme demandé dans la consigne de l'enseignante, mais les émotions d'autrui, en l'occurrence la personne représentée sur l'image en question «*[...] j'ai l'impression qu'elle est heureuse [...]*». Au tdp suivant (tdp 2), en prenant appui sur l'image, l'enseignante remet en question les émotions verbalisées par Raphaëlla au sujet de la personne représentée sur l'image. Elle ouvre également la discussion à l'ensemble des élèves de la classe et invite ainsi Raphaëlla à justifier les émotions qu'elle a verbalisées au tdp 1. Au tdp 3, Raphaëlla évoque une raison pour laquelle elle a l'impression que la personne représentée sur l'image «*est heureuse*». Raphaëlla ne s'appuie pas sur un élément de l'image pour répondre à la question de l'enseignante, mais la raison qu'elle invoque est liée à sa propre interprétation. Le tdp 4 est divisé en trois parties. Premièrement, l'enseignante reformule la raison évoquée par Raphaëlla en disant qu'elle trouve son argument «*très joli*», mais que celui-ci n'est pas visible sur l'image en question. Elle associe ensuite les émotions que Raphaëlla a verbalisées au sujet de la personne représentée sur l'image aux propres émotions de l'élève. Elle explique que si Raphaëlla avait été dans un état de tristesse, elle aurait peut-être associé des émotions

négatives au personnage sur l'image. Raphaëlla ne répond ni positivement ni négativement à l'explication que l'enseignante donne de son interprétation. Deuxièmement, l'enseignante ouvre à nouveau la discussion en expliquant que Roger a l'impression que cette image évoque le sentiment inverse de Raphaëlla, soit la tristesse. Troisièmement, elle indique que les individus ont tendance à associer des émotions à autrui en fonction de leur ressenti du moment. Raphaëlla répond négativement à l'explication de l'enseignante. Enfin, l'enseignante conclut en expliquant que toute interprétation peut être acceptée. Cet extrait de séquence se poursuit par l'intervention d'une élève qui vient soutenir l'argument de Raphaëlla (tdp 5). Elle relève que le personnage représenté sur l'image «*est heureux*», car selon elle, on peut l'observer par un élément de l'image, «*la façon dont il [...] tient la canne*». Au tdp 6, l'enseignante reformule les propos de Rose-Marie, la mise en mots de l'émotion verbalisée : «*il est heureux*», cela s'observe par la «*façon dont il [...] tient la canne*» se transforme en «*t'as l'impression qu'il est crispé sur sa canne, qu'il est un peu énervé*», puis en il est «*en train de sourire joyeux*» (tdp 7). Au tdp 8, l'enseignante reprend les propos de l'élève en lui disant que ces derniers sont contradictoires, alors que, en fait, elle met en lien sa propre interprétation avec celle de Rose-Marie.

Dans cet extrait, la photo est un support qui permet des activités cognitives diverses. Premièrement, selon la consigne de l'enseignante, les élèves doivent mettre en lien une photo avec leurs émotions ressenties. Puis, Raphaëlla (tdp 1) déplace la demande de l'enseignante et fait une mise en lien avec l'émotion de la personne représentée sur l'image. Puis, la photo est également utilisée comme un support pour favoriser la discussion, développer des arguments et confronter des avis divergents (tdp 4). Le travail à partir de photographies dans le contexte scolaire peut prendre des formes et impliquer des activités cognitives diverses, car celles-ci sont par nature polysémiques. Le décodage d'une photographie fait appel à différents éléments : en lien avec les informations qu'elle convie, avec ses significations sociales et culturelles, et en lien avec la subjectivité de celui qui la lit (MULLER MIRZA, 2016).

c) La verbalisation des émotions reprises, développées et secondarisées

Dans une troisième catégorie, neuf séquences sont inventoriées dans lesquelles la verbalisation d'émotions, fréquemment sollicitée par l'enseignante, donne lieu à des échanges développés et secondarisés.

Dans cette catégorie, différentes sphères d'expériences sont articulées entre elles et on peut observer des allers et retours entre des éléments appartenant à la sphère du quotidien et d'autres appartenant à la sphère scolaire.

Pour illustrer cette troisième catégorie, voici un extrait de séquence dans lequel l'expérience personnelle d'un élève est verbalisée et, à partir de celle-ci, des informations propres à la sphère scolaire sont apportées par l'enseignante, ce qui donne lieu ensuite à un retour sur l'expérience personnelle de l'élève.

Cet extrait s'insère dans une leçon qui se déroule dans la classe d'Élise (8^e Harmos), laquelle donne la consigne aux élèves de raconter leur histoire migratoire liée à la fuite d'un pays :

Extrait 9_(séquence 2)

« qui est-ce qui dans sa famille, a eu des gens qui ont dû fuir leur village, ou leur ville ou leur pays' qui c'est qui a dû fuir' / dans sa famille, ça peut être les parents, les grands-parents, les oncles et tantes. ça peut remonter à beaucoup plus loin hein, voilà. alors toi dans ta famille les gens qui ont dû fuir, qu'est-ce qu'ils fuyaient' »

Voici la réponse d'un élève à cette sollicitation :

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Blaise | <i>« euh mon père aussi il a fui. il a il a fui au Portugal, en avion. »</i> |
| 2 | Élise | <i>« il a fui le Portugal en avion' tu sais pourquoi ? »</i> |
| 3 | Blaise | <i>« §oui ils habitaient en Angola § »</i> |
| 4 | Élise | <i>« §ah voilà pourquoi. alors vous savez pourquoi, ça c'est intéressant ce que Blaise explique. le Portugal il possédait encore ça fait déjà un moment maintenant. il possédait DEUX pays en Afrique. Il possédait l'Angola et le Mozambique. [...] je vais vous montrer où c'est l'Angola là où est né le- il était né là ton papa ou bien il y travaillait seulement' § »</i> |
| 5 | Blaise | <i>« non il est né en Angola »</i> |

6 Élise

« c'était un Angolais d'accord, un Portugais de l'Angola. ben regardez. c'était quand même toute une expédition hein parce que l'Angola vous voyez, eh ben c'est ce grand pays qui est là. c'est un immense pays l'Angola. eh bien imaginez-vous qu'il a dû retourner au Portugal, le Mozambique, l'autre pays, ben vous voyez c'est juste de l'autre côté [...] eh ben il a dû s'enfuir jusqu'au Portugal. [...] ça n'a pas été facile hein§ ((non)) tout à fait, il a encore des photos de : de quand il était en Angola' [...] »

Après la sollicitation de l'enseignante, Blaise (tdp 1) verbalise son expérience personnelle, le récit migratoire de son père. Au tdp 2, l'enseignante demande à Blaise d'expliquer plus en détail les raisons de la migration de son père. Blaise répond en expliquant que son père a fui l'Angola pour aller habiter au Portugal. Au tour de parole suivant (tdp 4), l'enseignante accueille les propos de Blaise et ouvre la discussion aux autres de la classe « *alors vous savez pourquoi, ça c'est intéressant ce que Blaise explique* », puis rapidement elle apporte des connaissances encyclopédiques en lien avec les colonies portugaises et montre sur la carte géographique où se situe l'Angola. À la fin de ce tdp, elle revient sur l'expérience personnelle de l'élève et demande à Blaise de donner des détails concernant son père « *il était né là ton papa ou bien il y travaillait seulement'§* ». Au tdp 5, Blaise répond que son père est né en Angola. L'enseignante fait une reprise de la réponse et affirme que son père est un Portugais de l'Angola. Dans ce même tour de parole, elle interpelle à nouveau l'ensemble des élèves de la classe et montre sur la carte géographique le parcours des Portugais d'Angola vers le Portugal. Puis, à la fin du tdp, elle revient sur l'expérience personnelle de Blaise et met en évidence la dimension émotionnelle de son expérience.

Dans cette catégorie, l'enseignante joue un rôle un peu différent de celui observé dans les séquences inventoriées dans les deux précédentes catégories. Ici, elle invite l'élève à questionner son expérience personnelle en posant des questions de type justificatif « *tu sais pourquoi?* », mais elle apporte aussi des informations liées au contenu d'une image observée. Dans la dynamique interactionnelle,

l'enseignante fait référence à différentes sphères d'expériences (sphère du quotidien et sphère scolaire) et des déplacements d'une sphère à l'autre se réalisent.

L'analyse des séquences « émotions » a permis de repérer trois catégories de séquences qui relèvent de différents niveaux de secondarisation, d'une secondarisation minimale (1^{re} catégorie) à une secondarisation plus complexe (3^e catégorie). D'une manière générale, l'analyse exploratoire de ces 79 séquences met en évidence que le plus souvent la verbalisation des émotions est sollicitée par l'enseignante. Selon Muller Mirza (2014), ce résultat n'est pas étonnant dès lors que la verbalisation prend place dans le contexte scolaire dans lequel l'enseignant invite généralement l'élève à réaliser une tâche. Cette auteure met par ailleurs en évidence que la verbalisation des émotions a lieu dans des séquences interactionnelles qui peuvent être organisées selon différentes étapes qui donnent chacune lieu à un développement différent en fonction du contexte d'enseignement et de l'attention octroyée par l'enseignant à une étape plutôt qu'une autre. Cette structure en six étapes, développée par Muller Mirza (2014), a également été observée dans les séquences analysées. Selon cette auteure, la verbalisation des émotions prend forme dans une séquence qui peut s'organiser en six étapes : (1) l'enseignante invite le ou les élèves à exprimer une émotion ; (2) l'élève verbalise l'émotion ; (3) l'enseignante demande une justification de l'émotion verbalisée. Cette demande de justification peut être associée à l'élève, c'est-à-dire auto-orientée ou être associée à quelqu'un d'autre, c'est-à-dire hétéro-orientée ; (4) l'élève verbalise une justification auto ou hétéro-orientée de l'élève ; (5) l'enseignante verbalise une approbation ; (6) la séquence s'ouvre ou non sur une autre dimension, par exemple sur un aspect relatif à l'image. Cette catégorisation montre que si l'enseignante invite l'élève à justifier ses émotions et lui permet de prendre de la distance par rapport à son expérience première, elle l'aide de ce fait à développer une « *attitude de secondarisation* ».

4.3.3 Analyse de phénomènes discursifs éclairant le processus de secondarisation

En partant des neuf séquences retenues dans la troisième catégorie, nous allons mettre en évidence des phénomènes discursifs qui relèvent de la secondarisation. Ceux-ci seront analysés dans la dynamique interactionnelle,

car, comme relevé en amont, le processus de secondarisation se coconstruit dans l'interaction.

Les questions de recherche qui guident notre analyse sont les suivantes : de quelle façon se produisent les processus de secondarisation des émotions verbalisées ? Comment l'élaboration d'une expérience première à un autre plan se réalise-t-elle dans la dynamique interactionnelle ? Quels phénomènes langagiers relèvent de la secondarisation ?

4.3.3.1 Description des neuf séquences « émotions »

Les neuf séquences précédemment analysées présentent plusieurs spécificités; elles sont :

- considérées comme des séquences relevant du processus de secondarisation, dans lesquelles les émotions ne sont pas seulement verbalisées, mais donnent lieu à un développement et à un déplacement dans le discours ;
- caractérisées comme des séquences où s'observe l'élaboration d'une expérience première, détachée du quotidien, vers une expérience générique ;
- associées à un contenu relatif à la dimension émotionnelle ;
- suffisamment longues pour que l'on puisse observer le processus de secondarisation dans la dynamique interactive (trois tours de parole au minimum) ;
- illustratives du travail mené dans quatre classes (deux classes du primaire et deux du secondaire I) auprès de quatre enseignantes et de 66 élèves (27 garçons et 39 filles).

Le **Tableau 12** fournit des informations générales sur la répartition des neuf séquences dans ces quatre classes.

Tableau 12. Répartition des neuf séquences selon quatre enseignantes

Enseignantes (pseudonyme)	Degré d'enseignement		Nbre élèves	Nbre filles	Nbre garçons	Âge moyen	Nbre de séquences par enseignante
Élise	8 ^e	Primaire	20	12	8	11-12	3
Élodie	7-8 ^e		12 ¹⁰⁴	8	4	10-12	1
Edwige	11 ^e	Secondaire I	17	12	5	14-16	1
Estelle	11 ^e		17	7	10	14-16	4
Totaux			66	39	27		9

Chacune des neuf séquences sera décrite (durée de la séquence, consignes, etc.) ci-après et située plus largement dans le dispositif d'enseignement. Un titre sera donné à chacune des neuf séquences afin de faciliter leur distinction.

- La première séquence, «le récit migratoire de famille», se déroule lors de la première leçon organisée par Élise avec le PH, leçon d'une durée d'environ 40 minutes. La séquence en question se déroule en trois minutes et demie (début de la séquence 13^e minute). Elle prend place entre quatre interactants: l'enseignante (Élise) et trois élèves (Berthe, Bénédicte et Babette), au cours d'un total de 39 tours de parole. L'enseignante invite les élèves à faire part d'un récit personnel lié à la migration. À tour de rôle, Berthe et Babette évoquent un récit personnel, la fuite d'un pays d'un membre de leur famille.

¹⁰⁴ La classe d'Élodie est à deux degrés: sur un total de douze élèves, six filles et un garçon sont en 7^e Harmos et deux filles et trois garçons en 8^e Harmos.

- La deuxième séquence, intitulée «le récit migratoire du père de Blaise», se déroule lors de la première leçon organisée par Élise avec le PH, leçon d'une durée d'environ 40 minutes. Cette séquence apparaît après la 1^{re} séquence d'Élise. Elle dure 4 minutes (début de la séquence 17^e minute). Elle implique deux interactants : l'enseignante (Élise) et un élève (Blaise), au cours d'un total de 19 tours de parole. Comme la séquence précédente, elle est le résultat du même questionnement de départ. L'enseignante donne comme consigne à ses élèves de raconter un récit personnel en lien avec la migration et, plus précisément, la fuite d'un pays. Blaise raconte le récit migratoire de son père qui a fui l'Angola pour aller au Portugal.
- La troisième séquence, nommée «expérience personnelle liée au port du voile» se déroule lors la deuxième leçon organisée par Élise à partir du PH, une leçon qui dure environ 25 minutes. La séquence en question, de 5 minutes (début de la séquence 14^e minute), se produit entre les interactants suivants : l'enseignante (Élise) et dix élèves (Blaise, Bertrand, Bastien, Bellinda, Bénédicte, Berthe, Babette, Barbara, Baptiste, Bérengère), au cours d'un total de 75 tours de parole. L'enseignante invite les élèves à évoquer leur expérience personnelle en lien avec le port du voile. À tour de rôle, certains d'entre eux évoquent une expérience personnelle en lien.
- La quatrième séquence, intitulée «le préjugé», prend place lors de la troisième leçon organisée par Élodie à partir du PH ; la leçon dure environ 50 minutes. La séquence en question, d'une durée de 27 minutes environ (début de la séquence 34^e minute), met en scène l'enseignante (Élodie) et sept élèves identifiés (Abélia, Adèle, Anne, Adriano, Adam, Agathe, Alan), pour un total de 257 tours de parole. L'enseignante invite les élèves à observer une série d'images du PH et à en discuter. À un certain moment, à partir d'une remarque d'une élève (Abélia), une discussion s'ouvre autour de la notion de préjugé.
- La cinquième séquence, intitulée «le récit migratoire de Nicolas», se déroule lors de la cinquième leçon organisée à partir du PH, leçon qui dure 1 heure et 30 minutes environ. Durant cette leçon, les images du PH ne sont pas utilisées, mais l'enseignante s'inspire d'une suggestion pédagogique proposée par le document pédagogique du PH (rédaction d'une biographie migratoire). La séquence en question dure 8 minutes environ (début de la séquence 9^e minute). Elle implique trois interactants : l'enseignante (Élise) et deux élèves (Nicolas et Natalia) pour un total de 45 tours de parole. Après la lecture du récit migratoire d'une femme

iranienne, tiré d'un livre intitulé *Regards d'ailleurs*, de Valérie Kernen et Alain Margot (2006) et avant la rédaction d'une (auto)biographie migratoire, l'enseignante invite les élèves à faire part à la classe de leur parcours migratoire et des raisons pour lesquelles ils vivent en Suisse. Un élève, Nicolas, raconte son parcours migratoire.

- La sixième séquence, intitulée «les étrangers assis devant chez eux» se déroule lors de la troisième leçon organisée par Estelle avec le PH, leçon qui dure environ 50 minutes. La séquence en question dure 5 minutes environ (début de la séquence 5^e minute). Elle concerne quatre interactants : l'enseignante (Estelle) et trois élèves (Teddy, Théo et Tanguy) pour un total de 32 tours de parole. Lors de la troisième leçon avec le PH dans laquelle cette séquence apparaît, l'enseignante propose à ses élèves de faire un travail d'analyse d'une image du PH. Ce travail se déroule en dyades, les élèves ayant à leur disposition une image choisie au hasard, une marche à suivre pour analyser l'image choisie et la légende de celle-ci. Lors de ce travail, l'enseignante navigue entre les différents groupes et les aide dans leur travail. À un certain moment, elle engage un dialogue avec un groupe en particulier autour de l'interprétation de leur image.
- La septième séquence, intitulée «file d'attente pour boire en Afrique», se déroule pendant la troisième leçon organisée par Estelle avec le PH, leçon qui dure environ 50 minutes. La séquence en question dure 8 minutes environ (début de la séquence 10^e minute). Elle implique deux interactants : l'enseignante (Estelle) et une élève (Tina) pour un total de 44 tours de parole. Lors de ce travail, l'enseignante navigue entre les différents groupes et les soutient. À un certain moment, elle amorce un dialogue avec Tina autour de l'interprétation de son image.
- La huitième séquence, intitulée «la famille pauvre» prend place au cours de la quatrième leçon organisée par Estelle avec le PH, une leçon qui dure environ 50 minutes. Pendant cette leçon, les élèves présentent leur travail d'analyse au sein de la classe. La séquence en question dure 19 minutes environ (début de la séquence 20^e minute). Elle met en scène dix interactants : l'enseignante (Estelle) et neuf élèves identifiés (Teddy, Tanguy, Tom, Thimothé, Tatiana, Thibault, Tamara, Tony et Thérèse), pour un total de 178 tours de parole. Deux élèves (Teddy et Tanguy) présentent leur interprétation de l'image choisie.
- La neuvième séquence, intitulée «les gens malheureux d'Afrique», se déroule lors de la quatrième leçon organisée par Estelle à partir du

PH, leçon qui dure environ 50 minutes. La séquence en question dure 8 minutes environ (début de la séquence 37^e minute). Elle concerne six interactants : l'enseignante (Estelle) et cinq élèves (Thibault, Tina, Teddy, Théophile, Tatiana), pour un total de 44 tours de parole. Une élève (Tina) présente son interprétation de l'image choisie.

La dimension émotionnelle tient une place différente d'une séquence à l'autre. En fonction notamment de l'activité en cours, elle varie fortement d'une classe à l'autre. Dans les séquences repérées chez Élise (séquences 1, 2 et 3) et chez Edwige (séquence 5), la dimension personnelle est centrale. Toute la leçon est consacrée à la verbalisation de récits personnels qui peuvent être chargés émotionnellement. Dans les deux autres classes, la dimension émotionnelle est davantage imbriquée dans un travail de description et d'analyse de photos du PH. Les quatre séquences repérées dans la classe d'Estelle sont reliées entre elles. Durant les sixième et septième séquences, deux élèves travaillent autour d'une image ; pendant les huitième et neuvième séquences, les mêmes élèves des précédentes séquences font part de leur travail en dyades.

4.3.3.2 Phénomènes discursifs éclairant le processus de secondarisation

En suivant les trois pistes méthodologiques proposées plus haut (4.2.2), nous avons procédé à des lectures répétées des neuf séquences retenues, ce qui nous a permis de mettre en évidence des phénomènes discursifs éclairant le processus de secondarisation :

- le premier phénomène s'observe essentiellement dans le discours de l'enseignante. Dans la dynamique interactive, l'enseignante crée une rupture, c'est-à-dire un arrêt dans l'expression du jugement (de l'émotion) qui invite l'élève à revenir sur sa propre pensée. L'enseignante intervient dans le discours en formulant des questions du type : « *qu'est-ce qui te fait dire ça* », « *qu'est-ce que ça veut dire* », « *qu'est-ce qui te fait dire qu'ils sont plutôt pauvres* », « *qu'est-ce qui te fait penser* », etc. Ces interventions ont pour caractéristique de marquer une rupture dans l'interaction, une pause qui amène l'élève à revenir sur ce qu'il a dit précédemment et l'engage dans un processus réflexif qui le conduit à prendre de la distance, à questionner un discours du genre premier pour se détacher de celui-ci et ainsi le transformer

en un genre second (BAKHTINE, 1984). Concrètement, il s'agit de repérer dans le discours ces interventions de la part de l'enseignante et d'analyser leurs effets sur la dynamique interactionnelle;

- le second phénomène¹⁰⁵ s'observe dans le discours des enseignantes et des élèves. Comme relevé en amont, des analyses préalables des données ont mis en évidence que l'émotion verbalisée est abordée soit comme un phénomène unique (en parlant de l'émotion d'un élève), soit comme un phénomène général, collectif (en parlant d'émotions qui touchent d'autres ou tout le monde), et que le discours des participants a tendance à se déplacer d'un phénomène à l'autre et vice-versa. Ce déplacement d'un phénomène à l'autre peut être envisagé comme favorable au processus de secondarisation. Concrètement, il s'agit de repérer dans l'interaction en classe, la routine «unicité-généricité», c'est-à-dire l'alternance d'indicateurs discursifs traduisant des phénomènes d'unicité ou de généricité et des déplacements d'un phénomène à l'autre.

Nous allons maintenant analyser et illustrer chaque phénomène discursif en faisant référence à des extraits des neuf séquences.

a) La rupture dans le discours pour «réfléchir sur»

Pour illustrer le premier phénomène langagier, voici un extrait de séquence qui présente la façon dont l'enseignante tente de coconstruire une réflexion à partir d'émotions verbalisées. L'enseignante intervient en posant aux élèves des questions qui les invitent à réfléchir à ce qui est en train d'être évoqué (classe d'Estelle – 10^e Harmos). Cet extrait est tiré de la septième séquence, intitulée «file d'attente pour boire en Afrique», durant laquelle deux élèves mènent un travail d'interprétation d'une photo du PH¹⁰⁶ représentant des réfugiés rwandais.

Voici la consigne donnée par l'enseignante :

Extrait 10_(séquence 7)

«[...] la première chose en fait c'est que vous devez observer la photo pour dire ce qui vous frappe en premier lieu dans la photo que vous avez. après vous décrivez l'image, ce que

¹⁰⁵ Ce second phénomène a donné lieu à une publication dont nous sommes coauteure (MULLER MIRZA *et al.*, 2014).

¹⁰⁶ Photo n° 44 (Annexe 3).

ça représente. puis après vous allez analyser le contenu très techniquement, la manière dont la photo a été prise. vous avez toute la marche à suivre. si vous avez des questions j'y réponds, mais commencez par la lire»

Par cette consigne, l'enseignante invite ses élèves à décrire et à analyser l'image, tout en focalisant également leur travail sur la dimension émotionnelle. Comme expliqué en amont, l'enseignante, lors du travail en dyades, passe d'un groupe à l'autre pour soutenir et aider les élèves. Lors de son passage auprès de Tina et Théodora, elle engage une discussion avec Tina¹⁰⁷ :

- | | | |
|---|---------|--|
| 1 | Estelle | <i>« donc en regardant ton image là comme ça /// tu te rappelles ce qui t'avait frappé en premier lieu'§ »</i> |
| 2 | Tina | <i>« §oui ça se passe en Afrique »</i> |
| 3 | Estelle | <i>« mmh, qu'est-ce qui te fait dire ça' / »</i> |
| 4 | Tina | <i>« ben y a pas // (enseignante rit) ben parce qu'il y a tout le monde avec des bidons d'eau' »</i> |
| 5 | Estelle | <i>« d'accord »</i> |
| 6 | Tina | <i>« et puis ils sont tous de:: - de couleur euh:: »</i> |
| 7 | Estelle | <i>« mmh / c'est juste, d'accord. / [...] »</i> |

L'enseignante aborde la discussion avec Tina en posant une question centrée sur la dimension émotionnelle, *« tu te rappelles ce qui t'avait frappée en premier lieu' »* (tdp 1). Dans ce contexte, le verbe « frapper » est utilisé dans son sens affectif. L'utilisation des pronoms « tu », « te » et « t' » indique également que l'enseignante invite l'élève à évoquer ce qui l'émeut personnellement lorsqu'elle regarde l'image retenue. Au lieu de répondre à l'invitation de l'enseignante qui pose une question dirigée sur la dimension émotionnelle, Tina indique le pays dans lequel elle pense que l'image discutée a été photographiée (tdp 2). La réponse de Tina n'amène pas non plus l'enseignante à reformuler sa première question, mais à en poser une nouvelle construite sur la réponse de Tina : *« qu'est-ce qui te fait dire ça' »*

¹⁰⁷ Théodora a travaillé avec Tina, mais elle était absente lors de cette séquence qui s'est déroulée durant la 4^e leçon.

(tdp 3). Cette intervention de l'enseignante marque un temps de pause dans l'interaction enseignante-élève. Par cette question, l'enseignante invite Tina à faire un retour sur ce qu'elle a évoqué précédemment. Autrement dit, elle crée un espace de débat pour la faire réfléchir à ses premières représentations sur l'Afrique (tdp 2). L'intervention de l'enseignante conduit Tina à formuler deux réponses de type justificatif (tdp 4 et 6) en prenant appui sur des éléments observables de l'image (tdp 4).

Durant la suite de l'extrait, l'enseignante formule à nouveau une question qui invite l'élève à évoquer des éléments se référant à des aspects personnels et émotionnels :

- | | | |
|----|---------|---|
| 7 | Estelle | «[...] et puis quelles pensées te viennent à l'esprit quand tu regardes cette image' /» |
| 8 | Tina | «qu'ils sont pauvres» |
| 9 | Estelle | «mmh» |
| 10 | Tina | «et puis qu'ils doivent faire la queue pour euh boire» |
| 11 | Estelle | «mmh, et s'ils doivent faire la queue pour boire, ça signifie que' / est-ce que c'est juste une question, de pauvreté' qu'est-ce que ça dit aussi par rapport à l'eau'» |
| 12 | Tina | «qu'ils manquent beaucoup d'eau» |
| 13 | Estelle | «§voilà, qu'il en manque hein, qu'y en a pas suffisamment. d'accord. [...]» |

L'utilisation du mot «pensées» dans la question formulée par l'enseignante (tdp 7) montre que celle-ci voudrait entendre l'élève évoquer des aspects d'ordre personnel. Au tdp 8 et 10 (comme au tdp 2), Tina ne répond pas à l'invitation de l'enseignante, mais donne à nouveau une réponse qui alimente sa représentation stéréotypée de l'Afrique (en Afrique, les gens sont pauvres et ils doivent faire la queue pour boire). À la suite de ces réponses, l'enseignante réagit de la même manière qu'au tdp 3. Elle pose une question à Tina qui crée une rupture dans l'expression de stéréotypes liés au peuple africain. L'intervention de l'enseignante marque une pause dans le discours et invite Tina à réfléchir à la cause de la pauvreté donnée implicitement dans le tdp 8 : «[...] est-ce que c'est juste une question, de pauvreté' qu'est-ce que ça dit aussi par rapport à l'eau'». Tina suggère que les gens sur l'image observée manquent d'eau. Cette réponse montre une forme de déplacement dans le

discours, l'élève n'est plus en train de seulement évoquer des stéréotypes liés aux Africains, elle évoque un élément d'observation de l'image en question.

Dans la suite de l'extrait, l'enseignante invite Tina à faire part d'éléments descriptifs de l'image « *qu'est-ce que tu vois sur l'image [...]* », puis la questionne à nouveau sur la dimension émotionnelle « *quelles émotions se dégagent de cette image* », enfin la discussion est à nouveau orientée vers la description de l'image « *quel est le type de prise de vue [...]* ».

L'enseignante intervient à deux reprises dans l'interaction pour marquer une rupture dans l'expression du jugement envers le peuple africain. Avec des questions du type « *qu'est-ce qui te fait dire ça* » et « *[...] est-ce que c'est juste une question, de pauvreté qu'est-ce que ça dit aussi par rapport à l'eau* », l'enseignante invite Tina à revenir sur ses représentations du peuple africain, donc à réfléchir à sa propre pensée. Ces interventions de l'enseignante amènent l'élève dans un nouveau genre du discours pour reprendre les termes de Bakhtine (1984). L'élève n'est plus en train d'évoquer ses propres représentations quelque peu stéréotypées, car les questions de l'enseignante l'invitent à revenir et à questionner ce discours qui serait de l'ordre d'un genre premier, propre au contexte, et à se détacher de celui-ci pour le transformer dans un genre second. De plus, en focalisant la discussion sur le thème de l'eau, il semble que l'enseignante voudrait que l'élève se distancie de ses premières représentations « Afrique-pauvreté ».

Dans cet extrait, on peut observer une tentative de secondarisation, car l'enseignante ne fige pas l'interaction sur un échange autour des impressions (émotions) ou des représentations de l'élève; au contraire, elle aide celui-ci à les décortiquer pour tenter de les reconfigurer sur un autre plan. À la suite de l'activité décrite dans cet extrait, les dyades présentent leur travail au sein de la classe. Lors de cette présentation, l'enseignante, par son questionnement, conduit les élèves à accomplir le même type de travail langagier que dans l'extrait ci-dessus. Elle les pousse à réaliser un travail de déconstruction de leur expérience première pour leur permettre d'avancer sur un autre plan de l'expérience.

b) La routine unicité-généricité

Pour illustrer le second phénomène discursif, trois extraits seront présentés ici. Ils illustrent la routine « unicité-généricité », c'est-à-dire la façon dont le discours des enseignantes et des élèves oscille entre le pôle de l'unicité et le pôle de la généricité.

Le premier extrait est tiré de la première séquence intitulée «le récit migratoire de famille» au cours de laquelle les élèves sont amenés à discuter d'une série d'images¹⁰⁸ du PH (classe d'Élise – 8^e Harmos).

De l'unicité vers la généralité...

Comme évoqué en amont, la première forme de la «routine unicité-généralité» consiste à opérer un mouvement qui part du pôle de l'unicité vers le pôle de la généralité.

L'enseignante donne aux élèves la consigne suivante :

Extrait 11_(séquence 1)

«[...] qui est-ce qui dans sa famille, a eu des gens qui ont dû fuir leur village, ou leur ville ou leur pays' qui c'est qui a dû fuir' / dans sa famille, ça peut être les parents, les grands-parents, les oncles et tantes. ça peut remonter à beaucoup plus loin hein, voilà. alors toi dans ta famille les gens qui ont dû fuir, qu'est-ce qu'ils fuyaient' »

À la suite de cette consigne par laquelle l'enseignante invite ses élèves de manière personnelle à verbaliser leurs propres expériences ou celles d'un membre de leur famille en lien avec la migration, et plus précisément avec la fuite d'un pays, Berthe prend la parole et fait part de son expérience personnelle.

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Berthe | « euh : la guerre » |
| 2 | Élise | « §la guerre § » |
| 3 | Berthe | « §mon grand-papa euh en France » |
| 4 | Élise | « ouais. le grand-papa de Berthe il était français et puis à la dernière guerre, il a fui son pays pour ne pas tomber aux mains des soldats nazis certainement, et puis les jeunes hommes à l'époque ils étaient enrôlés de force ¹⁰⁹ dans l'armée des Allemands. » |

¹⁰⁸ Photos n° 1, 10, 18, 22, 27, 36 (Annexe 3).

¹⁰⁹ L'énoncé «les jeunes hommes à l'époque étaient enrôlés de force» a été considéré à caractère émotionnel.

Au premier tour de parole (tdp 1), Berthe répond à la dernière partie de la consigne de l'enseignante. Elle évoque les gens de sa famille qui fuyaient la guerre. L'enseignante reformule la réponse de Berthe (tdp 2). Puis, Berthe reprend la parole et évoque son grand-père qui a fui la guerre en France (tdp 3). L'utilisation du pronom « *mon* » informe que l'élève se situe sur le pôle de l'unicité. Elle fait état d'une expérience personnelle dans l'espace public de la salle de classe. L'enseignante rebondit sur cette évocation en deux temps (tdp 4). Dans un premier temps, elle s'aligne sur la réponse de Berthe et situe l'histoire du grand-père dans le contexte historique de l'époque, soit la Deuxième Guerre mondiale : « *il était français et puis à la dernière guerre, il a fui son pays pour ne pas tomber aux mains des soldats nazis* ». L'utilisation du nom propre « *le grand-père de Berthe* » et du pronom « *il* » qui se réfère à celui-ci informe que l'enseignante se situe toujours sur le pôle de l'unicité. Dans un second temps, l'enseignante se dirige vers le pôle de la généricité : elle apporte des connaissances à l'ensemble de la classe (les jeunes hommes durant la Deuxième Guerre mondiale pouvaient être enrôlés de force par l'armée nazie). Ce passage du personnel au collectif, partagé par de nombreuses personnes, permet de reconsidérer l'histoire du grand-père de Berthe en tant qu'expérience qui a été vécue par lui-même, mais aussi par « beaucoup » de jeunes hommes de l'époque. Il permet de mettre à distance cette expérience pour la ressaisir sur le plan de l'expérience collective.

De la généricité vers l'unicité...

L'enseignante, dans la deuxième partie du tdp 4, opère le deuxième mouvement de la « routine unicité-généricité » :

- | | | |
|---|--------|---|
| 4 | Élise | « <i>alors je pense que le grand-papa de Berthe, il a juste eu envie de s'en- de s'enfuir, et puis il s'est enfui où en Fran- ailleurs en France' ou bien dans un village de Suisse'§</i> » |
| 5 | Berthe | « <i>§euh ailleurs en France mais je sais pas§</i> » |
| 6 | Élise | « <i>§ben non bien sûr, ailleurs en France, ben voilà</i> » |

Dans la deuxième partie du tdp 4, l'enseignante revient sur l'expérience personnelle de Berthe et lui demande de préciser le lieu où son grand-père a fui. Berthe répond que son grand-père a fui en France, mais qu'elle ne connaît pas le lieu (tdp 5). L'enseignante reformule partiellement la réponse de Berthe et la valide (tdp 6). À la suite de cet extrait, l'enseignante invite encore deux autres élèves à évoquer leurs expériences personnelles ou celles d'un membre de leur famille en lien avec la migration, et la discussion prend la même tournure.

Dans cet extrait, on peut lire une tentative de secondarisation, de transformation de l'expérience personnelle verbalisée (exprimée par Berthe) sur un autre plan, puisque le récit de l'élève est repris par l'enseignante et formulé en termes de connaissances ou d'expériences qui dépassent le cas particulier de l'élève. D'une expérience personnelle, il y a un déplacement vers une expérience plus générale, collective, partagée, qui appartient à un groupe de personnes, situé dans le temps et l'espace, à partir de la reformulation et de la mise en lien avec des savoirs issus de disciplines des sciences sociales et humaines. Ici, l'enseignante réalise ce déplacement, sans que l'on trouve toutefois de trace directe de secondarisation de la part de l'élève.

Le deuxième extrait qui illustre la routine «unicité-généricité» est tiré de la quatrième séquence, intitulée «le préjugé», dans laquelle les élèves sont amenés à discuter une série d'images du PH (classe d'Élodie – 7-8^e Harmos).

De l'unicité vers la généralité...

La première forme de la «routine unicité-généricité» consiste en un mouvement qui va du pôle de l'unicité au pôle de la généralité.

L'enseignante donne aux élèves la consigne suivante :

Extrait 12_(séquence 4)

«alors qu'est-ce qui se passe sur ces photos, quel est: quel est le moment de vie que: vivent que vivent ces gens si je peux dire comme ça,»

En s'adressant à toute la classe, l'enseignante invite ses élèves à décrire ce que vivent les personnes représentées sur les images retenues. Elle les convie à imaginer le vécu d'autrui, autrement dit, elle les encourage à se

mettre à la place de l'autre. À tour de rôle, certains élèves font part de leurs observations concernant les images retenues¹¹⁰.

Une élève (Abélia) commente alors une photo¹¹¹, qui représente deux personnes assises dans un transport public, en ces mots :

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Abélia | « <i>en tout cas moi' je laisserais pas mon sac à main, (rire)</i> » |
| 2 | Élodie | « <i>mmh/ là on touche à quelque chose'// qui est intéressant,/ hein/ parce qu'on s'est fait cette idée-là,/on laisserait pas son sac à main, on lui ferait pas confiance. c'est le look, le regard, sa position. donc on se fait un: (2 s) (l'enseignante écrit au tableau le mot préjugé) PRÉJUGÉ§</i> » |
| 3 | Élèves | « §[<préjugé>]§ » |
| 4 | Élodie | « §sur quelqu'un,// [...] » |

Au premier tour de parole (tdp 1), en se mettant dans le rôle d'un des deux passagers représentés sur l'image, Abélia imagine son propre comportement dans une situation telle que représentée sur l'image « *en tout cas moi' je laisserais pas mon sac à main,* ». À la suite de l'évocation de cette émotion (impression personnelle), l'enseignante réagit en cinq temps : (tdp 2): (a) premièrement, elle ne s'aligne pas sur ce qu'Abélia évoque, mais fait un commentaire métacommunicatif par rapport à son propos, « *là, on touche à quelque chose'// qui est intéressant,/* »; (b) ensuite, elle ne reste pas sur l'émotion mise en mot par Abélia, mais déplace le discours vers la dimension collective (générique) « *on laisserait pas son sac à main, [...]* ». Le pronom « *on* » fait ici référence à la classe ou, de manière plus générale, à tout le monde; (c) elle change l'orientation de la discussion d'un comportement (laisser ou ne pas laisser son sac à main) à une attitude qui sous-tend ce comportement « *on lui ferait pas confiance* »; (d) à partir de cette attitude, elle infère une explication de ce comportement « *c'est le look, le regard, sa position* »; (e) enfin, l'ensemble de ce mouvement aboutit à un seul concept: le préjugé. Le préjugé est perçu ici comme négatif et résonne comme une évaluation négative ou un jugement moral.

¹¹⁰ Photos n° 3, 6, 16, 25, 44, 46 (Annexe 3).

¹¹¹ Photos n° 16 (Annexe 3).

Dans ces premiers tours de parole, l'enseignante transforme l'émotion (l'impression personnelle) évoquée par Abélia en une ressource pour comprendre des comportements et des attitudes générales. L'émotion mise en mot par Abélia est ainsi présentée dans le cadre d'une expérience collective (générique) située au-delà de sa personne.

De la généralité vers l'unicité...

Dans la suite de l'extrait, l'enseignante oriente à nouveau la discussion vers le pôle de l'unicité.

- | | | |
|---|--------|---|
| 4 | Élodie | «[...] <i>est-ce que vous avez l'impression que : / les PRÉJUGÉS c'est quelque chose qui existe, dans votre vie à vous' /</i> » |
| 5 | Anne | « <i>ben oui' §</i> » |
| 6 | Élèves | « <i>§oui</i> » |
| 7 | Élodie | « <i>oui/ quand c'est qu'on se fait des préju- c'est quoi un préjugé d'ailleurs'/ouais' (se tourne vers Anne)</i> » |

En deuxième partie de ce tour de parole 4, l'enseignante pose une question focalisée sur le pôle de l'unicité: «[...] *les PRÉJUGÉS c'est quelque chose qui existe, dans votre vie à vous'*» (tdp 4), mais cela semble être momentané, car très rapidement cette question l'a conduite à en formuler une nouvelle, orientée sur le pôle de la généralité, «*quand c'est qu'on se fait des préju- c'est quoi un préjugé d'ailleurs'*» (tdp 7). À la suite de cette question, l'enseignante et ses élèves coconstruisent une définition de la notion de préjugé, à travers une forme de question-réponse: «*c'est lui coller une étiquette,*» «*donc un préjugé c'est juger avant de connaître*» (tdp 11 et 19, non mentionnés).

Dans la suite de l'extrait, l'enseignante reformule la question posée au tdp 4, et cette reformulation déplace la discussion à nouveau du côté du pôle de l'unicité:

- | | | |
|----|--------|---|
| 21 | Élodie | «[...] <i>eh pis dans votre vie de tous les jours à vous'// vous m'avez dit qu'il y a des préjugés, // vous en vivez'/ vous'// personnellement, / des préjugés'/ <vous pensez><je pense> que vous avez déjà été jugés avant d'être connus'/</i> » |
|----|--------|---|

Les élèves, à qui l'enseignante s'adresse, sont ici traités comme un groupe d'individus concrets qui pourraient potentiellement avoir été victimes de préjugés. À la suite de cette question, les élèves donnent différentes réponses. Certains disent qu'ils ne savent pas s'ils ont déjà subi des préjugés (tdp 23 et 24, non mentionnés). Une élève, Agathe, répond que, personnellement, elle a déjà été victime de préjugés (tdp 33, non mentionné).

Retour vers la généralité...

Jusqu'à maintenant, le mouvement du pôle de l'unicité vers le pôle de la généralité était du ressort des enseignantes. L'analyse montre que les élèves peuvent également provoquer ce mouvement. Comme mentionné précédemment, à la question de l'enseignante (tdp 21), Agathe dit avoir été victime de préjugés lorsqu'elle est arrivée dans le village où elle vit actuellement. Après cette évocation, l'enseignante reprend la parole et pose la question suivante à Agathe :

- | | | |
|----|--------|---|
| 41 | Élodie | «[...] <i>mais t'as eu le sentiment d'être jugée :: dans toute [ta valeur']</i> » |
| 42 | Agathe | «[<i>ben non'</i>]» |
| 43 | Élodie | «[<i>non,</i>] <i>plutôt mal'</i> » |
| 44 | Agathe | « <i>ben comme tous les nouveaux en principe ouais,</i> » |
| 45 | Élodie | « <i>ah, il y a des choses très intéressantes là' (elle note au tableau noir) / les nouveaux on les juge mal' parce qu'on les connaît pas, /mmh (3 s) oui'!</i> » |

Dans cette partie d'extrait, Agathe ne répond pas à l'invitation de l'enseignante qui l'orientait vers le pôle de l'unicité (tdp 41–43). Au tdp 44, Agathe procède à un remaniement de son expérience personnelle : les préjugés envers les nouveaux arrivants sont présentés comme une règle qui concerne d'une manière générale tous les nouveaux arrivants. Agathe utilise son expérience personnelle comme une expérience qui pourrait arriver à tout le monde. Celle-ci devient une expérience impersonnelle.

Cette façon de généraliser son expérience personnelle peut être pour Agathe une ressource intéressante pour l'aider à lui donner du sens. En la

généralisant ainsi, elle la transforme en quelque chose de normal, banal, partagé par tout le monde. En revanche, cette généralisation peut aussi figer son expérience personnelle dans un point de vue unique et ainsi l'empêcher de la confronter à d'autres points de vue.

À première vue, la réaction de l'enseignante semble identique à celle observée au tdp 2: elle reprend la formulation d'Agathe et y ajoute une explication avec des éléments de sa définition précédente du préjugé, «*les nouveaux on les juge mal' parce qu'on les connaît pas, [...]*». Toutefois, il y a une différence à relever: l'enseignante ne remet pas en cause la façon dont Agathe généralise, mais ajoute que tous les nouveaux arrivants sont mal jugés. À ce point de la discussion, Agathe est ainsi confortée dans sa conviction d'avoir été victime de préjugés comme «*tous les nouveaux [arrivants]*».

Dans la suite de l'extrait, l'enseignante se réfère à nouveau à l'expérience personnelle d'Agathe, cette fois-ci dans un but différent:

- | | | |
|----|--------|---|
| 49 | Élodie | « <i>[...] pourquoi' on les a mal jugés/ qu'est-ce qui a fait qu'on les a mal jugés'/ comment ils étaient'/ ouais'</i> » |
| 50 | Agathe | « <i>ben des fois il y a des gens qui nous disent quelque chose sur cette personne/</i> » |
| 51 | Élodie | « <i>ouais,</i> » |
| 52 | Agathe | « <i>pis on croit': alors euh: on se dit déjà' euh: on se fait déjà une idée'</i> » |
| 53 | Élodie | « <i>voilà,/ donc en soi-même on peut avoir envers quelqu'un: un préjugé' ouais/ OK/ il y a quelque chose- euh: ouais c'est quelque- ce ce ce truc nouveau quelqu'un qui vient d'ailleurs-là hein, c'est pour ça que: / Agathe elle a le sentiment d'avoir été dans un premier temps mal jugée'/ parce qu'elle venait d'ailleurs ouais'/ OK</i> » |

Au tdp 49, l'enseignante pose des questions sur les raisons qui feraient que, en général, les personnes pourraient être «*mal jugées*». Dans sa réponse, Agathe fait ici non pas référence aux victimes de préjugés, mais à ceux qui propagent le préjugé (tdp 50 et 52). Ce changement de point de vue est une ressource intéressante pour l'enseignante qui peut montrer que tout le monde peut avoir des préjugés. Les élèves, qui étaient initialement traités comme des victimes de

préjugés, sont peu à peu traités comme des auteurs potentiels de préjugés. À la fin du tour de parole 53, l'enseignante revient vers Agathe et l'amène ainsi à questionner son expérience personnelle d'un autre point de vue : elle peut être victime de préjugés, mais aussi également source de préjugés.

On peut lire dans cet extrait comme dans le précédent une tentative de secondarisation, de transformation de l'émotion verbalisée (par Adèle) sur un autre plan, puisque son émotion mise en mot est reprise dans le cadre d'une expérience collective (générique) située au-delà de sa personne. À partir d'une émotion verbalisée, le concept de préjugé est codéfini dans l'interaction en classe. Cet extrait met en évidence la manière dont l'enseignante se sert du quotidien des élèves pour définir le concept du préjugé.

Le troisième extrait qui illustre la routine «unicité-généricité» est tiré de la cinquième séquence intitulée «le récit migratoire de Nicolas», dans laquelle les élèves sont amenés à faire part au sein de la classe de leur parcours migratoire et des raisons pour lesquelles ils vivent en Suisse (classe d'Edwige – 11^e Harmos).

De l'unicité vers la généralité...

Lors de cette activité, l'enseignante donne la consigne suivante à ses élèves :

Extrait 13_(séquence 5)

«[...] alors moi j'aimerais bien, avant que vous commenciez individuellement, est-ce que quelqu'un a envie de raconter un peu d'où il vient, pourquoi/ euh: vous êtes en Suisse, pourquoi vous êtes vous êtes partis, pourquoi vos parents sont partis, de vos pays d'origine. [...] est-ce qu'il y en a qui connaît aussi une histoire de de migration,/ par exemple ceux qui sont euh justement suisses' et ben, est-ce que vous connaissez une histoire, est-ce que vous avez des grands-parents [...] Nicolas t'as envie de raconter, [...]»

Avec cette question qui s'adresse à la classe entière, Nicolas est invité par l'enseignante à mettre en mots son expérience personnelle en lien avec la migration.

1 Nicolas *«ben en tout cas, je crois que ma mère ben: ça serait euh: mon grand-père, il*

vivait en France et ma mère ben elle vivait au bled, en Côte d'Ivoire (rire de quelques élèves) et euh: mon grand-père il a amené ici- en France d'abord, et après je crois qu'elle est allée en Suisse et: moi j'étais au pays toujours§»

- 2 Edwige «§donc ah ouais toi t'étais au pays§»
 3 Nicolas «§et ma mère elle me manquait, j'avais envie de la voir tout, je demandais chaque fois, après je suis venu en vacances ici, après j'ai demandé pour rester et voilà [...]»

Nicolas fait part de son récit migratoire à l'ensemble de la classe (tdp 1 et 3). Il évoque le parcours migratoire de sa mère et de son grand-père: «*mon grand-père, il vivait en France et ma mère elle vivait au bled [...]*». Trois cadres spatio-temporels sont évoqués: (1) la France premier pays d'accueil du grand-père et de la mère de Nicolas; (2) le bled en Côte d'Ivoire, pays d'origine de sa famille; (3) la Suisse, deuxième pays d'accueil de son grand-père et de sa mère. Dans ce tour de parole, en faisant part du récit migratoire de sa mère en particulier, Nicolas évoque également sa séparation d'avec elle: «*après je crois qu'elle est allée en Suisse et: moi j'étais au pays toujours*». Au tour de parole suivant, l'enseignante reformule uniquement ce dernier élément: «*§donc ah ouais toi t'étais au pays§*». Cette reformulation amène ainsi Nicolas à revenir sur la séparation qu'il a vécue d'avec sa mère. Au tdp 3, il évoque l'émotion ressentie par rapport à cette séparation: «*[...] ma mère elle me manquait, j'avais envie de la voir tout,*» et précise par la suite, l'avoir rejointe. À ce point, l'interaction enseignante-élève se situe sur le pôle de l'unicité. Elle y reste durant quelques tours de paroles. Dans un échange de type question-réponse (tdp 4 à 11 non mentionnés), l'enseignante demande à Nicolas des informations factuelles sur son âge lors de sa migration en Suisse (tdp 4, non mentionné) et sur la personne qui l'a gardé en Côte d'Ivoire en l'absence de sa mère (tdp 6, non mentionné).

Après avoir posé ces questions à Nicolas, l'enseignante invite l'élève à expliquer les raisons de sa migration:

- 12 Edwige «*et pis tu tu: tu peux dire pour quelles raisons euh: vous vous restez pas en Afrique, toi c'était pour retrouver ta maman, ça c'est clair§*»

- 13 Nicolas *« $\text{\textcircled{S}}$ oh c'était chaud aussi il y avait la guerre aussi parce que moi j'ai vécu un petit bout, j'ai par exemple il y avait des fumigènes qui lançaient dans notre : dans ma chambre et ça tirait partout aussi mais :/ c'était plus pour euh : voir ma mère. Et maintenant là là il y en a plus- je pense qu'il y en a beaucoup qui viennent, pour venir en Europe, parce que à cause de la guerre en ce moment ce qui se passe, parce que là y a : ils disent qu'il y a ça a cessé la guerre mais ma mère elle appelle toujours toujours en Afrique, et ça tire partout ((mmh)) ça continue à tirer $\text{\textcircled{S}}$ »*

La question de l'enseignante est dirigée vers le pôle de l'unicité, elle demande à Nicolas d'expliquer les raisons qui ont conduit les membres de son entourage à quitter l'Afrique. L'utilisation des pronoms personnels «*tu*» et «*vous*» et du substantif «*maman*» invite l'élève à répondre à cette question de manière personnelle. À la suite de sa question, l'enseignante reformule également la raison personnelle qui a poussé Nicolas à migrer, c'est-à-dire de retrouver sa mère partie avant lui de son pays d'origine. Nicolas répond à la question de l'enseignante en trois temps (tdp 13). D'abord, il indique que la guerre était la raison de quitter son pays (la Côte d'Ivoire). Puis, il fait part de son vécu personnel durant la guerre en Côte d'Ivoire. Il décrit l'ambiance de son pays en guerre : «*il y avait des fumigènes qui lançaient dans notre : dans ma chambre et ça tirait partout aussi*». Enfin, il rappelle sa raison personnelle d'avoir migré «*c'était plus pour euh : voir ma mère*». Dans ce tour de parole, les éléments de réponse apportés par Nicolas font référence à son expérience vécue. Les pronoms «*je*», «*ma*», «*notre*» sont utilisés pour évoquer cette dimension personnelle, et les temps utilisés (indicatif, imparfait et passé composé) précisent qu'il s'agit d'une expérience personnelle vécue. Après avoir évoqué son expérience personnelle de la migration, Nicolas marque une rupture dans son discours, rupture distinctive avec les adverbes «*maintenant*» et «*là*» qui indiquent le présent et un lieu différent de celui évoqué précédemment. Dans la suite de sa réponse, il exprime également son point de vue en utilisant le marqueur d'énonciation «*je pense qu'il [...]*». Selon lui, «*beaucoup [de gens] [...] viennent en Europe, [...] à*

cause de la guerre [...]». En utilisant le modulateur «*beaucoup*», il émet l'hypothèse que la majorité des gens qui migrent aujourd'hui quittent leur pays à cause de la guerre. Dans ce tour de parole, il y a un déplacement vers le pôle de la généralité, Nicolas généralise son expérience personnelle aux personnes qui migrent.

De l'unicité vers la généralité...

Quelques tours de parole plus tard, l'enseignante pose une nouvelle question à Nicolas, orientée vers le pôle de la généralité.

- 16 Edwige «*non mais qu'est-ce qui se passe pourquoi y a plus de conflits de nouveau pourquoi ça repris la guerre ((ben ça repris, euh je sais rien moi)) qu'est-ce qui s'est passé y a peu de temps§*»
- 17 Nicolas «*§ah ben c'est parce que y a avait un président, et y a un autre qui était élu, et le président qu'était avant Gbagbo il a pas voulu partir, et l'autre c'était ça lui d'être président. il aurait dû sortir Gbagbo mais aussi- il s'appelle Gbagbo et l'autre Ouattara, celui qui va venir, et ben: Gbagbo il a pas voulu partir et c'est parce que: on va venir comme ça' Gbagbo c'est aussi le bon et Ouattara, ils disent qu'il est gentil à la télé mais: / quand ma mère elle appelle en Afrique et elle s'intéresse à tout elle, ben ce qui quoi, (ses camarades rient) parce que ben quand j'entends quand j'écoute elle m'explique tout. ben ça l'air d'être le mauveur quoi/ le mauvais§*»

L'enseignante encourage Nicolas à expliquer les causes du conflit (de la guerre) en Côte d'Ivoire (tdp 16). Elle l'invite à donner des explications concernant le conflit actuel en Côte d'Ivoire (son pays d'origine) et l'élection d'un nouveau président. Nicolas apporte des explications sur les causes du conflit. Il explique que ce dernier a débuté: «*parce que y a avait un président, et y a un autre qui était élu*», et ce dernier n'a

pas pu prendre le pouvoir, car son prédécesseur n'a pas voulu quitter son poste de président. Après avoir donné ces explications, Nicolas exprime son avis personnel (celui de sa mère) sur les deux présidents, qui est en contradiction avec celui « *qu'ils disent à la télé* ».

Dans cet extrait, l'enseignante dirige le discours de l'élève vers le pôle de la généralité en l'invitant à expliquer les causes du conflit (crise politique 2010-2011) en Côte d'Ivoire. En lui demandant de faire part d'informations sur ce conflit politique, elle crée un renversement des rôles habituellement en place dans une classe. Ce n'est plus elle qui apporte les savoirs, mais l'élève dans ce cas précis. On peut lire également dans cet extrait une tentative de secondarisation. À partir de son récit migratoire verbalisé, Nicolas apporte des informations sur le conflit politique de son pays d'origine, qui dépasse son cas particulier et qui le conduit à s'en détacher pour le penser de manière plus générale, abstraite. De plus, dans cet extrait, une ressource intéressante pour rendre compte du processus de secondarisation est la façon dont Nicolas articule différentes voix dans son discours pour évoquer son opinion politique. À deux reprises, à la fin du tdp 13 et au tdp 17, Nicolas met en tensions différentes voix. Il utilise le pronom « *ils* » qui se réfère à la voix politique (le gouvernement) vraisemblablement en faveur du nouveau président, voix politique qu'il met en tension avec celle de sa mère plutôt en sa défaveur. En confrontant ces deux voix dans son discours, Nicolas s'aligne sur la voix de sa mère et s'oppose à celle du gouvernement apparemment corrompu, mais il prend également une certaine distance avec ces voix et développe ainsi « une posture de secondarisation ».

4.4 Conclusion

D'un point de vue théorique, si le concept de secondarisation a été défini, il n'a toutefois pas été facile de le saisir dans des situations d'interactions en classe et dans des pratiques d'éducation interculturelle dans lesquelles les contours des objets restent flous (chapitre 1). À partir des éléments théoriques qui définissent le concept de secondarisation, nous avons élaboré des pistes méthodologiques qui nous ont permis d'étudier la façon dont le processus de secondarisation se coconstruit dans la dynamique interactionnelle lors de leçons à visée interculturelle (4.2.2). Pour conclure ce chapitre, nous proposons, d'une part, de revenir sur les phénomènes discursifs, observés du côté des six enseignantes étudiées, qui permettent le

déclenchement du processus de secondarisation et d'autre part, d'évoquer leurs limites.

Le premier phénomène a été repéré dans le discours des enseignantes. Ces dernières interviennent dans l'interaction avec les élèves en créant un arrêt dans l'expression d'une pensée personnelle ou d'une émotion. Ces interventions sous forme de questions conduisent les élèves à entrer dans un processus réflexif et, le cas échéant, les encouragent à prendre de la distance vis-à-vis de leur expérience première et donc, potentiellement, à la secondariser. Le second phénomène a été identifié dans le discours des enseignantes, mais aussi dans celui des élèves; dans les interactions en classe, lors de pratiques à visée interculturelle, les émotions verbalisées peuvent être abordées comme un phénomène unique ou général. Ainsi, dans la dynamique interactionnelle, le passage d'un phénomène à l'autre peut être considéré comme un phénomène qui relève du processus de secondarisation.

Si certaines interventions des enseignantes produisent une rupture qui encourage les élèves à reconsidérer leurs propres pensées, certaines d'entre elles peuvent toutefois freiner, voire empêcher le processus de secondarisation. À titre d'exemple dans l'Extrait 2_(séquence 10), l'enseignante pose des questions à un élève (Raoul) sur son rapport affectif à la Suisse, son pays d'origine vraisemblablement. Ses questions ont la particularité de ne pas pouvoir être désapprouvées par l'élève. En fait, l'enseignante prend le rôle de l'élève et répond aux questions qu'elle lui pose. Cette procédure lui permet peut-être d'éviter un travail trop compliqué sur la dimension émotionnelle. La routine «unicité-généricité» peut être également considérée comme un phénomène discursif qui relève du processus de secondarisation. Toutefois, on peut se demander si, dans certains cas, l'expérience singulière apportée par un élève, par exemple le témoignage d'un aspect personnel qu'il prend le risque de rendre public, ne risque pas d'être noyée, voire rendue impersonnelle, lorsqu'elle est mise en lien avec d'autres expériences génériques. L'élève pourrait alors avoir le sentiment d'être dépossédé de son expérience personnelle ou nié dans sa particularité.

Si les résultats relèvent en classe certains «moments» interactifs au cours desquels des tentatives de secondarisation des émotions verbalisées peuvent être observées, les moments de secondarisation proprement dite sont relativement rares. L'étude des données récoltées ne révèle aucune séquence montrant des moments d'institutionnalisation, dans laquelle

des reprises sur un autre plan de l'expérience première auraient pu être observées. De plus, les données recueillies ont pour particularité d'être des situations interactives avec une structure frontale de type question-réponse entre l'enseignante et un ou plusieurs élèves. Finalement, peu de situations d'interactions entre plusieurs élèves, propices au débat, ont pu être observées; ces situations pourraient pourtant constituer une ouverture sur le développement d'une posture de secondarisation. Les résultats montrent également que le travail de développement à partir d'émotions verbalisées est rendu difficile du fait d'une thématique délicate, proche de la sphère privée, mais également de la posture que doit prendre l'élève. Comme le relève Nonnon (2008), lorsque l'on demande à l'élève de prendre une position en «je» au sein de la classe, on complexifie la discussion et on rend les finalités de l'activité floues. Travailler à partir des émotions des élèves peut rendre la compréhension de ce qui est demandé à l'élève plus compliquée. Enfin, d'une manière générale, aborder des aspects liés à la dimension émotionnelle dans la sphère scolaire reste une activité particulièrement complexe qui peut avoir des effets non désirés au niveau identitaire et social des individus. Il est dès lors d'autant plus difficile de développer une posture de secondarisation à partir d'objets proches de la sphère d'intimité.

5 Les difficultés dans l'exercice des pratiques d'éducation interculturelle

Dans ce dernier chapitre, nous nous emploierons à rendre compte des difficultés liées aux pratiques d'éducation interculturelle, qui sont largement abordées dans la littérature (chapitre 1) et à enrichir la réflexion autour des résultats mis en évidence dans les deux chapitres précédents.

Nous analyserons des séquences interactionnelles tirées des données recueillies en classe lors des leçons mises en place à partir du PH et des leçons organisées en amont de celles-ci. Les séquences retenues ont pour particularité de mettre en scène les douze enseignantes au moment où elles construisent des activités interculturelles visant à réaliser un travail sur des thèmes relatifs à la diversité culturelle et au rapport à l'altérité, tels que la migration, l'étranger, le rapport à l'étranger et, plus largement, les phénomènes discriminatoires. Il s'agira de se focaliser sur les difficultés propres à ces pratiques, la plupart du temps chargées émotionnellement.

L'idée de porter notre attention plus largement sur les difficultés propres aux pratiques d'éducation interculturelle est née de notre confrontation avec l'«incident critique», dont nous avons été témoin lors de nos observations sur le terrain et que nous avons décrit dans le chapitre 2 (2.6.2). En bref, alors que nous observions les leçons mises en place par les enseignantes, l'une d'entre elles a évoqué au fil de la discussion la notion de «race», non pas pour la mettre en discussion, traiter des processus de racialisation ou faire référence à des connaissances scientifiques, mais en quelque sorte, en la justifiant. Cet événement nous a conduit non seulement à nous interroger sur notre responsabilité de chercheure, mais également

à entendre cet écho aux risques discutés dans la littérature à propos des pratiques d'éducation interculturelle. Certains auteurs relèvent qu'elles peuvent être le résultat et le produit de catégories sociales, de stéréotypes et de préjugés culturels (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; AMSELLE, 2011; BONNÉRY, 2006; MOTTET et BOLZMAN, 2009; OGAY et EDELMANN, 2011; SAYAD, 1979, 2014), laissant paraître un paradoxe qui voudrait qu'enseigner l'interculturel peut conduire à parler de « race ».

Concrètement, nous avons analysé une nouvelle fois les données recueillies et recherché si d'autres incidents critiques faisant référence aux débats relevés dans la littérature pouvaient être identifiés. Nous avons ainsi repéré certaines séquences, puis examiné la manière dont elles avaient été prises en charge par les enseignantes et les élèves, puis développées. Cette analyse nous a permis non seulement de repérer les difficultés relatives aux pratiques d'éducation interculturelle, mais également de saisir les phénomènes sous-jacents à la thématization de questions liées à la diversité culturelle et au rapport à l'altérité à l'école.

Afin de repérer ces séquences, nous avons recouru à la technique des incidents critiques développée par le psychologue John Clemons Flanagan (1954). Elle permet à la fois de repérer et d'identifier les difficultés relatives aux pratiques d'éducation interculturelle et plus, largement, de comprendre l'activité dans laquelle elles émergent et se développent.

5.1 La technique des incidents critiques

5.1.1 Origine, évolution de la méthode et de ses applications

La technique des incidents critiques est une méthode d'analyse qualitative développée durant la Seconde Guerre mondiale dans le contexte de la psychologie industrielle. Cette technique a été élaborée à partir des études de l'*Aviation Psychology Program of the US Army Air Forces* (Armée de l'Air aux États-Unis) et a servi, à l'origine, à sélectionner et à former les membres des équipages. En 1954, dans une revue de psychologie appliquée, Flanagan a décrit la technique des incidents critiques comme « *un ensemble de procédures de recueil d'observations directes du comportement humain visant la prévention et la résolution de problèmes pratiques. Cette technique décrit les procédures de recueil des incidents* ».

observés qui ont une signification particulière et qui répondent à des critères précis» (traduction libre) (FLANAGAN, 1954, p. 347). L'incident y est défini ainsi :

«toute activité humaine observable et suffisamment complète en elle-même pour qu'on puisse en tirer des inductions et des prévisions sur l'individu qui agit. Pour être critique, un incident doit se produire dans une situation où l'intention de l'action paraît assez claire et où les conséquences de cette action sont suffisamment évidentes.» (LECLERC, BOURASSA et FILTEAU, 2010, p. 15)

Concrètement, dans les différentes études menées dans le cadre du programme de l'US Air Force, les chercheurs invitaient des aviateurs à décrire des événements qu'ils avaient personnellement bien ou moins bien vécus, ou que d'autres membres avaient bien ou moins bien vécus (FLANAGAN, 1954). L'analyse des incidents critiques ainsi identifiés permettait de mettre en évidence les compétences à développer dans le domaine professionnel en question et, plus largement, d'améliorer la formation.

Dans une revue de la littérature, Butterfield, Borgen, Amundson et Maglio (2005) retracent l'origine et l'évolution de la technique des incidents critiques au cours d'une période qui va de 1954 à 2004, et relèvent que la façon d'utiliser cette technique s'est considérablement transformée dans le domaine des sciences humaines et sociales depuis les premiers travaux de Flanagan. Cette technique avait été élaborée initialement à un moment de l'Histoire où le paradigme positiviste était dominant en sciences humaines et dans le domaine des sciences en général. Les objectifs des premiers travaux consistaient à examiner des éléments perturbateurs liés à une situation précise afin d'y remédier. L'analyse des incidents critiques se focalisait ainsi sur l'observation de situations pouvant être identifiées et reproduites, et sur l'identification d'éléments perturbateurs sur lesquels une action directe pouvait avoir lieu (BUTTERFIELD *et al.*, 2005; LECLERC *et al.*, 2010). De nos jours, son utilisation ne se réduit plus seulement à la description de manière objective d'un comportement dans le but de le modifier, mais porte aussi sur l'appréhension des dimensions psychosociales à l'œuvre dans l'expérience personnelle et interpersonnelle des acteurs dans une approche développementale (COHEN-EMERIQUE, 1984; LECLERC *et al.*, 2010; MULLER MIRZA et PERRET-CLERMONT, 2016; TARCHI et SURIAN, 2016). Dans le champ des sciences humaines et sociales, l'analyse des incidents critiques est utilisée comme une

méthode d'intervention et de formation dans différents contextes : dans la formation interculturelle des acteurs sociaux (COHEN-EMERIQUE, 1984 ; MULLER MIRZA et PERRET-CLERMONT, 2016 ; TARCHI et SURIAN, 2016), pour appréhender l'expérience vécue liée par exemple à une situation de chômage (BORGEN, HACH et AMUNDSON, 1990) ou encore pour aider les infirmières à exploiter leur expérience clinique de façon à développer des apprentissages qui accordent davantage de place à la dimension émotionnelle (PARKER, WEBB et D'SOUZA, 1995).

5.1.2 Définition et apports de la méthode

En partant de la définition classique des deux termes qui composent l'expression « *incident critique* » (Larousse de la langue française en ligne), on constate que l'« *incident* » est généralement décrit comme « *un fait, [un] événement de caractère secondaire, généralement fâcheux, qui survient au cœur d'une action et peut en perturber le déroulement normal* ». Et le caractère « *critique* » peut être observé là « *où le risque de bouleversement est présent, où une décision s'impose pour éviter des conséquences fâcheuses [...]* ».

Contrairement à une définition classique de ces deux termes, comme le relevait déjà Flanagan (1954) et d'autres auteurs cités ci-dessus (LECLERC *et al.*, 2010), l'incident critique n'est pas nécessairement un « *événement de caractère secondaire* » ou « *fâcheux* » qui viendrait perturber l'activité en cours, mais il est davantage considéré comme un phénomène marquant qui, du point de vue des acteurs de la situation, permettrait de rendre compte de l'activité en cours. L'incident critique n'est donc pas négatif, mais essentiel, car il permet d'identifier l'activité en cours et la façon dont elle se développe. Comme le relèvent Leclerc, Bourassa et Filteau (2010), l'incident critique s'insère dans une situation sensible et est conçu « *comme pouvant changer le cours des choses* » (p. 17).

Nous avons fait le choix de nous fonder sur la technique des incidents critiques pour deux raisons au moins. Cette méthode permet, premièrement, de repérer les difficultés relatives à des pratiques d'enseignement particulières. En outre, le repérage d'incidents critiques facilite l'identification non seulement d'un événement qui fait obstacle à ce qui a été initialement prévu, mais aussi de l'activité en cours et de la façon dont les acteurs s'en accommodent, la développent, voire la transforment

et, ainsi, s'engagent dans un processus réflexif et interprétatif de l'activité même. Deuxièmement, nous utilisons cette méthode dans ce contexte en restant particulièrement attentive à sa dimension développementale (LECLERC *et al.*, 2010; MULLER MIRZA et PERRET-CLERMONT, 2016). À titre d'exemple, dans le cadre d'une recherche portant sur la mise en œuvre d'un programme de formation dans le domaine de l'agriculture, élaboré en Suisse et implémenté à Madagascar (MULLER MIRZA, 2005), Muller Mirza et Perret-Clermont (2016) utilisent cette technique pour saisir dans le discours des promoteurs du programme et de ses bénéficiaires à la fois ce qui fait obstacle dans la routine de l'activité d'implémentation et ce qui a été mis en place dans ladite activité pour aider à résoudre ou réduire l'obstacle. Comme ces chercheuses et d'autres auteurs qui analysent le travail (AMIGUES, FAÏTA et SAUJAT, 2004; BONNEMAIN, PERROT et KOSTULSKI, 2015; CLOT, 2005, 2007, 2008; CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ et SCHELLER, 2001; DUBOSCQ et CLOT, 2010; CLOT, 2001; ODDONE, RE et BRIANTE, 1981), nous chercherons à rendre compte de la dimension développementale de l'activité.

5.2 L'utilisation de la technique des incidents critiques pour comprendre les pratiques d'éducation interculturelle

Si certains chercheurs cherchent à développer des pratiques d'éducation interculturelle à l'école, d'autres mettent en évidence un certain nombre de critiques à leur égard. Ils relèvent que ces pratiques peuvent être contre-productives. Au lieu d'empêcher certains phénomènes discriminatoires ou racistes, par exemple, ces pratiques peuvent au contraire les encourager (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; AMSELLE, 2011; BONNÉRY, 2006; MOTTET et BOLZMAN, 2009; OGAY et EDELMANN, 2011, 2016; SAYAD, 1979, 2014) et se révéler sensibles pour les individus, que ce soit au niveau identitaire ou émotionnel (MULLER MIRZA, 2012a; MULLER MIRZA et GROSSEN, 2017; MULLER MIRZA *et al.*, 2014; NICOLET, 1987).

C'est à partir de ce postulat que nous proposons d'explorer les données recueillies en classe lors de leçons en éducation interculturelle sous l'angle de la technique des incidents critiques.

5.2.1 Dimensions pour l'identification de l'incident critique

Afin de pouvoir repérer des incidents critiques dans les données recueillies, un ensemble de dimensions a été défini. Au vu de la littérature, nous avons retenu trois :

- l'incident critique représente une **rupture** dans l'activité en cours, « *comme si tout s'arrêtait un instant* ». La rupture peut être identifiée lorsque dans une activité un événement (discursif) surgit et va à l'encontre de l'intention de départ généralement formulée par l'enseignante ou des objectifs du document pédagogique utilisé. L'identification de la rupture met en évidence des éléments problématiques relevés dans la littérature à l'égard des pratiques d'éducation interculturelle. Cette rupture émerge de deux façons différentes : (1) lorsque l'intention visait à éviter des phénomènes discriminatoires ou racistes et qu'à l'inverse ceux-ci sont rendus visibles, mais également (2) lorsque l'intention visait à réfléchir son rapport à l'altérité à partir de sa propre expérience, mais que celle-ci conduit précisément à figer des représentations, voire à renforcer la comparaison culturelle ;
- il se rattache à des **thèmes liés à l'éducation interculturelle** et porte généralement sur une dimension relative à la sphère personnelle des élèves. Par exemple, l'incident critique porte sur la question de la mise en évidence d'aspects relatifs à l'histoire personnelle ou à la différence, la discrimination, la stéréotypisation, la catégorisation sociale, etc. ;
- il s'observe dans des **séquences interactives**. L'incident critique n'est pas un simple énoncé, mais il est significatif en termes de processus. Il s'insère donc plus largement dans la dynamique interactionnelle du fait qu'il est thématiqué et suit un développement discursif.

À partir de ces dimensions, six incidents critiques ont été identifiés dans 59 leçons qui regroupent à la fois les 53 leçons organisées à partir du PH et les six leçons introductives qui ont été mises en place avant de travailler avec le PH. Les six incidents critiques repérés émergent dans des séquences interactives qui sont généralement organisées selon une structure en trois temps. Une activité est en train d'être réalisée, une rupture se manifeste dans l'activité en cours et un développement suit cette rupture qui cherche en général à rétablir la continuité.

5.3 Analyse des six incidents critiques

Les séquences interactives dans lesquelles les incidents critiques émergent présentent une routine discursive qui peut prendre deux formes : les trois premières séquences ont comme particularité le passage d'une thématisation à connotation générique, « la migration », « la discrimination », « le racisme », à une thématisation à valeur plus personnelle, voire intime (« mon histoire personnelle », « ma couleur de peau »). Les trois suivantes ont pour point commun le fait qu'elles abordent explicitement des aspects relatifs à la sphère personnelle dans un premier temps, pour ensuite être reprises dans l'interaction sur un plan plus collectif et partagé. Des aspects personnels sont travaillés, par exemple dans une activité où il s'agit de raconter son histoire migratoire personnelle dans le but d'aborder des thèmes généraux associés aux migrations internationales, et qui révèle de manière imprévue des émotions qui rendent difficiles la réalisation de la tâche.

En fonction des deux formes repérées, voici l'analyse des six incidents critiques et des séquences desquelles ils émergent et sont coconstruits.

5.3.1 « Espèce de migrant ! »

Le premier incident critique, baptisé « Espèce de migrant ! », est survenu lors d'une leçon introductive mise en place par Émilie (8^e Harnos) en amont des leçons organisées avec le PH¹¹². Lors de cette leçon, en groupe de quatre à cinq personnes, les élèves, à partir de leurs représentations de la migration, sont amenés à définir les termes suivants : émigré-e-s, migrant-e-s, migration, immigré-e-s. Afin de réaliser ce travail, ils disposent d'un dictionnaire de la langue française et d'une grande feuille sur laquelle ils peuvent noter leurs idées et réflexions autour de ces différents termes.

Voici la consigne que l'enseignante a donnée à ses élèves au début de l'activité :

« [...] alors vous allez devoir pendant cette heure-ci vous exprimer sur ce que vous savez vous de la migration, des migrants, des immigrés qu'est-ce que j'ai mis des émigrés, je vous ai mis ces quatre titres ici : émigrés, migrants, migration, immigrés. c'est des titres c'est les mots de départ, donc je vous ai fait prendre

¹¹² La leçon concernée dure 40 minutes.

les dictionnaires pour vous aider un peu au début, [...] donc vous aurez à parler de ça donc si vous savez pas vous allez chercher dans le dictionnaire au début et vous pouvez noter TOUTES vos idées qui vous viennent, et on ne dit pas à quelqu'un "ça c'est con", on le met. si quelqu'un parle de quelque chose il l'écrit, chacun écrit ce qu'il veut, il n'y a pas de censure. [...] Le but c'est d'avoir un maximum de vocabulaire sur ce thème et d'idées, d'images de départ sur ce thème. est-ce que c'est bien compris' voilà vous pouvez écrire à la plume, au feutre.»

Le début de l'activité...

Cette activité sur les représentations de la migration ne se déroule pas comme prévu pour un élève en particulier, prénommé Francklin.

La rupture dans l'activité...

La rupture apparaît lors de l'activité de groupe, lorsque Francklin se fait traiter de « migrant » par un autre camarade. Toutefois, comme l'activité se déroule en groupe, la rupture est rendue visible une fois l'activité terminée. L'élève qui a subi ce qu'il considère comme une offense vient expliquer à son enseignante ce qui s'est passé :

- | | | |
|---|-----------|--|
| 1 | Francklin | « en fait euh moi y a : euh : avant euh : vous avez dit euh : personnes qui partent d'un pays pour aller dans un autre et pis Florentin il y a dit euh : Francklin et pis sa famille quoi, // pis il s'est un peu moqué comme ça » |
| 2 | Émilie | « \$parce qu'il s'est moqué, qui c'est qui a dit ça Florentin' ((ouais)) est-ce que tu as l'impression qu'il s'est moqué ou bien il s'est moqué » |
| 3 | Francklin | « moi j'ai l'impression qu'il s'est moqué parce que ouais » |
| 4 | Émilie | « \$ben on va repartir avec ça à la rentrée, hein on en parle ((OK)) juste quand tu reviens » |

Dans ce dialogue, après avoir écouté la plainte de Francklin, l'enseignante propose d'ouvrir la discussion en classe. Cette rupture, révélée à l'issue de l'activité, amène l'enseignante à donner une suite à cette activité qui semblait, de prime abord, terminée. Elle permet également de poser un regard sur l'activité en question et de saisir la façon dont les acteurs l'interpréteront.

Le développement après la rupture...

La rupture créée par Francklin conduit l'enseignante à résoudre avec l'ensemble de sa classe l'événement dont Francklin a été victime. Dans un premier temps, l'enseignante relate l'événement. Puis, elle laisse la parole à Francklin pour qu'il puisse expliquer l'événement en question et son émotion. Cette prise de parole débouche ensuite sur un dialogue entre Francklin et Florentin, le camarade à l'origine de l'atteinte. Durant ce dialogue, les deux élèves tentent l'un après l'autre de justifier leur opinion (tdp 5 à 19). Dans un second temps, l'enseignante réoriente la discussion entre les deux élèves. Elle invite plus particulièrement Francklin à relater ses émotions par rapport à cet événement, ce qui amène par la suite Florentin à exprimer ses excuses à Francklin (tdp 20 à 32). Finalement, l'enseignante reprend la parole et, à partir du cas de Francklin, développe avec l'ensemble des élèves une réflexion sur la migration. Cette réflexion sur la notion de migration conduit à la mise en évidence de représentations multiples.

33 Émilie «[...] derrière, tu le sens le racisme derrière, toi ((ouais)) d'accord. donc vous voyez qu'il faut être très // attentif, je dirais parce que je pense que que les gens qui ont dans leur famille vécu euh: quelque chose comme ça' dans leur famille, même si c'est loin parfois, sont plus attentifs que n'importe qui d'autre à des mots qui peuvent les blesser très vite, hein' euh: [...]»

Après que Francklin a raconté à ses camarades de classe l'événement dont il a été victime, l'enseignante, en s'adressant à l'ensemble de la classe, se détache du cas particulier de Francklin et relève que «*les gens*» qui ont vécu la

migration de manière proche ou lointaine éprouvent des sentiments similaires à ceux évoqués par Francklin. Ce passage de l'expérience singulière liée au cas de Francklin vers une expérience collective conduit l'enseignante à inviter ses élèves à réfléchir à leurs liens personnels avec la migration et à dire s'ils connaissent des personnes autour d'eux qui sont migrantes.

- 33 Émilie «*est-ce qu'il y a d'autres personnes ici qui ont dans leur famille des migrants, ((euh moi)) (Florentin est l'un des premiers élèves à lever la main) levez la main. tous ceux qui ont des migrants dans leur famille ici (une grande partie des élèves lève la main)*»
- 34 Françoise «*moi c'était ma sœur ((ta sœur)) qui est partie, non qui est venue*»
- 35 Émilie «*venue, et toi Fleur'*»
- 36 Fleur «*euh moi c'est ma grand-maman, elle était Finlandaise*»
- 37 Emilie «*oui [...] d'accord. donc tu vois Francklin t'es pas le SEUL./ hein dans cette classe, il y en a pas mal relevez la main tous ceux qui ont parlé là. (les élèves lèvent la main) VOI-LÀ. levez la main ceux qu'ont pas parlé. c'est une minorité tu vois, donc euh:/ pas te sentir non plus trop visé parce que c'est peut-être plus PROCHE l'immigration chez vous, mais, voilà. on va justement parler de ça, [...]*»

La question de l'enseignante posée à l'ensemble de ses élèves leur permet, à tour de rôle, d'évoquer des personnes de leur entourage ayant un parcours migratoire (tdp 33-36).

La rupture créée par Francklin a donc pour effet de mettre en évidence le fait qu'il existe différentes représentations du thème de la migration et plusieurs vécus. Ces représentations peuvent être liées à une expérience singulière proche ou lointaine et peuvent ainsi toucher tous les individus. La remarque de Florentin dirigée vers Francklin dans cette séquence est finalement transformée en une expérience collective du type «on est tous égaux, mais certains plus que d'autres». Cette transformation permet d'ouvrir et de réfléchir plus largement son rapport à la migration et la définition même du migrant.

5.3.2 « Elle est noire Rebecca »

Le deuxième incident critique, appelé « Elle est noire Rebecca », est survenu lors de la troisième leçon mise en place par Édith (7^e Harmos) avec le PH¹¹³. Lors de cette leçon, les élèves, par groupe de deux, ont été invités à présenter un travail de réflexion autour d'une image du PH.

Préalablement à cette tâche, ils ont dû élaborer une bande dessinée à partir d'une image et rédiger des dialogues, sous la forme de phylactères, pour les personnages qui y figurent.

À l'issue de ce travail, l'enseignante a demandé aux élèves, par groupe de deux, de présenter leur travail de réflexion. Voici sa consigne :

«[...] alors j'aimerais maintenant que par deux vous me lisiez les panneaux euh que vous avez faits. mais pour que ce soit un peu plus intéressant pour les autres, vous, d'abord vous expliquez la situation, donc vous dites ce qui se passe, [...] et puis après vous pouvez dire, lire le dialogue, pis si vous avez envie de raconter quelque chose, on verra si on a- si on aura besoin de vous poser des questions, mais vous aviez dû DIRE aussi ce que vous ressentiez, non' vous avez dû ra- vous aviez dû raconter à votre copain, ce que vous ressentiez quand vous voyez la photo c'est juste ou pas'((oui)) je vous avais demandé ça d'accord, donc si jamais vous pouvez rajouter ça à la fin, OK qui a envie de commencer' [...] »

Le début de l'activité...

Ce deuxième incident critique survient lors de l'activité de présentation orale du travail de réflexion de deux élèves, activité qui portait sur une image¹¹⁴ du PH représentant deux personnes en train de se faire une accolade, l'un à la peau blanche et l'autre, noire. Cette activité ne se développe pas comme prévu, on va le voir, pour une élève en particulier. L'activité comprend trois étapes. Premièrement, les élèves en dyade prennent la parole et présentent brièvement une description de leur image. Ils lisent ensemble le dialogue inventé entre les personnages de leur image. Puis,

¹¹³ La leçon dure 60 minutes.

¹¹⁴ Photo n° 18 (Annexe 3).

l'enseignante poursuit la réflexion autour de l'image en invitant l'ensemble des élèves de la classe à proposer des interprétations de l'image en question. Lors de cette interaction, les élèves proposent différentes interprétations. Celles-ci ne sont vraisemblablement pas en accord avec les attentes de l'enseignante, qui cherche visiblement à amener ses élèves à évoquer la question « du Blanc et du Noir » représentés sur l'image discutée.

Finalement, à un certain moment de l'interaction, une élève reprend tout de même la question des couleurs de peau.

- | | | |
|----|----------|--|
| 60 | Édith | « [...] <i>oui Romane</i> ' » |
| 61 | Romane | « <i>il est blanc</i> » |
| 62 | Édith | « <i>il y a en a un qui est blanc, et l'autre qui est noir [...] alors quel est le symbole de cette photo</i> ' [...] » |
| 63 | Raymonde | « <i>ils sont amis</i> » |
| 64 | Édith | « <i>ils sont amis, et donc ça veut dire quoi</i> ' / <i>vous ça vous étonne peut-être pas mais à une époque ça étonnait beaucoup, [...]</i> » |
| 65 | Raphaël | « [...] <i>être ami avec un Black, enfin un qui a la peau noire, ((exactement)) parce qu'avant</i> § » |
| 66 | Édith | « § <i>que un Blanc et un Noir puissent être amis au point de se serrer dans les bras comme ça, il y a une période où c'était JUSTE mais INVRAISEMBLABLE./ d'accord./ parce que les Blancs se sentaient tellement supérieurs aux Noirs que : ils ils ne rentraient pas dans les- ils ne rentraient pas là-dedans. ils avaient même pas le droit à la limite de s'asseoir euh : sur les chaises : enfin s'il y a un Blanc était là et qu'un Noir : euh : si un Blanc était assis, et que qu'un Blanc que- non si un Noir était assis et qu'un Blanc arrivait le Noir devait se lever pour céder sa place : alors que les Noirs ils devaient travailler plus qu'est-ce qu'il y a</i> ' [...] » |

Une fois la question «du Blanc et du Noir» proposée par une élève, Romane, l'enseignante apporte aux élèves des éléments historiques en lien avec le contenu de l'image. Elle relève notamment la phrase suivante «*vous ça vous étonne peut-être pas mais à une époque ça étonnait beaucoup*» (tpd 64). L'image en question prend ici un sens nouveau, puisque relié à un autre contexte historique. Ensuite, le thème de la discrimination représenté sur l'image est partiellement défini et situé historiquement¹¹⁵ (tpd 66).

La rupture dans l'activité...

La rupture survient après cette discussion sur le thème du «Blanc et Noir» en classe. Romain lève la main pour montrer du doigt la seule élève de couleur dans la classe.

- | | | |
|----|--------|---|
| 74 | Édith | «[...] <i>qu'est-ce que tu voulais montrer Romain tu as montré du doigt, tu as montré du doigt qui'</i> » |
| 75 | Romain | « <i>ben aussi Rebecca elle est aussi noire'</i> » |
| 76 | Édith | « <i>elle est aussi quoi'</i> » |
| 77 | Romain | « <i>noire</i> » |

L'intervention de Romain (tdp 75 et tdp 77) crée une rupture dans l'interaction en classe. Celle-ci vient comme suspendre l'activité en cours et la discussion autour du thème de la discrimination. Le thème abordé, qui semblait jusque-là ne pas être problématique et situé dans une temporalité hors de l'actualité, conduit soudainement à des effets concrets sur la discrimination à l'intérieur même de la réalité de la classe, ici et maintenant. Certaines différences culturelles sont rendues saillantes, alors qu'elles ne l'étaient pas jusque-là.

¹¹⁵ En filigrane, l'histoire de Rosa Parks qui a initié le mouvement des droits civiques aux USA est évoquée. En effet, cette femme afro-américaine est devenue célèbre durant les années 1950, lorsqu'elle a simplement refusé de se lever dans un bus pour laisser sa place à un Blanc.

Le développement après la rupture...

Après la rupture provoquée par Romain, l'enseignante reprend la parole comme si elle cherchait à atténuer l'effet de ce qu'elle perçoit comme un possible mouvement de discrimination à l'égard de Rebecca.

78 Édith *«oui bien sûr, oui. et pis et pis elle est pas différente de vous, et pis vous la regardez pas différemment parce que vous êtes habitués. on est d'accord, et pis j'espère que Rebecca elle a des amis, BLANCS dans la classe, parce que si elle devait compter que sur ses amis noirs euh: elle aurait de la peine hein' (rire) / d'accord OK. très bien merci beaucoup je sais qu'on a encore beaucoup de choses à dire on va essayer de passer à l'image suivante.»*

L'enseignante approuve dans un premier temps les propos de Romain à propos de la couleur de peau de Rebecca. Puis, elle tente d'atténuer la dimension discriminante et potentiellement péjorative derrière une telle affirmation *«elle est pas différente de vous»*. Dans ses propos, l'enseignante admet qu'effectivement Rebecca est *«noire»*. Dans le contexte de l'activité, l'utilisation du verbe *«habiter»* pourrait faire écho à ce qui a précédemment été explicité (tdp 66). À une certaine époque, les gens n'étaient pas *«habitués»* à ce qu'*«un Blanc et un Noir»* soient des amis, cela posait problème. À l'inverse aujourd'hui, cela ne semble plus en poser, car une certaine *«habitude»* s'est installée. Cette comparaison entre le passé et le présent a pour effet d'atténuer la forme de discrimination dirigée à l'encontre de Rebecca. À la fin du tour de parole, l'enseignante change rapidement de sujet.

Dans cette interaction, l'activité réalisée amène les élèves à prendre conscience de certaines différences, qui semblaient jusque-là être de l'ordre de l'évidence. D'un côté, l'activité semble être problématique, car elle conduit à mettre en exergue des éléments délicats relevant de la différence au sein du groupe classe. D'un autre côté, elle amène aussi à reconsidérer les dimensions historiques concernant la question *«du Blanc et du Noir»* et donne ainsi un nouveau sens à la rupture.

5.3.3 « C'est raciste »

Le troisième incident critique, appelé « C'est raciste », survient lors d'une leçon organisée par Élodie (7-8^e Harmos) avec le PH¹¹⁶. À cette occasion, les élèves sont appelés à observer et interpréter une série d'images¹¹⁷ du PH. L'enseignante a donné la consigne suivante à ses élèves :

« alors qu'est-ce qui se passe sur ces photos, quel est : quel est le moment de vie que : vivent que vivent ces gens si je peux dire comme ça, »

En s'adressant à toute la classe, l'enseignante invite ses élèves à décrire ce que vivent les personnes représentées sur les images retenues. En d'autres termes, elle les convie à imaginer le vécu d'autrui.

Le début de l'activité en cours...

Cet incident critique survient lorsque les élèves prennent la parole à tour de rôle pour faire part de leurs observations et interprétations concernant les images retenues. Durant cette activité, certains stéréotypes culturels représentés sur les images devraient être remis en question par le travail d'observation et d'interprétation des élèves, mais ils peuvent dans ce cas aussi prendre forme et se figer.

- | | | |
|---|--------|--|
| 1 | Élodie | « [...] Adam' » |
| 2 | Adam | « non mais moi je voulais dire qu'ils venaient comme la photo tout à droite en haut ((ouais)) ben ça ça venait d'Afrique, je pense- » |
| 3 | Élodie | « voilà, euh quand la photo tout à droite c'est celle où il y a les gens-là ((ouais)) ouais celle que j'ai mis ouais, ces gens-là viendraient d'Afrique ouais, [...] est-ce que tu certifierais que ces gens-là c'est des Africains' (Adèle vient au TN) (5 s) » |
| 4 | Adèle | « ceux qui sont là » |

¹¹⁶ La leçon dure 50 minutes.

¹¹⁷ Photos n° 3, 6, 16, 25, 44, 46 (Annexe 3).

5	Élodie	« oui ici/ ça c'est un Africain et pis ça [...] pourquoi' »
6	Adèle	« parce que je sais pas mais : ils ont pas l'air d'avoir une tête d'Africain' »
7	Élodie	« alors c'est quoi une tête d'Africain, »
8	Adèle	« une tête plate (rire des élèves) »
9	Élodie	« tête plate, c'est quoi une tête d'Africain pour toi Abélia' »
10	Abélia	« ben : euh quelqu'un de noir »
11	Élodie	« noir§ »

Durant la discussion des images retenues, Adam, en parlant d'une image¹¹⁸ en particulier représentant des réfugiés du Rwanda en train de faire la queue pour être approvisionnés en eau, exprime que les gens sur l'image en question proviennent d'Afrique (tdp 2). Cette affirmation d'Adam, « ça venait d'Afrique », donne lieu à une discussion entre l'enseignante et les élèves. À partir de cette affirmation d'Adam, d'un côté, l'enseignante tente de solliciter les élèves à la justifier, mais, de l'autre côté, les élèves produisent des stéréotypes à l'égard des « Africains ». Toutefois, l'intention de l'enseignante ici reste difficilement compréhensible.

La rupture dans l'activité...

À la suite de cette discussion, une élève, prénommée Alexandra, crée une rupture dans l'activité en cours. Elle intervient en faisant une remarque sous forme d'interjection.

12	Alexandra	« §[oh raciste] »
----	-----------	-------------------

L'énoncé formulé par Alexandra « oh raciste » vient poser soudainement un regard particulier sur l'activité en cours (tdp 12). Son intervention entraîne une réflexion sur ce qui est en train d'être évoqué dans la discussion autour de l'image. Par son intervention, elle interrompt la discussion pour évoquer la notion de « racisme », importante et centrale dans ce type de leçon. En formulant cet énoncé, Alexandra relève explicitement qu'il est « raciste » de dire d'une personne qu'elle a la tête plate et qu'elle est noire.

¹¹⁸ Photo n° 44 (Annexe 3).

Le développement après la rupture...

L'intervention d'Alexandra fait réagir l'enseignante. À partir de cette remarque, cette dernière crée une parenthèse dans l'activité en cours pour aborder notamment la question du racisme et, plus précisément, ce qui relève d'un acte raciste ou non.

- | | | |
|----|-----------|---|
| 13 | Élodie | «[oh je pense ça] on peut, ah est-ce que c'est raci-ste de dire il est noir ((non))» |
| 14 | Alexandra | «non mais de dire comme ça “il est noir” » ¹¹⁹ |
| 15 | Élodie | «moi je j'ai pas compris qu'elle le disait raciste hein pas plus qu'on dit il est blanc euh: non mais les Africains sont noirs c'est un fait hein' pis les Européens euh: ((ils sont blancs)) ils sont blancs» |
| 16 | Alan | «pis les Chinois ils sont jaunes ((ben ouais)) (les élèves rigolent) (5 s) est-ce qu'ils sont jaunes'((non)) jaunes (pendant qu'Alan parle, l'enseignante montre un papier jaune aux élèves)» |
| 17 | Abélia | «mais non, mais jaune un peu euh: jaune // mais jaune euh: légèrement jaune» |
| 18 | Élodie | «on appellerait un peu métissé hein ((métissé jaune)) non mais ils ont: mais ils ont un teint foncé, voilà [...]]» |
| 19 | Abélia | «un peu comme du safran» |
| 20 | Élodie | «Adam'» |
| 21 | Adam | «mais nous en fait on n'est pas blancs, de couleur\$» |
| 22 | Élodie | «\$non on n'est pas vraiment blancs c'est sûr, mais on appelle les Blancs tout de même par opposition aux Noirs, ils sont pas plus noirs que vous n'êtes blancs hein' parce qu'ils sont pas noirs ils sont pas comme ça' hein'» |

¹¹⁹ Après l'écoute et le visionnement de cet extrait, on constate qu'Alexandra dans le tdp 14 n'insiste pas sur les mots eux-mêmes, mais accentue le ton «il est noir».

- | | | |
|----|--------|--|
| 23 | Abélia | « <i>ben ils sont légèrement, [euh ils sont bruns clairs]</i> » |
| 24 | Élodie | « <i>[ils sont pas noirs]</i> (l'enseignante montre le t-shirt d'Alain)» |
| 25 | Alain | « <i>c'est du bleu</i> (il parle de son t-shirt)» |
| 26 | Élodie | « <i>mais bon on appelle quand même comme ça, il y a la race blanche, y a la race noire et pis on peut exprimer avec ces mots-là sans que ça soit raciste hein [...]</i> » |

Après l'intervention d'Alexandra, l'enseignante prend la parole et encourage l'ensemble des élèves à réfléchir à ce qui relève du racisme ou non. Elle formule précisément la question suivante : «*est-ce que c'est raciste de dire il est noir*» (tdp 13). Après avoir posé cette question, elle ne laisse que peu de temps pour y répondre, mais affirme aussitôt que «*les Africains sont noirs c'est un fait hein' pis les Européens euh : sont blancs*» (tdp 15). Cette affirmation stéréotypisante donne lieu à une interaction durant laquelle d'autres stéréotypes similaires sont formulés par les élèves (parfois de manière ironique comme Alan, en tdp 16) et l'enseignante (tdp 16 à 20). Un élève, Adam, apporte toutefois une nuance quant aux stéréotypes évoqués («*mais nous on n'est pas blancs*» [tdp 21]). Puis, l'enseignante revient sur les différences culturelles mises en évidence et relève qu'il faut un ton méprisant, dévalorisant pour qu'il y ait du racisme.

Dans cette séquence, l'enseignante relève premièrement qu'il n'est pas raciste de dire d'une personne qu'elle est noire, mais en l'affirmant, elle est amenée à parler des couleurs de peau, qu'elle associe à des groupes humains en fonction de leur situation géographique. Elle produit ainsi un énoncé relevant d'une catégorisation. Dans le discours, il y aurait eu la possibilité de reprendre la discussion différemment en amenant par exemple les élèves à réfléchir à la définition même du racisme tout en rappelant par exemple des textes de loi. Au lieu de cela, le terme de «*race*» émerge, un terme dont les scientifiques ont depuis longtemps montré qu'il n'avait pas de pertinence pour la compréhension des êtres humains. Ainsi, l'incident critique «*oh raciste*» aboutit à un nouvel incident critique.

5.3.4 « La fuite d'un pays »

Le quatrième incident critique nommé « La fuite d'un pays » survient lors de la première leçon organisée par Élise (8^e Harmos) avec le PH¹²⁰. Dans cette leçon, les élèves sont invités à observer et à discuter d'une série d'images¹²¹ du PH sélectionnées par l'enseignante. Après un échange à propos de deux images en particulier¹²², l'enseignante convie ses élèves à réaliser une activité de production orale. Elle les invite à raconter une expérience personnelle ou celle d'un membre de leur famille en lien avec la migration et, plus précisément, avec la fuite d'un pays.

Voici la consigne qu'elle donne à ses élèves :

« [...] qui est-ce qui dans sa famille, a eu des gens qui ont dû fuir leur village, ou leur ville ou leur pays' qui c'est qui a dû fuir' / dans sa famille, ça peut être les parents, les grands-parents, les oncles et tantes. ça peut remonter à beaucoup plus loin hein, voilà. alors toi dans ta famille les gens qui ont dû fuir, qu'est-ce qu'ils fuyaient' »

Trois élèves (Berthe, Bénédicte et Babette) sont alors invitées à prendre la parole à tour de rôle et à raconter un récit personnel ou celui d'un proche en lien avec la migration.

Le début de l'activité...

Voici l'interaction entre l'enseignante et Babette :

- | | | |
|---|---------|---|
| 1 | Élise | « [...] et puis elle a fui où' tu sais comment elle a fui' euh toi euh Babette, est-ce qu-§ » |
| 2 | Babette | « §moi c'était aussi euh pendant la guerre » |
| 3 | Élise | « pendant la guerre, alors euh ta maman, » |
| 4 | Babette | « euh je sais pas » |
| 5 | Élise | « tu ne sais pas. elle a déjà dû s'occuper de qui' ta maman quand il y a eu la guerre. |

¹²⁰ La leçon dure 40 minutes.

¹²¹ Photos n° 1, 10, 18, 22, 27, 36 (Annexe 3).

¹²² Photos n° 22 et 36 (Annexe 3).

- (Babette soulève les épaules pour exprimer qu'elle ne sait pas) *tu sais pas' t'as pas une tante qui est un peu plus jeune que ta maman'((euh si)) si. ben tu crois pas que ta maman elle a dû s'en occuper, ((ben)) de sa petite sœur ((peut-être)) non, et puis après alors après la guerre ou pendant la guerre vous êtes arrivés en Suisse' »*
- 6 Babette « *euh mais moi j'étais pas encore née* »
- 7 Élise « *t'étais pas encore née. alors ta maman elle est arrivée en Suisse' elle est allée où en Suisse'((ben je sais pas)) elle t'a jamais raconté ça' »*
- 8 Babette « *euh au Noirmont¹²³ je crois* »
- 9 Élise « *§au Noirmont d'accord. elle t'en a des fois parlé de tout ça' »*
- 10 Babette « *euh j'sais plus, je crois* »
- 11 Élise « *et ta m- ton papa est-ce qu'il t'en a parlé' »*
- 12 Babette « *non* »
- 13 Élise « *non jamais. c'est quelque chose d'oublié./ il se dit que la guerre c'est peut-être la la pire chose que qui puisse arriver à quelqu'un. »*
- 14 Babette « *ben peut-être ouais* »
- 15 Élise « *peut-être' oui* »

L'enseignante invite Babette à évoquer la fuite de sa mère et la façon dont celle-ci a quitté son pays d'origine (tdp 1). L'élève répond à la question de son enseignante. Elle évoque la cause de la fuite migratoire de sa mère (tdp 2). Après ces premiers tours de parole, l'enseignante poursuit son dialogue avec Babette en lui posant un certain nombre de questions sur le vécu migratoire de sa mère. À ces différentes questions, Babette répond qu'elle ne sait pas (tdp 4), utilise l'adverbe «*peut-être*» (tdp 5), ou l'interjection «*euh*» (tdp 5) pour évoquer vraisemblablement

¹²³ Nom de village modifié.

sa méconnaissance de l'histoire de sa famille ou son refus d'en parler. Dans cette interaction entre l'enseignante et Babette, il y a comme une sorte d'inversion des rôles. L'interaction attendue qui devait relever d'un dialogue dans lequel l'enseignante pose des questions et l'élève y répond, devient une sorte de monologue où les informations ou des hypothèses au sujet de la mère (et du père) de Babette sont finalement apportées par l'enseignante elle-même. Le dialogue se transforme ainsi en monologue, l'élève n'est plus celle qui répond aux questions de l'enseignante, mais celle qui acquiesce ou non aux affirmations de l'enseignante sur sa propre famille. Babette se sent probablement mal à l'aise face à ce comportement. Au lieu d'être au centre de l'attention, elle cherche peut-être aussi à se sentir «comme les autres». D'ailleurs, comme l'évoque Nicolet (1987), ce type d'activité de mise en évidence d'aspects expérientiels peut conduire à renforcer les comparaisons sociales déjà existantes entre les groupes et ainsi contribuer au développement de processus de catégorisation sociale, de discrimination, voire de marginalisation.

La rupture dans l'activité...

À la suite de ce dialogue entre l'enseignante et Babette, une élève, Bénédicte, intervient dans l'interaction. Elle s'exprime en ces mots :

- | | | |
|----|-----------|---|
| 16 | Bénédicte | <i>«ils ont du mal à parler de tout ça parce qu'il y a beaucoup de gens qui sont morts, et puis§»</i> |
| 17 | Élise | <i>«§voilà exactement. ben dis le donc plus fort parce que je crois que tes camarades ils ont pas tous entendu.»</i> |
| 18 | Bénédicte | <i>«ils ont du mal à parler de ça parce qu'il y a beaucoup de gens qui sont morts et que ça leur fait de la peine§»</i> |

L'intervention de Bénédicte (tdp 16) crée une rupture dans l'interaction entre l'enseignante et Babette. Son intervention vient comme suspendre l'activité en cours pour un instant et a également pour effet d'adoucir le malaise qui s'était installé en amont durant le dialogue. L'utilisation par Bénédicte du pronom «*ils*», qui se réfère ici aux «*gens*» de manière générale, vient dépersonnaliser l'expérience singulière de Babette. Celle-ci, qui se

réfère plus particulièrement à celle de sa mère, est, en un sens, secondarisée en une expérience collective (chapitre 4). Avec cette intervention, Bénédicte exprime que, d'une manière générale, les gens ayant vécu la guerre ont de la peine à parler de leurs expériences personnelles, car celles-ci sont probablement associées à la perte d'un être cher.

Le développement après la rupture...

La rupture créée par Bénédicte amène l'enseignante à donner une nouvelle orientation à son activité.

- 19 Élise *« §ben oui bien sûr exactement. ben moi je peux vous dire, vous avez tous entendu qu'après la guerre mondiale avec Hitler, il y avait des MILLIONS de gens qui étaient morts. des millions, vous imaginez en Suisse, il y a 8 millions d'habitants. eh ben pendant cette guerre, il y en a eu quarante, quarante-cinq millions d'habitants qui sont morts. vous imaginez à cause de la guerre.*
- eh ben pendant en tous cas quinze ou vingt ans, les gens n'ont pas du tout pu parler de ça, de ce qu'ils avaient vécu pendant la guerre, les horreurs qu'ils avaient vécues pendant la guerre. euh dans toutes les guerres c'est comme ça, vous savez il y a eu des guerres un peu partout dans le monde, eh ben, les gens après, même s'ils ont beaucoup souffert ils n'arrivent pas à raconter tout ce qu'ils ont vécu parce que c'est trop difficile.*
- alors c'est vrai Bénédicte t'arrives très bien à l'exprimer, et puis Babette, moi j'imagine que dans ta famille, ils aiment mieux ne pas en parler parce que c'est trop douloureux, moi je pense quand même. »*

L'enseignante approuve dans un premier temps les propos de Bénédicte, puis les réutilise. Premièrement, elle apporte des connaissances historiques à ses élèves en lien avec la Seconde Guerre mondiale. Afin que ceux-ci puissent se représenter le nombre important de victimes de ce conflit, elle fait une comparaison avec le nombre d'habitants sur le territoire suisse (tdp 19, ligne 1 à 6). Elle revient ensuite plus explicitement sur les propos de Bénédicte et reprend en disant que «*les gens*», ceux qui ont vécu la Seconde Guerre mondiale, ont mis des années avant de pouvoir raconter certains épisodes de leur passé. Ici, l'enseignante n'est plus, comme au début de l'extrait, en train de questionner Babette sur la dimension personnelle, mais relève que «*les gens*» à un niveau générique, qui ont vécu la guerre et ont traversé des souffrances, n'arrivent pas à raconter leurs expériences personnelles. Elle relève l'aspect particulièrement compliqué de la mise en mots de sa propre expérience personnelle lorsque celle-ci est liée à la souffrance (tdp 19, ligne 6 à 12). Comme Bénédicte, en procédant à une «dépersonnalisation» des événements exprimés par ses élèves et en particulier par Babette, elle atténue ici l'effet de particularisation. Ce passage de l'expérience singulière à une expérience collective a aussi pour effet de remettre en cause l'activité première qu'elle propose à ses élèves. L'enseignante n'avait peut-être pas mesuré en amont la difficulté de l'activité proposée à ses élèves, qui impliquait d'aborder des aspects relevant de l'intimité, et ce que cela pouvait impliquer non seulement pour l'élève en question, mais également pour les autres élèves et elle-même. Enfin, à la fin du tour de parole, l'enseignante revient sur le cas de deux élèves, en l'occurrence Bénédicte et Babette, et nuance en disant que certaines personnes parviennent à exprimer leur vécu personnel, alors que d'autres ont davantage de mal (tdp 19, ligne 13 à 16).

La rupture créée par Bénédicte survient lorsque certains aspects liés à l'expérience singulière de Babette sont rendus publics. Cette rupture a notamment pour effet : (1) d'adoucir la relation personnalisante entre l'enseignante et Babette ; et (2) d'instaurer une nouvelle orientation dans l'interaction portant non plus sur des aspects en lien avec le vécu personnel des élèves, mais sur des aspects plus génériques. Ce passage du personnel à l'impersonnel amorcé par Bénédicte permet de donner un autre sens à ce qui se déroulait jusque-là. À partir de cette rupture, la question n'est plus uniquement liée à l'évocation d'aspects propres aux vécus personnels de proches, et on voit s'installer une discussion plus collective sur la question des difficultés relatives à l'expression d'événements liés à la souffrance.

5.3.5 « Je ne veux pas dire que je suis adoptée »

Le cinquième incident critique, intitulé « Je ne veux pas dire que je suis adoptée », se produit lors de la cinquième leçon organisée par Edwige (11^e Harmos) avec le PH¹²⁴. À cette occasion, les élèves sont invités dans un premier temps à écouter des témoignages¹²⁵ de personnes migrantes lus à haute voix par leur enseignante. Dans un second temps, ils sont invités à exprimer à l'oral leur récit migratoire ou celui d'un proche. Enfin, dans un troisième temps, ce travail oral doit aboutir à la réalisation d'une activité écrite de type narratif : la rédaction d'une biographie migratoire personnelle ou racontant l'histoire d'une personne qu'ils connaissent. Voici la consigne que l'enseignante donne à ses élèves pour réaliser cette activité écrite :

« [...] mais toutes ces histoires-là, et ben moi j'aimerais bien que vous les racontiez alors ça doit pas forcément être un texte aussi long que là hein, pis vous pouvez le raconter de plusieurs manières, SOIT vous le racontez comme si, enfin comme : au je première personne du du singulier, vous racontez VOTRE histoire à vous avec l'histoire de vos grands-parents, [...] »

Le début de l'activité...

Cet incident critique apparaît lors du travail de rédaction dans lequel les élèves sont invités à écrire leur propre biographie migratoire ou celle d'un tiers. L'activité ne se réalise pas comme prévu, en particulier pour Naomi.

La rupture dans l'activité...

La rupture survient au début du travail de rédaction, lorsque Naomi se manifeste auprès de l'enseignante (Edwige, classe de 11^e Harmos) pour lui dire qu'elle ne souhaite pas rédiger sa biographie personnelle, car des informations qui concernent sa vie privée pourraient être ainsi

¹²⁴ La leçon dure 1 heure et 30 minutes.

¹²⁵ Les témoignages sont repris du livre intitulé *Regards d'ailleurs* de Kernén et Margot (2006).

rendues publiques au sein de la classe. Voici la discussion en aparté entre l'enseignante et Naomi :

- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Naomi | <i>«madame' ((j'arrive / ouais)) mais moi, ça me gêne euh:- je sais pas si vous le savez mais j'ai pas envie que les autres ils sachent, mais je sais pas mais moi j'aime pas trop parler de ça§»</i> |
| 2 | Edwige | <i>«§mais si t'aimes pas parler t'aimes pas parler, alors tu fais comme euh: comme euh: Natacha, Nicolletta et pis Nadine' mais il y a rien de très de gênant [à: être adoptée]»</i> |
| 3 | Naomi | <i>«[je sais mais]»</i> |
| 4 | Edwige | <i>«t'es pas la seule§»</i> |
| 5 | Naomi | <i>«§mais j'ai pas envie que: ouais§»</i> |
| 6 | Edwige | <i>«§mais tout le monde le sait dans la classe»</i> |
| 7 | Naomi | <i>«non»</i> |
| 8 | Edwige | <i>«non'»</i> |
| 9 | Naomi | <i>«non»</i> |
| 10 | Edwige | <i>«ben j'aimerais bien savoir qui»</i> |
| 11 | Naomi | <i>«ben voilà elle le savait pas (elle parle de sa voisine)»</i> |
| 12 | Nadia | <i>«si je le savais§»</i> |
| 13 | Naomi | <i>«§ouais ben peut-être§»</i> |
| 14 | Edwige | <i>«§ben tu vois§»</i> |
| 15 | Naomi | <i>«§mais tout le monde le sait pas»</i> |
| 16 | Edwige | <i>«pis alors»</i> |
| 17 | Naomi | <i>«j'ai pas envie j'ai pas envie§»</i> |
| 18 | Edwige | <i>«§ben si tu as pas envie, je te tu es libre de ne pas écrire sur ton origine, MAIS, tu fais comme euh: les autres qui ont des origines suisses, mais tu es suisse aussi de toute manière ((ouais)) c'est pas ça le propos, tu vois c'est§»</i> |
| 19 | Naomi | <i>«§mais je je sais pas:: je sais pas, je sais pas mais l'histoire, pis même j'ai pas envie d'en§»</i> |

- | | | |
|----|--------|--|
| 20 | Edwige | « <i>§ouais t'as pas envie de parler de ton histoire et cetera d'accord§</i> » |
| 21 | Naomi | « <i>§en plus on doit le lire devant la classe, non,§</i> » |

Après que Naomi a exprimé à l'enseignante sa réticence à rendre publics des aspects relatifs à sa vie privée (tdp 1), une tentative de négociation entre l'enseignante et Naomi s'ensuit durant laquelle chacune amène des éléments justificatifs par rapport à sa propre intention. D'un côté, l'enseignante semble portée par son intention pédagogique qui est précisément d'amener ses élèves à faire une activité qui les engage à réaliser un travail sur eux-mêmes, de l'autre côté, Naomi exprime son inquiétude de voir ses camarades prendre connaissance d'un aspect de sa vie qu'elle souhaite garder secret.

Dans ce dialogue, face à la réaction de Naomi, l'enseignante apporte de nombreux arguments pour la convaincre de rédiger un texte qui parle de son histoire personnelle. Elle s'éloigne ainsi en quelque sorte de Naomi et écarte la possibilité de parvenir à un compromis qui pourrait avoir lieu afin de redéfinir une nouvelle forme de consigne.

Le développement après la rupture...

La rupture créée par Naomi conduit l'enseignante à éclaircir la consigne initiale de son activité, autrement dit à la reformuler et à la préciser pour l'intéressée.

- | | | |
|----|-------------|---|
| 22 | Enseignante | « <i>§non, non non non, non moi j'ai pas du tout prévu que: que tout le monde lise§</i> » |
| 23 | Naomi | « <i>§mais y a des choses on devrait dire hein'§</i> » |
| 24 | Enseignante | « <i>§non. j'ai pas demandé ça, j'ai pas dit qu'on le lisait devant la classe, non ça on va le donner à à [la chercheure], pis elle va travailler ça [...] juste une euh: une précision, PERSONNE on vous demande pas après de lire à haute voix hein, ça peut être personnel. ça sera Stéphanie et moi qui le lirons c'est tout.</i> » |

À un certain moment du dialogue, lorsque Naomi exprime son appréhension à lire sa production au sein de la classe, l'enseignante réagit à ce sentiment en utilisant cinq fois l'adverbe «*non*», elle affirme n'avoir jamais eu pour intention de rendre le travail en question public au sein de la classe. À cet instant, elle précise à Naomi les destinataires potentiels de ce travail autobiographique (tdp 22), puis elle communique cette information à l'ensemble de la classe (tdp 24).

La rupture met en évidence deux éléments particulièrement intéressants : (1) ce type d'activité qui engage les élèves à faire un retour sur eux-mêmes peut être difficile pour certains ; (2) cette rupture permet de rendre compte de la façon dont l'enseignante repense son intention pédagogique de départ. Dans cette séquence, l'enseignante opère une transformation de l'activité initiale. Ce qui était de prime abord plutôt une activité collective prend la forme d'une activité privée qui aura pour particularité de ne pas être communiquée au sein de la sphère publique de la classe.

L'activité proposée par l'enseignante durant cette séquence interactive est semblable à celle proposée dans la séquence précédente. Si certains élèves acceptent l'activité d'évocation de leurs expériences personnelles sans trop de difficulté, d'autres paraissent plus gênés et refusent même d'entrer dans l'activité. Il est vrai que ce type d'activités engage l'individu à faire un retour sur lui-même, à rendre explicite des aspects personnels de l'ordre du privé, qui peuvent avoir des résonances émotionnelles fortes dans un contexte public comme celui de la classe. Ce type d'activité qui s'appuie sur un travail sur soi et qui demande de réfléchir le rapport aux autres, peut également avoir comme conséquence de renforcer certaines différences entre les individus et ainsi les figer, voire les stigmatiser (NICOLET, 1987).

5.3.6 « C'est un Turc, un Roumain... »

Le sixième incident critique, intitulé « C'est un Turc, un Roumain... », se produit lors d'une leçon organisée par Évelyne (10^e Harmos) avec le PH¹²⁶. À cette occasion, les élèves, en groupe de trois à quatre, réalisent une activité réflexive autour d'une image du PH. À cette fin, ils reçoivent une image du PH sélectionnée par l'enseignante et un questionnaire destiné à guider leur réflexion. Ce dernier¹²⁷ porte sur des questions personnelles

¹²⁶ La leçon dure 1 heure et 30 minutes.

¹²⁷ Annexe 7 : copie du questionnaire élaboré par deux enseignantes (Elsa et Évelyne).

(par exemple : « *Qu'est-ce qui te frappe en premier lieu lorsque tu regardes l'image ?* »), descriptives (par exemple : « *Que vois-tu sur l'image ?* ») et analytiques (par exemple : « *Qu'est-ce que tu peux raconter sur ces gens représentés sur l'image et sur le lieu où ils se trouvent ?* »).

Le début de l'activité...

Durant cette activité, l'enseignante observe que certains élèves mobilisent des stéréotypes tels que « *ça doit être des Turcs, [...] un Roumain* » et ce, pour parler à la fois de certains personnages représentés sur l'image discutée et de certains camarades de classe. L'utilisation de ces stéréotypes dans les interactions entre les élèves est, de plus, souvent mêlée aux rires.

La rupture dans l'activité en cours...

La rupture apparaît à l'occasion de cette activité de groupe lorsque, précisément, des élèves utilisent des stéréotypes culturels, sur le ton de la plaisanterie, pour parler de certains personnages représentés sur les images discutées, mais aussi pour se provoquer les uns les autres à propos de leur appartenance culturelle. Contrairement aux autres exemples analysés en amont, il s'agit ici d'un incident critique perçu par l'enseignante : jusque-là le fait d'utiliser des stéréotypes entre eux ne semblait pas poser de problème aux élèves.

L'activité en cours est interrompue par l'enseignante. Elle propose notamment à ses élèves de s'arrêter sur ce qu'elle considère être problématique :

- 1 Évelyne « *euh chut/ y a juste quelque chose d'un un petit peu gênant des fois quand vous: parlez c'est que tu dis par exemple tu dis ça doit être des Turcs ça te fait rire/ ici on dit ça doit être un Roumain ça fait rire les gens/ chut: ((tu l'as dit à la fin)) je comprends pas tellement ce qu'il y a de drôle quand on: chut. vous: vous dites une origine et pis ça vous fait rire qu'est-ce qu'il se*

passé, OK euh: Pedro par exemple tu peux m'expliquer pourquoi ça te fait rire quand tu dis chut/ euh: ça doit être des Turcs enfin y a quelque chose qui te fait rire là-dedans [...] tu peux expliquer, sans: rire encore plus mais: euh: ((ouais)) alors vas-y'»

L'enseignante invite ses élèves à réfléchir aux raisons pour lesquelles ils rient lorsqu'ils disent: «ça doit être des Turcs [...] ça doit être un Roumain [...]». De plus, elle les encourage à expliquer à quel moment un énoncé qui met en jeu les origines d'une personne peut être considéré comme «gênant».

Le développement après la rupture...

La rupture créée par l'enseignante permet d'ouvrir une discussion entre elle et les élèves autour de la notion de «racisme».

- | | | |
|---|---------|---|
| 2 | Pedro | <i>«c'est parce que vous pouvez pas comprendre pourquoi ((oui)) c'est parce qu'on a des trucs entre nous aussi et pis, ((oui)) et pis voilà»</i> |
| 3 | Évelyne | <i>«oui, mais ce qui: ce qui me fait un peu bizarre c'est qu'après je demande je me demande d'où ça vient, est-ce que c'est vraiment drôle, ou est-ce que c'est du racisme et que je dois en faire quelque chose'((oh la la))§»</i> |
| 4 | Pedro | <i>«§non c'est pas du racisme§»</i> |
| 5 | Évelyne | <i>«§non mais on peut on peut se poser la question c'est juste§»</i> |
| 6 | Pedro | <i>«§en fait pour les Roumains je peux vous expliquer§»</i> |
| 7 | Évelyne | <i>«§pour les Roumains je crois que j'ai cru comprendre ((et pis parce-))»</i> |

Dans l'interaction, l'enseignante et les élèves coconstituent cette notion autour de trois éléments. Dans un premier temps, Pedro, qui a été sollicité

par l'enseignante, propose un argument de réponse à la question posée par l'enseignante («*est-il raciste d'utiliser un énoncé qui met en jeu les origines d'une personne ?*»). En s'adressant à l'enseignante, il dit: «*vous ne pouvez pas comprendre [...] c'est parce qu'on a des trucs entre nous aussi*» (tdp 2). Cet énoncé fourni par Pedro permet de mettre en évidence que le racisme n'est pas un phénomène relevant seulement de relations intergroupes, mais également d'autres types de frontières que celles habituellement admises lorsqu'il est question de racisme, la frontière entre «*nous*», les jeunes, et «*vous*», l'enseignante, ou plus largement «*vous*», les adultes. L'utilisation d'un énoncé mettant en jeu les origines d'une personne et qui peut paraître insultant aux yeux de l'enseignante dans ce contexte-là, ne l'est pas forcément pour Pedro. Pour lui, cette manière de faire permet de créer un groupe avec une cohésion qui exclut l'enseignante.

Dans un deuxième temps, l'enseignante reprend la parole et revient sur la dimension émotionnelle. Elle interroge Prosper sur l'émotion qu'il ressent lorsqu'il est traité de Roumain sur le ton de la rigolade.

- | | | |
|----|---------|---|
| 7 | Évelyne | « <i>mais est-ce que Prosper toi ça te fait quoi quand on rigole des Roumains' §</i> » |
| 8 | Patrice | « <i>[lui ça le fait rire]</i> » |
| 9 | Prosper | « <i>[ça m'énerve]</i> » |
| 10 | Patrice | « <i>euh c'est pas vrai parce que sale gitan (les élèves réagissent à ce que Patrice dit, ils continuent à importuner Prosper) ouais il vient de me donner une fausse pièce de 2 francs</i> » |
| 11 | Évelyne | « <i>donc c'est plutôt des gags entre vous de vous traiter de Roumains, de Portugais, d'Italiens: y a une Italienne-là§ ça te dérange pas quand on le fait/</i> » |
| 12 | Pedro | « <i>parce que: ((chut)) (l'enseignante essaie de ramener le calme) depuis petit qu'on me dit toujours ça</i> » |
| 13 | Évelyne | « <i>toi t'es fier d'être Portugais, tu t'en fiches</i> » |
| 14 | Pedro | « <i>ben ouais</i> » |
| 15 | Prosper | « <i>moi je suis fier d'être Roumain</i> » |
| 16 | Patrice | « <i>gitan (Patrice et Prosper sont assis l'un à côté de l'autre)</i> » |

Au fil de ces tours de parole, l'enseignante interroge les élèves pour mieux comprendre si l'utilisation de propos stéréotypés à l'égard d'une personne peut être blessante. En questionnant les élèves sur cette dimension émotionnelle, elle remet en quelque sorte en cause les éléments avancés par Pedro dans les tours de parole précédents (tdp 2 et 4). L'intervention de Prosper «[ça m'énerve]» permet de relever que l'utilisation de propos stéréotypés à l'égard d'une personne peut se révéler particulièrement sensible, ce que ne constate pas Patrice, qui partage l'avis de Pedro et va même plus loin dans l'utilisation de stéréotypes à l'égard des Roumains. Il utilise notamment l'énoncé «*sale gitan*» dirigé contre Prosper. Ces tours de parole mettent en évidence que l'utilisation de stéréotypes culturels peut être dans certains cas fédératrice, mais également blessante.

Enfin, l'enseignante reprend la parole et rappelle que l'utilisation d'énoncés mettant en jeu les origines d'une personne peut être particulièrement délicate.

17 Évelyne *«c'est juste important, euh: on peut avoir ce chut- on peut avoir ce genre de gags, il faut juste être sûr que: que ça marche d'accord, si je dis quelque chose à propos des Portugais juste- être sûr qu'on est dans: qu'on est dans la plaisanterie et que les deux rient que les personnes rigolent [...]»*

Mais, lorsqu'elle relève que les stéréotypes culturels à l'égard d'autrui peuvent être utilisés sur le ton de la plaisanterie à condition d'être certain qu'aucun individu ne finisse blessé, l'enseignante n'autorise-t-elle pas tacitement l'utilisation de stéréotypes culturels? La rupture créée par l'enseignante a donc pour effet de mettre en discussion une attitude «gênante» à ses yeux, mais également de mettre en évidence que le racisme est un phénomène subjectif qui prend forme dans un contexte.

5.4 Conclusion

C'est grâce la technique des incidents critiques que des difficultés liées aux pratiques d'éducation interculturelle ont été repérées. Cette méthode a permis non seulement de les identifier, mais aussi d'observer

dans une perspective développementale la façon dont les acteurs vivent l'activité durant laquelle se produit un incident critique, lui donnent du sens et convergent vers un processus de secondarisation ou au contraire de cristallisation et de « *monologisation* » (GROSSEN et MULLER MIRZA, 2020; ZITTOUN, 2021).

L'analyse de ces six séquences interactives montre que si des thèmes tels que la migration, la différence culturelle, la couleur de peau ou encore le racisme sont abordés comme des phénomènes historiques et sociaux, ils prennent forme en classe dans des dynamiques interpersonnelles. Ainsi, l'incident critique intitulé « Elle est noire Rebecca » illustre cette observation. Lors de cette séquence interactive, l'enseignante, en abordant la question « du Blanc et du Noir » d'un point de vue historique, tente de réaliser un travail de déconstruction autour de la notion de discrimination et, plus largement, de mettre en garde ses élèves contre certains phénomènes discriminatoires et de racisme. Pourtant, à un certain moment de l'interaction, la question « du Blanc et du Noir » a une incidence sur la dynamique de la classe. Elle conduit précisément les élèves à poser un regard sur leur réalité et conduit à l'émergence et à la construction d'une certaine forme de discrimination envers une élève en particulier. Cette observation montre que si les thèmes relatifs aux pratiques d'éducation interculturelle sont abordés comme des contenus disciplinaires liés à la géographie ou à l'histoire, alors qu'ils se réfèrent souvent à des thèmes sensibles, ils peuvent à la fois avoir des implications identitaires et émotionnelles fortes pour les élèves et renforcer et figer certaines différences entre les individus, voire les stigmatiser (BONNÉRY, 2006).

L'analyse permet également de souligner que lors des pratiques d'éducation interculturelle, les enseignantes s'efforcent d'accomplir un travail de remise en question des représentations, des stéréotypes, etc., à l'égard des différences culturelles, mais que ce travail est particulièrement compliqué à mener. Ainsi, lors de l'incident critique « C'est un Turc, un Roumain... », l'enseignante revient sur l'incident critique et tente d'amener ses élèves à déconstruire la notion de racisme, mais ces derniers restent figés sur leur position et entrent ainsi difficilement dans le processus de réflexion encouragé par l'enseignante. Il n'y a donc pas de secondarisation.

Conclusion

Face aux défis d'une société marquée par la pluralité culturelle et linguistique, des objets sociaux sensibles sont introduits à l'école depuis quelques années. Parmi cette multitude d'objets, les questions relatives à la diversité culturelle et au rapport à soi et à l'autre constituent des dimensions à prendre en considération. Ces dimensions, associées à une éducation interculturelle, sont d'ailleurs inscrites dans les discours officiels. En Suisse romande, le Plan d'études romand (PER) les mentionne de manière transversale dans l'ensemble de son projet de formation (chapitre 1). La prise en compte de ces questions comme objet d'enseignement-apprentissage reste toutefois délicate, car elles entretiennent une relation particulière avec les sphères personnelles des élèves et peuvent les toucher, ainsi que les enseignants, dans leur dimension émotionnelle (MULLER MIRZA, 2014). À partir de leçons mises en place dans le domaine de l'éducation interculturelle, une réflexion a été menée sur la façon dont les émotions des élèves sont prises en compte par les enseignants et sur les processus à l'œuvre dans la construction de connaissances. Dans ce domaine particulier, la place accordée aux émotions apparaît plus importante que dans d'autres domaines d'enseignement, car les dimensions émotionnelles se trouvent explicitement impliquées dans des activités pédagogiques et implicitement lorsque les objets de savoir en jeu, comme le rapport à l'altérité, les sollicite. S'il existe de nombreuses recommandations et discours officiels qui prônent la prise en compte de la diversité culturelle et du rapport à l'altérité, d'autres discours dans la littérature à ce sujet sont en revanche plus contrastés. Ils relèvent les risques que suppose cette prise en considération, qui peuvent notamment conduire à la construction

de catégorisations sociales, voire engendrer des phénomènes d'exclusion. On le voit, de nombreuses controverses subsistent à l'égard de l'éducation interculturelle, mais rares sont les recherches qui ont véritablement étudié des pratiques réelles d'enseignement dans ce domaine.

En adoptant une approche socioculturelle en psychologie, nous nous sommes intéressée à des pratiques concrètes, mises en place à partir d'un document pédagogique en particulier, à visée interculturelle. Plus spécifiquement, nous avons examiné, à partir de l'observation de leçons, la façon dont les émotions sont sollicitées, élaborées, voire secondarisées au sein d'interactions en classe.

Les tensions vécues par la chercheure face à son objet d'étude

Revenons tout d'abord sur le travail de terrain réalisé. Celui-ci s'est révélé extrêmement formateur et a permis la construction d'un corpus riche et inédit regroupant différents types de données tels que des entretiens avec des enseignantes, des observations tirées de leur enseignement en classe et des discussions focus-groups. Bien que la construction du corpus¹²⁸ de données ait été brièvement présentée (chapitre 2), elle a occupé une grande partie du temps de recherche. Elle a impliqué un travail collaboratif non seulement avec les participants à la recherche, c'est-à-dire les douze enseignantes et leurs élèves, mais aussi avec les différents membres de l'équipe TECS, dans laquelle nous étions inscrite, et qui ont d'ailleurs contribué à la réflexion de ce travail. Si nous nous sommes focalisée principalement sur les données issues des observations en classe, il n'en reste pas moins que cette étape de la construction du corpus a été particulièrement déterminante pour le reste du processus de recherche, à la fois en ce qui concerne notre formation personnelle de chercheure et la compréhension de notre objet d'étude.

Lors de la construction du corpus, nous nous sommes interrogée et remise en question sur notre posture et notre responsabilité de chercheure. Comme mis en évidence au chapitre 2, à plusieurs reprises lors de notre expérience de terrain, nous nous sommes vue attribuée des rôles ambigus

¹²⁸ Le corpus s'est construit en étroite collaboration avec Laura Nicollin, chercheure junior FNS au sein du projet TECS.

et parfois en contradiction avec la démarche descriptive envisagée, nous imposant malgré nous de prendre une posture prescriptive. Certaines enseignantes, en nous demandant de jouer le rôle d'«experte» et, en quelque sorte, d'évaluer leurs leçons, s'attendaient certainement à recevoir de notre part des conseils sur les objets interculturels ainsi que sur la façon de les aborder. Cette demande prescriptive à l'égard des pratiques d'éducation interculturelle est d'ailleurs également apparue durant les entretiens préalables conduits avec les enseignantes en amont des observations menées dans les classes. Dans leur discours, certaines d'entre elles formulaient des interrogations à l'égard de ces pratiques, notamment concernant les objets à enseigner et les difficultés à cadrer les dimensions émotionnelles qui peuvent s'exprimer à travers les contenus abordés. Ces tensions vécues concernant notre posture de chercheure témoignent de fait des difficultés à enseigner ces objets et montrent que les enseignantes avaient certainement des attentes et des appréhensions sur la façon de les enseigner. De plus, ces tensions interrogent également notre responsabilité de chercheure : ce que nous étions en train d'observer ne résultait-il pas des propositions que nous leur avons faites de mettre en place des leçons à partir des deux documents pédagogiques ? Si face aux nombreuses sollicitations des enseignantes, nous avons pris le parti de rester plutôt silencieuse et discrète – adoptant une posture empathique envers les enseignantes et les élèves, sans porter de jugement sur leur discours – nous nous sommes toutefois demandée s'il fallait ou non parler de ces objets et de quelle manière les aborder, afin d'éviter de contribuer à un discours culturalisant. Ces tensions nous ont ainsi amenée plus largement à questionner les retombées éthiques du dispositif de recherche. En proposant aux enseignantes de mettre en place des leçons à visée interculturelle qui les conduiraient à aborder des thèmes sensibles pouvant véhiculer des stéréotypes, n'étions-nous pas en train d'encourager la production de catégorisations, des stéréotypes, etc. ? Ne risquons-nous pas, sous couvert de recherche, de contribuer à leur maintien, voire à leur renforcement ? Mais en intervenant sur la façon dont les enseignantes prodiguaient leurs leçons, n'aurions-nous pas fait acte d'autorité, risquant alors de sortir d'une posture de chercheure ? Ces réflexions nous ont donné la possibilité non seulement de nous interroger sur notre responsabilité de chercheure, mais également de l'envisager comme constitutive de notre objet d'étude.

Rappel des résultats et prolongements

En partant du constat que les émotions jouent un rôle important en éducation interculturelle, nous avons étudié des pratiques réelles dans ce domaine, tout en restant particulièrement attentive à la place qui leur était accordée. Nous avons examiné la façon dont les émotions des élèves étaient prises en compte par les enseignantes dans des leçons interculturelles et les processus à l'œuvre dans la construction des savoirs. Afin de saisir ces processus et de comprendre la façon dont les dimensions émotionnelles des élèves étaient secondarisées dans ces leçons, nous avons mené des analyses sur trois plans différents et les avons organisées en trois chapitres. Pour chacun de ces chapitres, on trouvera ici les résultats principaux.

Le chapitre 3, construit en trois parties, est destiné à montrer la façon dont douze enseignantes mettaient en place un environnement d'enseignement-apprentissage dans le domaine de l'éducation interculturelle. Dans la première partie, nous avons défini des outils conceptuels et méthodologiques à partir de théories de la didactique élaborées dans une approche socioculturelle pour saisir le travail de l'enseignant dans son effort de construction d'un dispositif. Dans la deuxième partie, sur la base du synopsis des leçons mises en place par les douze enseignantes, nous avons examiné les dispositifs, c'est-à-dire les activités, les épisodes et les formes de travail organisés à partir de deux documents pédagogiques à visée interculturelle: un photolangage (PH) et une bande-dessinée (BD) (chapitre 2). Dans la troisième partie, nous avons étudié plus particulièrement les types d'objets construits dans les dispositifs mis en place par ces enseignantes à partir du PH plus particulièrement.

Dans cette première partie empirique, les résultats mis en évidence à partir de l'analyse du synopsis montrent que les enseignantes ont généralement utilisé les deux documents pédagogiques indépendamment l'un de l'autre et ont cadré et organisé leurs leçons en suivant un schéma classique d'enseignement. La majorité d'entre elles ont mis en œuvre un dispositif en s'appuyant scrupuleusement sur les suggestions des documents pédagogiques. De plus, dans les leçons, elles ont fréquemment mis en place des formes de travail frontal encourageant des dialogues entre l'enseignante et les élèves. Bien que les documents pédagogiques aient suggéré parfois des activités privilégiant des formes de travail groupal entre élèves, les analyses des dispositifs organisés par les enseignantes révèlent toutefois qu'elles ont favorisé des activités dans lesquelles elles

détenaient souvent le rôle de chef d'orchestre. Dans la plupart des activités mises en place, elles se situaient au centre des interactions, soit en posant des questions aux élèves qui y répondaient, soit en transmettant des connaissances factuelles en lien avec un contenu abordé dans la leçon. Les relations directes entre les élèves ont été relativement rares dans le corpus de données.

Ces résultats font apparaître certaines des difficultés que représente l'enseignement d'objets interculturels pour ces enseignantes. En s'attachant rigoureusement aux suggestions des documents pédagogiques, tout s'est passé comme si elles cherchaient à garder le contrôle sur les interactions et à éviter ainsi d'entrer dans des discussions sur des objets (comme la culture, l'altérité, le racisme, etc.) qu'elles ne maîtrisaient pas totalement. En orchestrant fortement les interactions et en laissant peu la parole aux élèves, elles ont certainement pris moins de risques et se sont protégées face à certaines situations délicates propres à ces objets. Dans un contexte d'enseignement tel que celui-là, ces résultats interrogent particulièrement si l'on considère qu'a priori les programmes d'éducation transversaux dans lesquels l'éducation interculturelle vient s'inscrire promeuvent précisément des formes de travail favorisant l'échange et la confrontation d'idées entre les élèves.

Cette procédure adoptée par la majorité des enseignantes montre que s'approprier des objets associés à l'éducation interculturelle, qui ont pour particularité de n'être ni didactisés ni définis en un corpus de savoirs partagé (AUDIGIER, 2006), se révèle particulièrement difficile. Si ces objets amènent à repenser l'organisation des disciplines scolaires et les compétences visées, du côté des enseignantes, traiter ces objets qui recouvrent différents domaines de connaissances nécessite un travail d'opérationnalisation important pour pouvoir les aborder en classe.

Dans la deuxième partie empirique du chapitre, les résultats obtenus à partir de l'analyse des épisodes dans le synopsis ont montré que l'utilisation des photographies du PH était un outil d'enseignement permettant de réaliser différentes activités cognitives. Les photographies peuvent être utilisées aussi bien pour développer des compétences en matière d'analyse d'images que pour élaborer des connaissances de nature encyclopédique liées au contenu de l'image. Mais elles peuvent aussi être un outil projectif pour mener une réflexion sur ses émotions, ses impressions et ses souvenirs, ou encore pour réfléchir aux émotions d'autrui, par exemple d'un personnage représenté sur une des images. Pour étayer ces résultats,

l'analyse de quatre leçons mises en place à partir d'une suggestion pédagogique identique a mis en évidence que la dimension émotionnelle est rarement travaillée de façon isolée, mais souvent en alternance avec la dimension du rapport à l'altérité ou celle du rapport avec le monde représenté sur l'image, en apportant des savoirs factuels. Cette manière de travailler la dimension émotionnelle fait à la fois référence à la démarche proposée dans le dossier pédagogique du PH (chapitre 2) et plus largement aux finalités de l'éducation interculturelle qui visent à travailler son rapport à l'altérité en s'engageant d'abord dans une réflexion sur soi-même à partir d'une certaine connaissance de soi et d'autres connaissances du monde.

Ces résultats amènent à réfléchir sur la place des photographies du PH dans les dispositifs des enseignantes. Les photos sont généralement utilisées comme un outil de médiation entre l'élève et ses émotions ou celles d'autrui, mais aussi entre l'élève et les significations qu'elles produisent à partir d'une perception (MULLER MIRZA, 2016). Ainsi, l'image peut être un outil intéressant à mobiliser dans le cadre de leçons interculturelles, car elle permet de réaliser une prise de distance par rapport à ses émotions, celles des autres ou par rapport à ses perceptions et peut ainsi favoriser le processus de secondarisation. En revanche, les photographies du PH, qui illustrent des thèmes comme la migration, l'exil, la guerre ou la rencontre interculturelle, parfois de façon stéréotypée, peuvent rendre cette prise de distance difficile et ainsi conduire à réaliser le contraire de ce qu'elles encouragent, figeant les représentations sur ces thèmes sensibles.

Les analyses menées à ce niveau offrent une première compréhension de ce que peuvent recouvrir des pratiques mises en place dans le domaine de l'interculturel. Si les résultats mettent en évidence des dispositifs au schéma assez classique d'enseignement, ceux-ci sont plutôt inattendus dans un contexte comme celui-là. Néanmoins, ils accordent une place aux dimensions émotionnelles des élèves et sont d'ailleurs travaillés dans leur articulation à d'autres dimensions. À partir de ce résultat, nous avons poursuivi l'analyse sur un plan plus particulier.

Le chapitre 4 s'est efforcé de répondre explicitement au but posé par la recherche et visait à comprendre le rôle de la verbalisation des émotions et de la secondarisation dans des séquences interactionnelles dans des leçons mises en place à partir du PH. Ce chapitre a été organisé selon la démarche suivante : après avoir défini le concept de secondarisation, nous avons proposé une opérationnalisation permettant de développer des pistes méthodologiques pour l'étudier dans les interactions en classe. Comme l'intention générale de

ce chapitre était de comprendre la façon dont les émotions sont verbalisées, élaborées, voire secondarisées dans des pratiques d'éducation interculturelle, nous avons constitué selon des critères définis un corpus regroupant 79 séquences «émotions» dans lesquelles il était question d'émotions verbalisées. Ce corpus a ainsi conduit à deux analyses. Premièrement, de manière exploratoire, la façon dont les émotions verbalisées émergeaient dans les interactions en classe. Cette première analyse a permis de dégager un sous-corpus de neuf séquences «émotions» considérées comme relevant du processus de secondarisation. Ces séquences ont conduit à une deuxième analyse. À partir des pistes méthodologiques identifiées pour l'étude du processus de secondarisation, deux phénomènes discursifs éclairant ce processus ont été mis en évidence et ont ainsi été illustrés par des extraits.

Les résultats de la première analyse ont montré que les émotions peuvent émerger au détour d'une activité ne portant pas directement sur la dimension émotionnelle et sont généralement sollicitées par l'enseignante. Elles sont soit auto-orientées, c'est-à-dire associées à la personne qui les exprime, soit hétéro-orientées, c'est-à-dire associées à quelqu'un d'autre, par exemple un personnage sur une image. Généralement, lorsqu'elles sont évoquées dans les interactions, elles ne sont pas abordées comme des objets d'enseignement, mais comme des objets de relations liées à la dimension émotionnelle des personnes dans l'interaction. De plus, lorsqu'elles émergent, elles peuvent être simplement mises en mots ou donner lieu à des échanges développés qui peuvent éventuellement amener à des tentatives de secondarisation.

Les résultats de la deuxième analyse ont permis de mettre en évidence deux phénomènes langagiers. Le premier phénomène a été repéré en particulier dans le discours des enseignantes, sous la forme de questions posées aux élèves (par exemple «*qu'est-ce qui te fait dire ça?*» ou «*qu'est-ce que ça veut dire?*»). À partir d'émotions mises en mots, les enseignantes invitent les élèves à revenir sur leur propre pensée et à entrer dans un processus réflexif les conduisant à prendre de la distance par rapport à ce qu'ils ont dit. Le second phénomène a été repéré non seulement dans le discours des enseignantes, mais également dans celui des élèves. Dans les séquences interactionnelles, les émotions verbalisées sont abordées comme un phénomène soit unique (en parlant de l'émotion d'un élève), soit général (en parlant d'émotions qui touchent d'autres personnes ou tout le monde).

Les analyses montrent que la dimension émotionnelle prend une place importante dans les pratiques réelles mises en place par les enseignantes

autour du PH. Toutefois, la question relative à leur secondarisation reste encore à approfondir. Dès lors, le travail réalisé par les enseignantes lorsque les émotions sont verbalisées permet de mettre en évidence que celles-ci sont rarement exprimées simplement comme des éléments relatifs à la sphère intime, comme elles pourraient l'être dans une interaction entre un psychologue et un patient. Les analyses révèlent que les émotions sont souvent articulées et mises en tension avec d'autres expériences, par exemple avec des savoirs factuels tirés de connaissances encyclopédiques ou des savoirs critiques d'analyse d'images. Cette tension est non seulement propice à la construction de nouvelles connaissances, mais aussi à la reprise des émotions verbalisées, développées, secondarisées par le lien réalisé avec d'autres expériences, collectives et partagées. Toutefois, le travail de secondarisation des émotions peut conduire à un double risque. D'un côté, celui de refroidir, de noyer, voire de ne pas reconnaître les émotions pourtant mises en mots par l'élève. D'un autre côté, celui d'empiéter sur la sphère intime des élèves, que les enseignants ont également la responsabilité de préserver (MULLER MIRZA, 2014). La frontière est particulièrement fragile. Ainsi, la mise en mots de soi dans la sphère publique de l'école apparaît particulièrement complexe (NONNON, 2008) et peut créer des difficultés à plusieurs niveaux qu'il est difficile d'anticiper. D'une part, cette mise en mots de soi peut se révéler compliquée non seulement pour l'élève qui l'exprime, mais aussi pour les autres élèves de la classe car elle peut avoir pour effet de renforcer certaines différences entre les élèves, de les figer, voire de les stigmatiser. D'autre part, elle est également difficile pour l'enseignant qui se trouve dans une situation de tension entre éduquer et instruire.

Les résultats pointent en outre que les moments de secondarisation sont relativement rares dans les séquences analysées. Peu de séquences dans lesquelles les enseignantes saisissent un événement pour l'exploiter et en proposer une forme de secondarisation ont été repérées. Il est d'autant plus exceptionnel d'observer les élèves secondariser par eux-mêmes. Dans l'ensemble du corpus de données, seule une élève réalise un mouvement qui pourrait tendre au développement d'une attitude de secondarisation. Elle procède à un remaniement de son expérience personnelle et la transforme en une expérience impersonnelle. Toutefois, ce mouvement vers la généralisation peut aussi figer son expérience dans un point de vue unique et ainsi l'empêcher de la confronter à d'autres points de vue. Ce résultat peut être interprété de quatre manières différentes. Premièrement, comme les émotions sont des objets appartenant à la sphère intime des élèves, il

est d'autant plus compliqué de développer une posture de secondarisation à partir de celles-ci. Cette explication va dans le sens notamment des analyses menées par Bautier (2006) et Bonnéry (2009). Dans leurs travaux, ils critiquent les approches pédagogiques laissant une place à la sphère du quotidien en classe. Ils relèvent que ces approches qui impliquent de mobiliser des objets familiers de l'élève peuvent être source de motivation, mais peuvent paradoxalement conduire les élèves à ne pas comprendre ce qui est véritablement l'objet de l'activité d'apprentissage, et donc entraver les processus de secondarisation et amener à des malentendus. Dans ce type d'activités, il conviendrait de rendre les objectifs les plus explicites possibles afin d'éviter ces malentendus relevés par ces auteurs. Deuxièmement, si la secondarisation ne survient pas naturellement chez l'élève, mais que l'enseignant a justement pour rôle de soutenir celui-ci dans ce processus en l'amenant à questionner les objets de savoir et à les reconfigurer afin de leur octroyer une certaine forme d'abstraction (BAUTIER, 2006; BAUTIER et GOIGOUX, 2004; JAUBERT *et al.*, 2004), il importe par conséquent de proposer des activités qui favorisent des formes de travail dialogal, à la fois entre enseignant et élèves, mais aussi entre élèves; ce qui a rarement été observé dans le corpus de données. Troisièmement, les rares moments de secondarisation observés dans les données peuvent laisser penser que la méthode du photolangage, créée initialement par des psychologues, puis récupérée par les enseignants, n'est pas facile à manipuler et peut ainsi rendre le travail d'élaboration à partir de photographies difficiles. Enfin, quatrièmement, les analyses révèlent que le processus de secondarisation nécessite du temps pour se réaliser. Si des mouvements de secondarisation sont observables dans une séquence interactionnelle, ce concept est à comprendre dans la continuité. Des éléments discutés dans cette séquence peuvent être repris, élaborés, voire secondarisés à un autre moment durant d'autres leçons, mais également hors des murs de la classe.

Les résultats de l'analyse de la secondarisation des émotions verbalisées posent plus largement la question des apprentissages. Qu'est-ce que les enseignantes ont cherché à construire avec leurs élèves? Quels sont les apprentissages réalisés? Qu'est-ce que les élèves ont appris dans les leçons mises en place à partir du PH? Les analyses montrent qu'il est impossible de répondre clairement à ces questions. En organisant leur dispositif, les enseignantes avaient certainement pour intention de travailler le rapport à l'altérité, qui est d'ailleurs l'intention sous-jacente mentionnée dans le dossier pédagogique du PH. Elles ont donc rigoureusement suivi les

suggestions pédagogiques proposées dans le document et mis en place des activités d'observation, de description et d'analyse d'images selon la démarche proposée par le PH. Si l'éducation interculturelle touche à différents domaines de connaissances, les interactions analysées montrent toutefois que les connaissances apportées par les enseignantes sont généralement peu étoffées.

À partir de ces résultats qui indiquent que le processus de secondarisation est d'autant plus complexe qu'il s'agit d'objets proches de la sphère personnelle et liés aux émotions, nous avons analysé les données relatives cette fois aux difficultés dans l'exercice des pratiques d'éducation interculturelle.

Le chapitre 5 a permis à la fois de rendre compte des difficultés dans l'exercice des pratiques d'éducation interculturelle mises en évidence dans la littérature (chapitre 1) et d'apporter des éléments de réponse aux analyses réalisées dans les deux précédents chapitres (3 et 4). Les difficultés ont été identifiées et analysées à l'aide de la technique des incidents critiques développée initialement par Flanagan (1954). En l'adaptant à nos données, nous avons pu repérer les difficultés et les étudier dans une perspective développementale.

Les résultats de ce chapitre révèlent que si les enseignantes abordent des thèmes relatifs à l'éducation interculturelle (par exemple, la migration, la différence culturelle, la couleur de peau ou encore le racisme) aussi bien que des phénomènes historiques et sociaux, ces thèmes s'insèrent dans des dynamiques interpersonnelles. Autrement dit, ils prennent forme dans des interactions sociales qui impliquent des individus avec leurs représentations, perceptions ou vécus de la question. L'analyse des incidents critiques a d'ailleurs mis en évidence que ceux-ci surviennent souvent lorsque les élèves sont invités de manière directe ou indirecte à exprimer des aspects relevant de leur sphère d'intimité à partir des thèmes précédemment cités.

Les analyses des séquences dans lesquelles des incidents critiques surgissent montrent aussi que les enseignantes sont parfois déstabilisées face aux objets ou à certains propos tendancieux d'élèves qui s'expriment durant les interactions. Elles adoptent ainsi des attitudes par rapport aux objets de l'interculturel qui ne sont pas toujours exemptes de préjugés; elles se trouvent souvent prises dans un discours contradictoire entre la minimisation et la valorisation de la différence culturelle (OGAY, 2000; OGAY et EDELMANN, 2011). Lorsque dans des séquences la différence

d'un élève est mise en évidence, les enseignantes ont tendance à se référer à la valeur d'égalité entre les individus ou à celle de la diversité. Soit elles favorisent une attitude de mise à distance de la différence culturelle qui les conduit à la minimiser, voire à l'ignorer, soit elles valorisent la diversité culturelle. Les séquences analysées montrent qu'elles se situent rarement dans la tension positive entre égalité et diversité décrite par Ogay et Edelmann (2011), tension propice à une posture réflexive face à la différence. À titre d'exemple, dans la séquence où une élève est pointée du doigt du fait de sa couleur de peau (5.3.2), l'enseignante, à la suite de cet incident, se réfère principalement à la valeur d'égalité, cela certainement pour protéger l'élève victime de l'affront. *A contrario*, lors de la séquence durant laquelle la question du racisme est abordée (5.3.3), l'enseignante fige et cristallise les stéréotypes par des propos culturalistes. Ces résultats corroborent les observations d'autres chercheurs qui relèvent les difficultés et les risques liés aux pratiques d'éducation interculturelle en contexte scolaire (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999/2017; BONNÉRY, 2006; LORCERIE, 2002; NICOLET, 1987; SAYAD, 1979, 2014). Ils montrent également qu'aborder de front des thèmes sensibles et proches des dimensions émotionnelles comme ceux de l'éducation interculturelle peut contribuer à créer des stéréotypes là même où il n'y en avait pas.

En considérant maintenant l'ensemble des analyses menées sur les trois plans, les résultats montrent que les enseignantes organisent, à l'aide de documents pédagogiques, des dispositifs peu propices au développement de la secondarisation. Dans ces dispositifs, si les émotions verbalisées des élèves ont une place, peu de temps leur est octroyé pour les expliciter. Dès lors que ces émotions sont verbalisées, les enseignantes préfèrent les contourner et orienter la discussion sur des savoirs factuels, souvent afin d'éviter les situations de tension qui en découlent. Ainsi, la posture de secondarisation des émotions verbalisées est d'autant plus difficile à développer à partir d'objets liés à l'intimité qui peuvent eux-mêmes amener à la cristallisation de stéréotypes culturels, alors que l'activité visait précisément à les remettre en question. Toutefois, comme les résultats le montrent, certaines mises en tension des émotions avec d'autres expériences telles que des savoirs encyclopédiques, par exemple peuvent, être propices au développement d'une posture de secondarisation.

Contributions théoriques, méthodologiques et pratiques du travail

La mise en tension entre genres premier et second : une clé pour secondariser

Nous nous sommes penchée en particulier sur la mise en mots des émotions et sur leur élaboration, voire leur transformation dans la dynamique interactionnelle. En adoptant une approche socioculturelle (VYGOTSKI, 1934/1985) qui considère la dimension «*transformationnelle*» des émotions, nous avons cherché à comprendre l'élaboration d'une expérience de l'ordre du quotidien, liée à la dimension émotionnelle, vers une expérience détachée du quotidien qui a pour spécificité d'être plus générale. Afin d'étudier cette élaboration du particulier au plus général, nous nous sommes fondée sur le concept de secondarisation. L'intérêt d'étudier ce concept est qu'il permet de penser en termes de processus, c'est-à-dire de saisir ce qui conduit l'élève dans son interaction avec l'enseignant à se distancier de l'expérience première pour la ressaisir en objet de réflexion. Toutefois, les difficultés relatives à ce concept sont liées à son opérationnalisation lorsqu'il est question de l'étudier dans sa dimension processuelle, et au lien avec des objets tels que ceux abordés en éducation interculturelle. Ce constat nous a conduite d'abord à nous interroger sur la question de savoir si les émotions pouvaient être secondarisées, puis à proposer dans un second temps, une opérationnalisation qui a donné lieu à des pistes méthodologiques pour l'étudier dans la dynamique des interactions. En partant de l'idée que l'émotion peut être considérée comme une expérience vécue, elle peut prendre le statut d'objet de réflexion et peut être secondarisée. C'est donc à partir de ces réflexions que nous avons étudié la façon dont les émotions verbalisées sont secondarisées.

Un résultat présenté précédemment a mis en évidence que la mise en tension d'une expérience de l'ordre du quotidien, liée à l'émotion, et d'une expérience détachée du quotidien, comme par exemple des connaissances encyclopédiques, pourrait être considérée comme une des clés pour développer une perspective un peu distante et ainsi favoriser le processus de secondarisation. Ce résultat conduit à revenir sur la définition de ce concept. À son origine, les auteurs, en se fondant sur la distinction de Bakhtine (1984) entre genres premiers et genres seconds et celle établie

par Vygotski (1934/1985) entre concepts quotidiens et scientifiques, définissent le concept de secondarisation comme le processus qui conduit l'élève à se détacher de l'expérience première pour la ressaisir en objet de réflexion (BAUTIER, 2004; BAUTIER et GOIGOUX, 2004). S'ils insistent sur le fait que la secondarisation n'est pas une rupture avec le quotidien et qu'elle s'appuie sur l'expérience première, ils ne rendent toutefois pas compte du fait que ce processus nécessite une mise en tension entre genre premier et genre second. En effet, selon les analyses que nous avons menées dans cette recherche, la secondarisation ne peut pas être aboutie si l'élaboration de l'expérience première ne va que vers l'expérience seconde et vice-versa. On peut considérer à partir de ces observations qu'une mise en tension entre les deux genres est donc nécessaire afin que le processus ait réellement lieu. Pour qu'il y ait secondarisation des émotions, l'élève doit être guidé et ainsi rendu capable de se détacher de son expérience première pour la concevoir en objet de réflexion, sans perdre le lien avec son expérience première. Autrement dit, être capable de faire continuellement un aller-retour entre expérience première et seconde. Pour revenir à notre question de départ – les dimensions émotionnelles peuvent-elles être considérées comme un objet de réflexion et ainsi être secondarisées? – ce constat signifie que le concept de secondarisation, pour qu'il soit opérant, induit celui de «primarisation», du retour à l'expérience première. Les deux phénomènes éclairant le processus de secondarisation peuvent ainsi être des ressources discursives et des régulateurs intéressants pour à la fois mobiliser les émotions et favoriser cette mise en tension, sans pour autant entrer de manière trop intrusive dans la vie privée des élèves.

Une analyse socioculturelle des interactions sociales

En adoptant dans cet ouvrage une approche socioculturelle, nous nous sommes intéressée en particulier aux processus d'interaction dans les contextes de leur émergence. Dans cette perspective, l'apprentissage est considéré comme une situation de communication dans laquelle se réalisent des processus cognitifs, qui englobent aussi les représentations de l'autre et de l'objet en discussion, des références aux appartenances culturelles et sociales et des émotions, mobilisées, élaborées, voire transformées (MULLER MIRZA, 2012b).

Nous avons choisi de travailler sur les interactions et, plus particulièrement, sur les émotions verbalisées et leur dimension

«*transformationnelle*». Pour ce faire, nous avons pris en considération les pratiques des personnes et la façon dont elles y donnent du sens. Ainsi, plutôt que d'étudier les émotions comme des réactions physiologiques et individuelles, nous les avons appréhendées dans leur forme verbale, et nous les avons définies comme ancrées dans le contexte d'interaction dans lequel elles émergent. Du fait de cette approche, elles deviennent inhérentes au processus de développement de la pensée et de l'apprentissage et peuvent non seulement être transformées, mais aussi conjointement transformer le contexte dans lequel elles se produisent (MULLER MIRZA, 2014).

Plus concrètement, nous avons élaboré différents outils méthodologiques pour comprendre la façon dont les émotions émergent dans les interactions en classe et peuvent être secondarisées (chapitre 4). Dans un premier temps, afin d'appréhender la façon dont le processus de secondarisation se coconstruit dans l'interaction, nous avons tracé des pistes méthodologiques à partir des apports de Vygotski (1985), mais aussi d'autres travaux, proches de nos interrogations, qui ont porté plus précisément sur la façon dont les objets de savoir enseignés à l'école, en tant qu'éléments culturels, jouent le rôle de «*ressources symboliques*» (ZITTOUN, 2006) qui participent au développement à la fois cognitif et émotionnel de l'élève (GROSSEN et ROS, 2011; GROSSEN *et al.* 2012; ZITTOUN, 2014; ZITTOUN et GROSSEN, 2013). Dans un second temps, nous avons effectué un travail de séquentialisation de notre corpus de données. Pour ce faire, nous avons identifié des séquences «émotions» dans lesquelles celles-ci étaient verbalisées selon deux critères principaux. Le premier concernait le contenu relatif à l'expression d'émotions, c'est-à-dire le repérage de lexiques relevant des émotions. Le second critère concernait la structure des séquences constituées d'un minimum de trois tours de parole autour d'une même unité sémantique. Dans ce contexte de recherche, ces deux critères nous ont permis de repérer et de saisir la façon dont les émotions se manifestaient et se coconstruisaient dans les interactions. Cette unité séquentielle s'est révélée extrêmement fructueuse et nous a permis d'observer dans l'interaction qu'un récit migratoire par exemple, qui n'était pas directement lié *a priori* à la dimension émotionnelle, pouvait ou non conduire dans l'interaction à l'évocation d'émotions. Pour autant, les thèmes n'ont pas été un critère d'identification pour repérer les séquences «émotions».

Dans cet ouvrage (chapitre 5), à partir de la méthode des incidents critiques (FLANAGAN, 1954), nous avons également élaboré des outils méthodologiques afin d'étudier des séquences interactives dans lesquelles

il y avait émergence d'incidents critiques dans l'exercice des pratiques d'éducation interculturelle. Nous les avons examinés dans une perspective développementale. Ce travail a fait apparaître qu'un incident dans une interaction crée une rupture dans une activité en train d'être réalisée et que cette rupture peut donner suite à un développement qui a, généralement, pour caractéristique de rétablir une certaine continuité, mais sur un nouveau plan.

Si le découpage de notre corpus en unités séquentielles s'est révélé utile pour étudier les émotions, mais aussi les incidents critiques dans une approche développementale, il a toutefois eu pour effet d'extraire les interactions de leur contexte de production. Cela nous a alors conduite, lors de l'analyse, à resituer les séquences dans leur contexte d'émergence, à savoir dans quelle classe, avec quels élèves, dans quelle leçon et à quel moment elles étaient apparues.

Implications pratiques pour la formation des enseignants et les recherches futures

Au vu de l'ensemble des résultats, on se rend compte que la question n'est pas de savoir s'il est bon ou non de traiter de questions sensibles à l'école, mais plutôt de s'interroger sur la façon de les aborder et sur leurs conditions. Aujourd'hui, encore plus qu'hier, il est essentiel de réfléchir à ces questions, car elles relèvent d'une problématique sociétale. Si les résultats montrent une grande hétérogénéité de pratiques qui se révèlent délicates, le travail fin d'analyse des interactions a permis d'éclairer ces pratiques et peut ainsi être utilisé comme un outil de formation et ouvrir une réflexion plus générale sur la formation des enseignants.

Comme mentionné au chapitre 1, depuis un certain nombre d'années, la formation des enseignants à l'interculturalité bénéficie d'une reconnaissance institutionnelle. En Suisse depuis 1972, il est fait mention de l'importance de former les enseignants à l'interculturalité (CDIP, 1972). En 2000, un rapport a été publié par la CDIP présentant des principes pour mettre en place une formation dans ce domaine. Sept ans plus tard, une enquête menée auprès des institutions de formation des enseignants (SIEBER et BISCHOFF, 2009) révélait que les pratiques en matière de formation interculturelle avaient leur place dans les institutions, mais que la formation interculturelle restait toujours complexe à définir, notamment

en ce qui concerne ses contenus et ses objectifs. Une dizaine d'années plus tard, notre recherche permet de constater que les enseignants n'ont pas suffisamment d'outils et de distanciation pour enseigner des objets propres à une éducation interculturelle et que ces objets transversaux requièrent une posture nouvelle.

Réinvestissement du travail autour des interactions pour la formation

Le travail fin mené sur les interactions, qui rend compte de l'importance du langage, a permis l'élaboration d'un certain nombre d'outils d'analyse qui peuvent être réinvestis dans une perspective de formation. Les deux phénomènes discursifs mis en évidence pour éclairer le processus de secondarisation ainsi que la méthode des incidents critiques pour analyser les difficultés des pratiques d'éducation interculturelle dans une perspective développementale peuvent être mobilisés au sein de la formation pour entreprendre un travail sur les pratiques d'enseignement. Cet ouvrage rend compte de l'importance d'amener aujourd'hui les enseignants à prendre conscience de l'implication du langage et des processus interactifs dans leur travail avec les élèves, car certaines de leurs interventions peuvent conduire à des questionnements, alors que d'autres peuvent au contraire figer les positionnements et ainsi rendre plus difficile la construction des connaissances.

Travailler sur les tensions

Pour enseigner aujourd'hui des questions sensibles dans le domaine de l'interculturalité à l'école, plusieurs éléments sont importants.

Il s'agit tout d'abord de mettre en œuvre des conditions pour le développement d'une sensibilité interculturelle chez les enseignants. Le modèle du carré dialectique proposé par Ogay et Edelmann (2011) pourrait constituer un point de départ intéressant pour cette réflexion. Il permet de penser l'interculturalité non pas de manière binaire, qui consiste à choisir entre les valeurs d'égalité et de diversité, mais dans une perspective dialectique. Ce modèle, fondé sur la reconnaissance de la dialectique, a pour but non pas d'exclure les contradictions que tout un chacun peut

ressentir face à la différence, mais au contraire de les reconnaître, de les comprendre et de les expliciter. Il pourrait constituer un outil intéressant pour développer la sensibilité interculturelle des enseignants (OGAY et EDELMAN, 2011). Dans la formation, ce modèle pourrait être mobilisé pour aider ces derniers à réfléchir à leur propre positionnement face à la différence interculturelle. Mais il pourrait également servir d'outil réflexif pour leur permettre de vérifier s'il est judicieux ou non de thématiser la différence culturelle par rapport à certaines situations et cela, afin d'anticiper au mieux certains incidents tels que ceux présentés dans cet ouvrage.

Il s'agit ensuite de rendre les enseignants attentifs aux spécificités des objets interculturels en attirant leur attention sur le fait que ceux-ci sont peu ou pas didactisés, mais davantage pensés en termes de compétences transversales. Permettre aux enseignants de travailler sur la nature de ces objets qui renvoient à des thèmes sociaux, scientifiques et personnels, et qui peuvent mettre en jeu les dimensions émotionnelles des élèves, est donc un point à prendre en compte.

Dans ce domaine peu didactisé, il existe cependant de nombreux documents pédagogiques¹²⁹ permettant de traiter de thèmes sensibles proches de la sphère de la vie quotidienne ou des médias (par exemple la migration, les attentats, les phénomènes de radicalisation, etc.). Il pourrait donc être utile d'échanger avec les enseignants sur les outils à disposition et sur leur pertinence. Un travail réflexif sur la manière de cadrer les dimensions émotionnelles qui peuvent s'exprimer à travers les contenus traités dans les pratiques d'éducation interculturelle semble également nécessaire. En parallèle, préparer les enseignants au fait que la mise en place de leçons dans le domaine interculturel implique de leur part un travail d'anticipation conséquent, pourrait contribuer au développement d'une attitude de secondarisation. Les objets traités dans les leçons sont très vastes et nécessitent de la part des enseignants qu'ils développent des connaissances pointues sur les thèmes qu'ils souhaitent traiter avec leurs élèves. Au vu des données, la limite des connaissances est floue et nécessiterait parfois de se spécialiser dans plusieurs domaines.

¹²⁹ Par exemple, sur Internet, les sites des différents cantons romands en charge de l'éducation mettent à disposition des enseignants des moyens, des conseils et des documents pédagogiques, etc., pour aborder à l'école les questions sensibles d'actualité (voir par exemple : <https://www.friportail.ch/content/comment-parler-attentats-nos-eleves>).

Il s'agit, enfin, de sensibiliser les enseignants au concept de secondarisation tel qu'il a été reformulé dans cet ouvrage. Ainsi, il pourrait être envisagé comme le concept manquant qui permet de répondre à la finalité des approches interculturelles et qui s'attache à développer des connaissances sur la relation entre soi et l'autre (LANFRANCHI *et al.*, 2000). Si la volonté de rendre les enseignants attentifs à l'importance pour les élèves de développer une « attitude de secondarisation » à l'école est regardée comme constitutive du processus d'apprentissage (BAUTIER et GOIGOUX, 2004), alors la mobilisation de ce concept a tout son sens lorsqu'il s'agit de travailler cette relation soi-autrui qui met au centre de l'attention les perceptions, les représentations, le vécu et les émotions des élèves. Comme mentionné précédemment, la survenance du processus de secondarisation induit le processus de primarisation. Ainsi, s'il suppose une mise en tension entre l'expérience première et seconde, le processus de secondarisation nécessite du temps pour se réaliser et implique une posture particulière de la part de l'enseignant. Une posture soutenante, questionnante et outillée qui conduit l'élève à entrer dans ce processus, mais aussi une posture en retrait qui laisse le temps à l'élève d'expliquer et de se confronter à d'autres points de vue.

Cet ouvrage met en évidence que la formation des enseignants devrait intégrer la dimension transversale des approches interculturelles dans les curriculums de formation tout en proposant des pistes d'enseignement. Le changement de posture, requis par l'enseignement d'objets interculturels, doit s'opérer de manière plus générale dans une réflexion sur le métier d'enseignant. Enseigner implique aujourd'hui une ouverture à toute forme de diversité et d'altérité qui s'accorde à un certain nombre de compétences du métier de l'enseignant. Les plans d'études des Hautes Écoles pédagogiques de Suisse romande sont construits à partir d'un référentiel de compétences professionnelles dont un certain nombre renvoient aux dimensions interculturelles. Ainsi, dans le référentiel de la Haute École pédagogique fribourgeoise (2011), la dimension de la prise en compte de la diversité culturelle et du rapport à l'altérité coïncide avec au moins deux compétences du référentiel : la troisième, qui requiert la prise en compte de la diversité des élèves dans l'enseignement et la septième, qui demande au futur enseignant d'agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions et, plus particulièrement, d'encourager la réflexion citoyenne face à toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues. Ces deux compétences renvoient à la personne même de l'enseignant et à la posture éthique qu'il doit développer face à la diversité culturelle et au rapport à l'altérité.

Prolongements futurs

En ce qui concerne les prolongements futurs, cette recherche pourrait donner lieu à un dispositif de recherche-formation. L'analyse de séquences interactionnelles tirées de pratiques réelles dans le domaine de l'interculturel pourrait fournir un point d'appui aux enseignants amenés à réfléchir à leurs propres pratiques. L'analyse de ces pratiques pourrait s'appuyer sur des méthodes d'analyse de l'activité telles que l'autoconfrontation simple ou croisée (CLOT, 2005, 2007; CLOT, FAÏTA, FERNANDEZ et SCHELLER, 2001). Dans un premier temps, des entretiens d'autoconfrontation simple en présence du chercheur et des enseignants pourraient être menés à partir d'enregistrements vidéo de séquences d'activités portant sur l'enseignement de questions sensibles. Dans un second temps, ces mêmes séquences pourraient aboutir à des entretiens d'autoconfrontation croisée en présence du chercheur, d'un pair ou d'un collectif d'enseignants, entretiens au cours desquels les séquences seraient discutées par les pairs s'étant eux-mêmes confrontés à leur propre séquence. Ce dispositif pourrait conduire les enseignants à observer et à penser leur action d'enseignement dans une perspective de développement et de formation et contribuerait plus largement à renforcer le dialogue entre recherche et formation.

De plus, comme les résultats de notre recherche l'ont montré, la réalisation du processus de secondarisation implique, on l'a dit, la réalisation préalable du processus de primarisation. La réflexion sur la question de la secondarisation des émotions n'est pourtant pas close et pourrait être approfondie afin de mieux comprendre le processus de secondarisation-primarisation. Cet approfondissement pourrait faciliter l'identification d'autres phénomènes discursifs permettant de saisir l'élaboration de l'expérience première vers l'expérience seconde et vice-versa: des indicateurs que les enseignants pourraient mobiliser pour travailler ces pratiques d'enseignement qui abordent des objets socialement sensibles.

Cet ouvrage a mis en lumière que les émotions verbalisées dans des pratiques d'éducation interculturelle pouvaient susciter des mouvements propices au développement d'une attitude de secondarisation. Mais ce processus de secondarisation des émotions peut se révéler complexe. La secondarisation subsiste néanmoins en tant que concept essentiel pour éclairer et transformer les pratiques en lien avec les émotions des élèves. Un concept qui nécessite d'être investigué et réinvesti dans la formation

des enseignants pour un défi de taille : accompagner de manière critique les élèves dans ce jeu délicat de mise en tension des connaissances scientifiques et des expériences personnelles et les préparer à répondre aux enjeux sociétaux actuels et à venir.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Presses Universitaires de France. Édition originale publiée en 1999.
- AKKARI, A. (2008). Approches interculturelles de l'éducation : émergence, spécificités nationales et perspectives. *Enjeux Pédagogiques*, 8, 8-13.
- AKKARI, A. (2013). Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 63, 33-42.
- AKKARI, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Carnets des Sciences de l'Éducation. Édition originale publiée en 2009.
- ALAOUI, D. (2010). Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal. *Recherche en Éducation*, 9, 5-9.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe : un péché de jeunesse ? Dans C. ALLEMANN-GHIONDA (Dir.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 119-146). L'Harmattan.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles*. Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen. Repéré à [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET\(2008\)405392_FR.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2008/405392/IPOL-CULT_ET(2008)405392_FR.pdf)
- ALLEMANN-GHIONDA, C., DE GOUMOËNS, C. et PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Éditions Universitaires de Fribourg.

- ALLEMANN-GHIONDA, C., PERREGAUX, C. et DE GOUMOËNS, C. (1999). *Curriculum pour une formation des enseignant(e)s à la pluralité culturelle et linguistique*. Centre suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation.
- AMIGUES, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê, hors-série, 1*, 5-16.
- AMIGUES, R., FAÏTA, D. et SAUJAT, F. (2004). L'autoconfrontation croisée: une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de Psychologie, 57*(1), 41-44.
- AMSELLE, J. L. (2011). *L'ethnicisation de la France*. Nouvelles Éditions Lignes.
- AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- AUDIGIER, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 24*(3), 451-466.
- AUDIGIER, F. (2004). Rien ne sert de nier les émotions, mais.... Dans L. LAFORTUNE, P.-A. DOUDIN et M.-F. DANIEL (Dir.), *Les émotions à l'école* (p. 73-98). Presses de l'Université du Québec.
- AUDIGIER, F. (2006). L'éducation à la citoyenneté aux prises avec la forme scolaire. Dans Y. LENOIR, C. XYPAS et C. JAMET (Dir.), *École et citoyenneté: un défi multiculturel* (p. 185-205). Armand Colin.
- AUDIGIER, F. (2012a). Les *Éducation à...* et la formation du monde social. *Recherche en Didactiques, 14*, 47-63.
- AUDIGIER, F. (2012b). Les *Éducation à...* quels significations et enjeux théoriques et pratiques? Esquisse d'une analyse. *Recherche en Didactiques, 12*, 21-38.
- AUDIGIER, F. (2015). Domaines généraux de formation, compétences, éducation à...: les curriculums et les disciplines scolaires chahutées. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 37*, 426-440.
- AUDIGIER, F., FINK, N., FREUDIGER, N. et HAEBERLI, P. (2011). *L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débat*. Université de Genève.
- BAKER, M., ANDRIESEN, J. et JÄRVELÄ, S. (2013). Introduction: visions of learning together. Dans M. BAKER, J. ANDRIESEN et S. JÄRVELÄ

- (Dir.), *Affective learning together: Social and emotional dimensions of collaborative learning* (p. 1-30). Routledge.
- BAKHTINE, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- BALSINGER, C. et PERREGAUX, C. (2003a). *Éducation et ouverture aux langues à l'école: [EOLE]. Volume I*. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- BALSINGER, C. et PERREGAUX, C. (2003b). *Éducation et ouverture aux langues à l'école: [EOLE]. Volume II*. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- BAPTISTE, A., BÉLISLE, C., PÉCHENART, J.-M. et VACHERET, C. (1991). *Photolangage: Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Les Éditions d'Organisation.
- BARTHES, A., LANGE, J.-M. et TUTIAUX, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. L'Harmattan.
- BATELAAN, P. (2003). *L'éducation interculturelle au 21^e siècle: apprendre à vivre ensemble*. Communication à la Conférence permanente des Ministres européens de l'Éducation. Éducation interculturelle: gestion de la diversité, renforcement de la démocratie à Athènes, Grèce.
- BAUTIER, E. (2004). Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale. Dans N. RAMOGNINO et P. VERGÈS (Dir.), *Le français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires* (p. 49-67). Publications de l'Université de Provence.
- BAUTIER, E. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. Une analyse de pratiques intégrant la dimension des difficultés socialement différenciées. *Recherche et Formation*, 51, 105-118.
- BAUTIER, E. (2008). Des processus discursifs scolaires différenciateurs. Dans R. DELAMOTTE-LEGRAND, C. HUDELLOT et A. SALAZAR ORVIG (Dir.), *Dialogues, mouvements discursifs, significations* (p. 161-176). Éditions Modulaires Européennes.
- BAUTIER, E., CHARLOT, B. et ROCHEX, J.-Y. (2001). Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. Dans A. VAN ZANTEN (Dir.), *L'École, l'état des savoirs* (p. 179-188). La Découverte.
- BAUTIER, E. et GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100.

- BAUTIER, E. et RAYOU, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Presses Universitaires de France.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (2001). Rapport aux savoirs et travail d'écriture en philosophie et sciences économiques et sociales. Dans B. CHARLOT (Dir.), *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales* (p. 133-154). Anthropos.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y. (2004). Activité conjointe ne signifie pas significations partagées. Dans C. MORO et R. RICKENMANN (Dir.), *Situations éducatives et significations* (p. 199-220). La Dispute.
- BÉLISLE, C. (2010). La création de la méthode Photolangage. Dans F. LAOT (Dir.), *L'image dans l'histoire de la formation des adultes* (p. 152-170). L'Harmattan.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141(1), 77-88.
- BERNIÉ, J.-P. et GOIGOUX, R. (2005). Quels concepts pour quelle analyse de l'activité des enseignants de français ? *Lettre de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français*, 36(1), 3-4.
- BILLIG, M. (1985). Prejudice, categorization and particularization: From a perceptual to a rhetorical approach. *European Journal of Social Psychology*, 15, 79-103.
- BONNEMAIN, A., PERROT, E. et KOSTULSKI, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités*, 12, 98-124. doi:10.4000/activites.1111
- BONNÉRY, S. (2006). La question de « l'ethnicité » dans l'École : essai de reconstruction du problème. *Sociétés et Jeunesses en Difficulté*, 1, 1-18.
- BONNÉRY, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. Dans M. DURU-BELLAT et A. VAN ZANTEN (Dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires* (p. 149-165). Presses Universitaires de France.
- BONNÉRY, S. (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. La Dispute.
- BORGEN, W. A., HACH, W. E. et AMUNDSON, N. E. (1990). The experience of unemployment for university graduates : An exploratory study. *Journal*

- of Employment Counseling*, 27, 104-112. doi:10.1002/j.2161-1920.1990.tb00369.x
- BRECHT, B. (1970). *Über den Beruf des Schauspielers*. Suhrkamp.
- BROSSARD, M. (2008). Concepts quotidiens/ concepts scientifiques: réflexions sur une hypothèse de travail. *Carrefours de l'Éducation*, 2, 67-82. doi:10.3917/cdle.026.0067
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- BROWN, A. L. et CAMPIONE, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: on procedures, principles and systems. Dans L. SCHAUBLE et R. GLASER (Dir.), *Innovations in learning: New environments for education* (p. 289-325). Routledge.
- BRUNEL, M.-L. (1995). La place des émotions en psychologie et leur rôle dans les échanges conversationnels. *Santé Mentale au Québec*, 1, 177-206.
- BUTTERFIELD, L. D., BORGAN, W. A., AMUNDSON, N. E. et MAGLIO, A.-S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, 4, 475-497. doi:10.1177/1468794105056924
- CESARI, V., GABIOUD, C., JENZER, C., MULLER, C. et POGLIA, E. (1985). *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Conseil de l'Europe.
- CESARI LUSSO, V. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (1996, 11-15 septembre). *Communication and life contexts: Challenges and resources in the developmental process of young second-generation Italians in Switzerland*. Paper presented at the Second Conference for Socio-Cultural Research, Geneva, Switzerland.
- CHANNOUF, A. et ROUAN, G. (2002). *Émotions et cognitions*. De Boeck Supérieur.
- CHARMILLOT, M. et DAYER, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives: clarifications épistémologiques. *Recherches Qualitatives*, 3, 126-139.
- CHATAR-MOUMNI, N. (2013). L'expression verbales des émotions: présentation. *Langue Française*, 4(180), 3-11.
- CHEVALLARD, Y. (1985). *La transposition didactique*. La Pensée Sauvage.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.

- CHRONAKI, A. (2009). An entry to dialogicality in the maths classroom: Encouraging hybrid learning identities. Dans M. CÉSAR et K. KUMPULAINEN (Dir.), *Social interactions in multicultural settings* (p. 117-143). Sense.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010-2016). *Plan d'études romand*. Neuchâtel, Suisse: Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1972). *Principes du 2 novembre 1972 relatifs à la scolarisation des enfants de travailleurs migrants*. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de Instruction Publique (CDIP).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. (1991). *Recommandations du 24-25 octobre 1991 concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Conférence suisse des Directeurs cantonaux de Instruction Publique (CDIP).
- CLOT, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- CLOT, Y. (1999a). De Vygotski à Leontiev via Bakhtine. Dans Y. CLOT (Dir.), *Avec Vygotski* (p. 165-185). La Dispute.
- CLOT, Y. (1999b). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie. Dans M. SANTIAGO DELEFOSSE et R. ROUAN (Dir.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (p.125-147). Dunod.
- CLOT, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. FILLIETTAZ et J.-P. BRONCKART (Dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (p. 37-55). Peeters.
- CLOT, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et Didactique*, 1(1), 83-94.
- CLOT, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- CLOT, Y., FAÏTA, D., FERNANDEZ, G. et SCHELLER, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Éducation Permanente*, 146, 17-25. doi: 10.4000/pistes.3833

- COHEN-EMERIQUE, M. (1984). Choc culturel et relations interculturelles dans la pratique des travailleurs sociaux. Formation par la méthode des incidents critiques. *Cahier de Sociologie Economique et Culturelle*, 2, 183-218.
- COLE, M. (1998). Can cultural psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- CORADI VELLACOTT, M. et WOLTER, S. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau, Suisse: Centre Suisse de Coordination pour la Recherche en Éducation. Repéré à http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/tb9_fr.pdf
- CUCHE, D. (1997). Nouveaux regards sur la culture: l'évolution d'une notion en anthropologie. *Sciences Humaines*, 77, 20-27.
- CUISINIER, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires: quelles pistes pour la formation des enseignants? *Recherche et formation*, 81, 9-21.
- CUISINIER, F., CLAVEL, C., DE ROSNAY, M. et PONS, F. (2010a). Emotional experiences at elementary school: theoretical and pragmatological issues. Dans F. PONS, M. DE ROSNAY et P.-A. DOUDIN (Dir.), *Emotions in research and practice* (p. 175-201). Aalborg University Press.
- CUISINIER, F., SANGUIN-BRUNCKERT, C., BRUNCKERT, J-P. et CLAVEL, C. (2010b). Les émotions affectent-elles les performances orthographiques en dictée? *L'année psychologique*, 110, 3-48.
- CUISINIER, F., TORNARE, E. et PONS, F. (2015). Les émotions dans les apprentissages scolaires: un domaine de recherche en émergence. *A.N.A.E.*, 139, 527-536.
- DASEN, P., GAJARDO, A. et NGENG, L. (2005). Éducation informelle, ethnomathématique et processus d'apprentissage. Dans O. MAULINI et C. MONTANDON (Dir.), *Les formes de l'éducation: variété et variations*. (p. 39-63). De Boeck.
- DASEN, P. et PERREGAUX, C. (Dir.). (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* De Boeck.
- DARNON, C., BUTERA, F. et MUGNY, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses Universitaires de Grenoble.
- DAYER, C. et CHARMILLOT, M. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Formation et Pratique d'Enseignement en Questions*, 14, 163-176.

- DE ABREU, G. et HALE, H. (2009). «Self» and «other» imposed withdrawing in social interactions at school. Dans M. CÉSAR et K. KUMPULAINEN (Dir.), *Social interactions in multicultural settings* (p. 91-115). Sense.
- DE HAAN, M. et ELBERS, E. (2004). Minority status and culture: Local constructions of diversity in a classroom in the Netherlands. *Intercultural Education*, 15(4), 441-453.
- DE HAAN, M. et ELBERS, E. (2009). From research to practice. Dans M. CÉSAR et K. KUMPULAINEN (Dir.), *Social interactions in multicultural settings* (p. 171-202). Sense.
- DE HAAN, M., KEIZER, R. et ELBERS, E. (2010). Ethnicity and student identity in schools: An analysis of official and unofficial talk in multiethnic classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 176-191.
- DE PIETRO, J.-F. (1995). Vivre et apprendre les langues autrement à l'école. Une expérience d'éveil au langage à l'école primaire. *Babylonia*, 2, 32-36.
- DELELIS, G. (2004). Émotions et interactions sociales: Relecture critique. *Bulletin de Psychologie*, 57(2), 157-164.
- DEWEY, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France. Édition originale, 1938.
- DI PARDO, A. et POTTER, C. (2003). Beyond cognition: A Vygotskian perspective on emotionality and teachers' professional lives. Dans A. KOZULIN, B. GINDIS, V. S. AGEYEV et S. M. MILLER (Dir.), *Vygotsky's educational theory in cultural context* (p. 317-345). Cambridge University Press.
- DITTMAR, N. (2006). *L'Europe et ses minorités: quelle intégration?* Dittmar.
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-Christen, T. (2009). Les outils médiateurs dans la rédaction d'une pétition en classe. Dans S. RAGANO (Dir.), *Didactique: Approche vygotskienne* (p. 75-86). Presses Universitaires du Mirail.
- DUBOSCQ, J. et CLOT, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4(2), 255-286. doi:10.3917/rac.010.0255

- ECKMANN, M. (2003). Différences et (nécessaires!) complémentarités entre éducation interculturelle et antiraciste. *Bulletin de l'Association pour la Recherche Interculturelle*, 38, 67-85.
- ESPINOSA, G. (2003). *L'affectivité à l'école*. Presses Universitaires de France.
- FLANAGAN, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- FLYE SAINTE MARIE, A. (1999). L'école, lieu d'édification des identités? Dans C. ALLEMANN-GHIONDA (Dir.), *Education et diversité socio-culturelle* (p. 87-100). L'Harmattan.
- FOUCAULT, M. (2001). Le jeu de Michel Foucault. Dans D. DEFERT, F. EWALD et J. LAGRANGE (Dir.), *Dits et écrits II: 1976-1988* (p. 298-329). Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2016). *Surveiller et punir: Naissance de prison*. Gallimard. Édition originale publiée en 1975.
- GAGNON, R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale* [Thèse de doctorat non publiée]. Université de Genève.
- GAY, D. et LAFFRANCHINI, N. (2018). Comment enseigner l'interculturel? Propositions d'enseignements pour déconstruire les stéréotypes. *Revue de la Haute École Pédagogique*, 23, 177-193.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Les éditions de minuit.
- GOLDBERG, T. et SCHWARZ, B. (2016). Harnessing emotions to deliberative argumentation in classroom discussions on historical issues in multicultural contexts. *Frontline Learning Research*, 4, 7-19. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v4i4.211>
- GOODWIN, M. H. et GOODWIN, C. (2000). Emotion within situated activity. Dans N. BUDWIG, I. UZGRIS et J. W. WERTSCH (Dir.), *Communication: an arena of development* (p. 33-54). Ablex.
- GORGORIO, N. et PLANAS, N. (2005). Cultural distance and identities-in-construction within the multicultural mathematics classroom. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM) International Reviews on Mathematical Education*, 37(2), 64-71.
- GORSKI, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching et Teacher Education*, 25, 309-318. doi: 10.1016/j.tate.2008.07.008

- GRETHER, A. (1995). La recherche suisse en matière de formation et d'éducation interculturelle. Dans E. POGLIA, A.-N. PERRET-CLERMONT, A. GRETHER et P. DASEN (Dir.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II* (p. 341-364). Peter Lang.
- GROSSEN, M. (2009). Les dialogues de l'apprentissage entre l'ici et l'ailleurs de l'interaction. Dans J.-J. DUCRET (Dir.), *Construction intra-intersubjective des connaissances et du sujet connaissant. Actes du troisième colloque « Constructivisme et éducation »* (vol. 15, p. 377-392). Service de la Recherche en Éducation.
- GROSSEN, M. (2010). Interaction analysis and psychology: a dialogical perspective. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 44, 1-22. doi:10.1007/s12124-009-9108-9
- GROSSEN, M. (2014). La parole de l'autre dans l'entretien clinique. *Travaux Neuchâtelois en Linguistique*, 60, 97-107.
- GROSSEN, M. et MULLER MIRZA, N. (2010). *Transformation des émotions et construction des savoirs: les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe* [Projet soumis au Fonds national de la recherche scientifique]. Université de Lausanne.
- GROSSEN, M. et MULLER MIRZA, N. (2020). Talking about cultural diversity at school: dialogical tensions and obstacles to secondarisation. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 243-264. <http://doi.org/10.1007/s10212-019-00442-8>
- GROSSEN, M. et ROS, J. (2011). Connaissances quotidiennes et savoirs scolaires: entre ressource symbolique et obstacle. Dans C. MORO et N. MULLER MIRZA (Dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 177-194). Presses Universitaires du Septentrion.
- GROSSEN, M. et SALAZAR ORVIG, A. (2011). Third parties' voices in a therapeutic interview. *Text et Talk*, 31(1), 53-76. doi: 10.1515/TEXT.2011.003
- GROSSEN, M., ZITTOUN, T. et ROS, J. (2012). Boundary crossing events and potential appropriation space in philosophy, literature and general knowledge. Dans E. HJÖRNE, G. VAN DER AALSVOORT et G. DE ABREU (Dir.), *Learning, social interaction and diversity – exploring school practices* (p. 15-34). Sense.
- GUJER, M. (2005). *L'Humanité en mouvement*. Alliance Sud.

- HAEBERLI, U., IMDORF, C. et KRONIG, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchung zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei Lehrstellensuche*. Haupt.
- Haute école pédagogique de Fribourg. (2011). *Référentiel de compétences de la HEP FR*. Haute École Pédagogique.
- HEDIBEL, M. (2002). Les formations à l'interculturel en IUFM: sous les pavés, la plage... *Ville Éducation Intégration Enjeux*, 129, 207-218.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (Dir.). (2009). *Savoirs en (trans)formation: au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*. De Boeck.
- HOLODYSKI, M. (2013). The internalization theory of emotions: a cultural historical approach to the development of emotions. *Mind, Culture and Activity*, 20(1), 4–38. doi:10.1080/10749039.2012.745571
- HOLODYSKI, M. et SEEGER, F. (2013). The psychology of emotions and cultural historical activity theory, part 2. *Mind Culture and Activity*, 20, 199-200. <https://doi.org/110.1080/10749039.10742013.10806552>
- JAUBERT, M. (2001). Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences. Dans J.-P. BERNIÉ (Dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 173-189). Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école: un exemple en sciences*. Presses Universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-110.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2010). *Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoir: le triangle infernal*. Communication au Congrès international de didactique à Gérone, Espagne.
- JAUBERT, M. et REBIÈRE, M. (2011). *La question des savoirs en langue et littérature à l'école primaire*. Communication à la Conférence «Les contenus disciplinaires» à Lille, France.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. et BERNIÉ, J.-P. (2004). Significations et développement: quelles «communautés»? *Raisons Éducatives*, 1, 85-104.
- JAUBERT, M., REBIÈRE, M. et BERNIÉ, J.-P. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et construction de savoirs: l'hypothèse

- énonciative. Repéré à http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2012_3_Jaubert_Rebiere_Bernie.pdf
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1997). A multilevel approach in the study of talk-in-interaction. *Pragmatics*, 7(1), 1-10.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du xx^e siècle ? Remarques et aperçus. Dans C. PLANTIN, M. DOURY et V. TRAVERSO (Dir.), *Les émotions dans les interactions* (p. 33-74). Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2010). Pour une analyse multimodale des interactions orales : l'expression des émotions dans les débats politiques télévisuels. *Cadernos de Letras da UFF –Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces*, 40, 17-45.
- KERNEN, V. et MARGOT, A. (2006). *Regards d'ailleurs*. Mellina Films.
- KERZIL, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'Éducation*, 2, 120-159. doi:10.3917/cdle.014.0120
- KNIGHT-DIOP, M. G. et OESTERREICH, H. A. (2009). Pedagogical possibilities: engaging cultural rules of emotion. *Teachers College Record*, 111(11), 2678-2704.
- KRONIG, W., HAEBERLI, U. et ECKHART, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Haupt.
- KUMPULAINEN, K. et RENSHAW, P. (2007). Cultures of learning. *International Journal of Educational Research*, 46, 109-114.
- LAFLEUR, S. (2015). Foucault, la communication et les dispositifs. *Recherches*, 33, 1-12.
- LAFORTUNE, L., DOUDIN, P.-A., PONS, F. et HANCOCK, D. R. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'Université du Québec.
- LANFRANCHI, A., PERREGAUX, C. et 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* (Dossier 60).

- Conférence suisse des Directeurs cantonaux de l'Instruction Publique (CDIP).
- LAVANCHY, A., GAJARDO, A. et DERVIN, F. (Dir.). (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. L'Harmattan.
- LE BRETON, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Armand Colin.
- LE MAREC, Y. (2007). *Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire* [Rapport du centre de recherche en éducation]. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Université de Nantes.
- LECLERC, C., BOURASSA, B. et FILTEAU, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et Francophonie*, 38, 11-31. doi: 10.7202/039977ar
- LEJEUNE, C. (2008). Au fil de l'interprétation – L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss Journal of Psychology*, 34, 593-603.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- LEUTENEGGER, F. (2003). Études des interactions didactiques en classe de mathématiques: un prototype méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 56(466), 559-571.
- LEUTENEGGER, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- LINDQUIST, K. A., GENDRON, M. et SATPUTE, A. B. (2018). Language and emotion: Putting word into feelings and feelings into words. Dans L. FELDMAN BARRETT, M. LEWIS et J. M. HAVILAND-JONES (Dir.), *Handbook of emotions fourth edition* (p. 579-594). Oxford University Press.
- LORCERIE, F. (2002). Éducation interculturelle: état des lieux. *Ville Éducation Intégration Enjeux*, 129, 170-189.
- LUTZ, C. et ABU-LUGHOD, L. (1990). *Language and the politics of emotion*. Cambridge University Press.
- MAGIOLINO, L. L. S. et SMOLKA, A. L. B. (2013). How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic

- constitution of subjects. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 96–112. <https://doi.org/10.1080/10749039.2012.743155>
- MAHN, H. et JOHN-STEINER, V. (2002). The gift of confidence: a Vygotskian view of emotions. Dans G. WELLS et G. CLAXTON (Dir.), *Learning for life in the 21st century* (p. 46-58). Blackwell.
- MARX, K. (1976). *Le capital (Vol.1)*. Éditions sociales. Édition originale, 1867.
- MEUNIER, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Institut National de Recherche Pédagogique (INRP).
- MEUNIER, O. (2008a). Éléments de comparaison des approches interculturelles en éducation en Amérique du Nord et Europe. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 1, 3-39.
- MEUNIER, O. (2008b). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle? *Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie*, 3. Repéré à <http://socio-logos.revues.org/1962>
- MICHELI, R. (2010). *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Cerf.
- MICHELI, R. (2014). *Les émotions dans les discours*. De Boeck Supérieur.
- MONTANDON, C. (2002). Le monde émotionnel des enfants à l'école: Pauline, Laura, Nicolas, Sébastien et les autres. Dans J-P. POURTOIS et N. MOSCONI (Dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation* (p.45-57). Presses Universitaires de France.
- MORCOM, V. (2014). Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: a sociocultural perspective. *International Journal of Educational Research*, 67, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.1004.1002>
- MORO, C. et WIRTHNER, M. (2002). Quelques réflexions pour une approche triadique de la tâche. Dans J. DOLZ, T. THÉVENAZ-CHRISTEN, M. WIRTHNER et B. SCHNEUWLY (Dir.), *Les tâches et leurs entours en classe de français: Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001)*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRD) [CD-ROM].
- MORO, C. et WIRTHNER, M. (2003). Outils et activité sémiotique dans la construction d'un résumé écrit en classe. Dans M. JAUBERT, M. REBIÈRE

- et J.-P. BERNIÉ (Dir.), *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement: actes du colloque pluridisciplinaire international IUFM d'Aquitaine, Université Victor Segalen Bordeaux 2, (Bordeaux, du 3 au 5 avril 2003)*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Aquitaine (CD-ROM).
- MORTIMER, E. F. et WERTSCH, J. V. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture et Activity*, 10(3), 230-244. https://doi.org/210.1207/s15327884mca15321003_15327885
- MOTTET, G. et BOLZMAN, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Collection du Centre de Recherche Sociale.
- MULLER, N. (1998). «*L'allemand c'est pas du français!*» *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*. Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique (IRDP).
- MULLER MIRZA, N. (2005). *Psychologie culturelle d'une formation d'adultes. L'île aux savoirs voyageurs*. L'Harmattan.
- MULLER MIRZA, N. (2012a). Civic education and intercultural issues in Switzerland: Psychosocial dimensions of an education to «otherness». *Journal of Social Science Education*, 10(4), 31-40. doi:10.4119/UNIBI/jsse-v10-i4-1183
- MULLER MIRZA, N. (2012b). Interactions sociales et dispositifs de formation : Une perspective psychosociale. Dans V. RIVIÈRE (Dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 169-185). Riveneuve.
- MULLER MIRZA, N. (2013). A sociocultural perspective on conflict in argumentative design. Dans M. BAKER, J. ANDRIESSEN et S. JÄRVELÄ (Dir.), *Affective learning together: social and emotional dimensions of collaborative learning* (p. 233-250). Routledge.
- MULLER MIRZA, N. (2014). Secondarisation des émotions et apprentissage dans des activités «interculturelles» en classe. Dans C. MORO et N. MULLER MIRZA (Dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 255-275). Presses Universitaires du Septentrion.
- MULLER MIRZA, N. (2016). Emotions, development and materiality at school: a cultural-historical approach. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50(4), 634-654. doi:10.1007/s12124-016-9348-4
- MULLER MIRZA, N. et GROSSEN, M. (2017). Apprentissage en classe : quand les émotions s'en mêlent. Dans M. GIGLIO et F. ARCIDIACONO

- (Dir.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (p. 17-34). Peter Lang.
- MULLER MIRZA, N., GROSSEN, M., DE DIESBACH-DOLDER, S. et NICOLLIN, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secundarisation in education for cultural diversity: an interplay between unicity and genericity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 263-273. <http://dx.doi.org/210.1016/j.lcsi.2014.1002.1004>
- MULLER MIRZA, N. et PERRET-CLERMONT, A.-N. (2016). Are you really ready to change? An actor-oriented perspective on a farmers training setting in Madagascar. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 79-93. doi:10.1007/s10212-014-0238-1
- NICOLET, M. (1987). Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire. Dans R. DINELLO et A.-N. PERRET-CLERMONT (Dir.), *Psychopédagogie interculturelle* (p. 29-39). DelVal.
- NICOLLIN, L. et 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?* [Rapport interne]. Institut de Psychologie, Université de Lausanne.
- NICOLLIN, L. et MULLER MIRZA, N. (2014). *Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant: analyse d'entretiens réalisés auprès de douze enseignantes de Suisse romande* [Rapport interne]. Institut de Psychologie, Université de Lausanne.
- NONNON, E. (2008). Travail des mots, travail de la culture et migration des émotions: les activités de français comme techniques sociales du sentiment. Dans M. BROSSARD et J. FIJALKOW (Dir.), *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (p. 91-121). Presses Universitaires de Bordeaux.
- NOVAKOVA, I. et TUTIN, A. (Dir.). (2009). *Le lexique des émotions*. Éditions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.
- ODDONE, I., RE, A. et BRIANTE, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière: vers une autre psychologie du travail?* Éditions Sociales.
- OGAY, T. (2000). *De la compétence à la dynamique interculturelles. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique*. Peter Lang.
- OGAY, T. (2021). La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en

- Suisse romande. Dans F. LORCERIE (Dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 47-57). Presses Universitaires de Rennes.
- OGAY, T. et EDELMANN, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. LAVANCHY, F. DERVIN et A. GAJARDO (Dir.), *Anthropologie de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- OGAY, T. et EDELMANN, D. (2016). «Taking culture seriously»: implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02619768.02612016.01157160>
- OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P. et CHANGKAKOTI, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle. *Ville Éducation Intégration Enjeux*, 129, 36-64.
- OGAY, T., ZHARKOVA FATTORE, Y., GAKUBA, T., GENDRE-BORRUAT, S., GREMION, M. et HUTTER, V. (2008). La recherche empirique en éducation interculturelle en Suisse: comparaison entre la Suisse francophone et la Suisse germanophone. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 177-197.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture. (2002). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. UNESCO.
- OUELLET, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *Ville Éducation Intégration Enjeux*, 129, 146-167.
- PAGONI, M. et TUTIAUX-GUILLON, N. (2012). Les Éducation à...: nouvelles recherches, nouveaux questionnements. *Spirale*, 50, 3-10.
- PARKER, D. L., WEBB, J. et D'SOUZA, B. (1995). The relationship between experiential learning and critical incident analysis. *Nurse Education Today*, 15, 111-116.
- PEETERS, H. et CHARLIER, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.
- PERREGAUX, C. (1994). *Odyssée. Accueils et approches interculturelles*. Commission romande des Moyens d'Enseignement et d'Apprentissage (COROME).
- PERREGAUX, C. (2001). La pluralité linguistique et culturelle dans la formation: passer de la périphérie au cœur du système. *Langage et Pratiques*, 28, 21-30.

- PERREGAUX, C. (2006). Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective interculturelle. *Revue Haute École Pédagogique*, 4, 173-182.
- PERREGAUX, C. (2007). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de connaissances et des rapports sociaux dans l'école? *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, 3, 417-434.
- PERREGAUX, C., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (2004). *Éducation et ouverture aux langues à l'école (Vol. 1-2)*. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- PERREGAUX, C., OGAY, T., LEANZA, Y. et DASEN, P. (Dir.). (2001). *Intégrations et migrations. Regards pluridisciplinaires*. L'Harmattan.
- PERRENOUD, P. (2003). *L'école est-elle encore creuset de la démocratie? Éducation à la citoyenneté: quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Chronique Sociale.
- PERRET-CLERMONT, A.-A. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang. Édition originale, 1979.
- PHILIPPOT, T. (2009). Des enseignants de l'école primaire et l'enseignement des matières scolaires: réflexions sur la professionnalité enseignante. *Analyse et Évaluation des Professionnalisations*, 2, 7-16.
- PLANTIN, C. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. Dans J.-M. COLLETTA et A. TCHERKASSOF (Dir.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 97-130). Mardaga.
- PLANTIN, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'analyse de la parole émotionnée*. Peter Lang.
- PLANTIN, C., DOURY, M. et TRAVERSO, V. (Dir.). (1999). *Les émotions dans les interactions*. Presses Universitaires de Lyon.
- POGLIA, E., PERRET-CLERMONT, A.-N., GRETLER, A. et DASEN, P. (1995). *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Être migrant II*. Peter Lang.
- POLO, C., PLANTIN, C., LUND, K. et NICCOLAI, G. (2013). Quand construire une position émotionnelle, c'est choisir une conclusion argumentative : le cas d'un café-débat sur l'eau potable au Mexique. *Semen*, 1(35), 41-64.
- PONS, F., DANIEL, M.-F., LAFORTUNE, L., DOUDIN, P.-A. et ALBANESE, O. (Dir.). (2006). *Towards emotional competences*. Aalborg University Press.

- PONS, F., HARRIS, P. et DOUDIN, P.-A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- PRAMLING, N. et SÄLJÖ, R. (2014). À propos de la terre et d'autres choses... Des questions, des réponses et l'apprentissage de la catégorisation chez de jeunes enfants en classe de sciences. Dans C. MORO, N. MULLER MIRZA et P. ROMAN (Dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégat ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (p. 185-210). Antipodes.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Armand Colin.
- RIA, L. et CHALIÈS, S. (2003). Dynamique émotionnelle et activité. Le cas des enseignants débutants. *Recherche et Formation*, 42, 7-19.
- ROCHEX, J.-Y. et CRINON, J. (Dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- RONVEAUX, C., GAGNON, R., AEBY DAGHE, S. et DOLZ, J. (2013). Les objets d'enseignement et de formation en français: les séquences, les dispositifs et leurs synopsis. Dans J.-L. DORIER, F. LEUTENEGGER et B. SCHNEUWLY (Dir.), *Didactique en construction, constructions des didactiques* (p. 201-224). De Boeck.
- SALES CORDEIRO, G. et RONVEAUX, C. (2009). Recueil et traitement des données. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (Dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 83-114). Presses Universitaires de Rennes.
- SALES CORDEIRO, G. et SCHNEUWLY, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et Formation*, 56, 67-79.
- SANDER, D. et SCHERER, K.R. (2009). *Traité de psychologie des émotions*. Dunod.
- SANTIAGO-DELFOSE, M. (2004). Activité et émotions: Une perspective développementale des émotions comme instruments psychologiques, *Bulletin de Psychologie*, 57(469), 29-36.
- SANTIAGO DELEFOSE, M. (2006). La tension entre théorie et terrain. Dans P. PAILLÉ (Dir.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (p. 201-220). Armand Colin.
- SAYAD, A. (1979). Les usages sociaux de la «culture des immigrés». *Langage et Société*, 9, 31-36.
- SAYAD, A. (2014). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité. La fabrication des identités culturelles* (vol. 3). Éditions Raisons d'Agir.

- SCHNEUWLY, B. (2000). Les outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- SCHNEUWLY, B. (2009a). L'objet enseigné. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (Dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 17-28). Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. (2009b). Le travail de l'enseignant. Dans B. SCHNEUWLY et J. DOLZ (Dir.), *Des objets enseignés en classe de français* (p. 29-43). Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B. et DOLZ, J. (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et RONVEAUX, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. PERRIN-GLORIAN et Y. REUTER (Dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- SCHNEUWLY, B. et THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Dir.). (2006). *Analyses des objets enseignés: le cas du français*. De Boeck.
- SCHNEUWLY, B. et WIRTHNER, M. (2004). Variabilité et contrainte dans la construction des significations d'un objet d'enseignement. Dans C. MORO et R. RICKENMANN (Dir.), *Situation éducative et significations* (p. 107-133). De Boeck et Larcier.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et CHIESA MILLAR, V. (2002). Une «tâche de français sur un thème de géographie»: actions didactiques de l'enseignante dans le vif de l'activité en classe et dans son discours a priori. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 123-134.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et LEUTENEGGER, F. (1997). L'enseignante constructrice et gestionnaire de la séquence. Dans C. BLANCHARD-LAVILLE (Dir.), *Variation sur une leçon de mathématiques* (p. 91-127). L'Harmattan.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et LEUTENEGGER, F. (1997). Le travail de recherche sur la leçon: mise en perspective épistémologique. Dans C. BLANCHARD-LAVILLE (Dir.), *Variation sur une leçon de mathématiques* (p. 15-30). L'Harmattan.
- SCHUBAUER-LEONI, M.-L. et LEUTENEGGER, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/ expérimentale du didactique ordinaire. Dans F. LEUTENEGGER et M. SAADA-ROBERT (Dir.), *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 227-251). De Boeck Université.

- SCHURMANS, M.-N. (2008). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation Permanente*, 177, 91-103.
- SCHUTZ, P. A. et PEKRUN, R. (2007). *Emotion in education*. Elsevier.
- SCHWARZ, B. et GOLDBERG, T. (2013). «Look who's talking»: identity and emotion as resources to historical peer reasoning. Dans M. BAKER, J. ANDRIESSEN et S. JÄRVELÄ (Dir.), *Affective learning together: social and emotional dimensions of collaborative learning* (p. 272-292). Routledge.
- SENSEVY, G. (2001). Théories de l'action et actions du professeur. Dans J.-M. BAUDOIN et J. FRIEDRICH (Dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck Université.
- SHAUN, T. (2007). *Là où vont nos pères*. Dargaud.
- SIEBER, P. et BISCHOFF, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Conférence suisse des rectrices et recteurs des Hautes Écoles Pédagogiques (COHEP).
- SMAGORINSKY, P. et DAIGLE, E. (2012). The role of affect in students' writing for school. Dans E. GRIGORENKO, E. MAMBRINO et D. PREISS (Dir.), *Writing: a mosaic of perspectives* (p. 293-307). Psychology Press.
- SUKIENNIK, C. (2013). Dans *Argumentation et Analyse du Discours*, 11, 1-9, compte-rendu au sujet des références suivantes: PLANTIN, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Peter Lang; MICHELI, R. (2010). *L'émotion argumentée. L'abolition de la peine de mort dans le débat parlementaire français*. Le Cerf.
- SURIAN, M. (2015). *Enseigner la production orale et écrite en classes d'accueil postobligatoires* [Thèse de doctorat non publiée]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- TARCHI, C. et SURIAN, A. (Dir.). (2016). *Developing cross-cultural awareness in higher education through the use of video-logs focusing on critical incidents*. Sense Publishers.
- TAUVEL, J.-P. (1997). L'antiracisme à l'école: sortir des incantations rituelles. *Migrants-Formation*, 109, 184-192.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2002). Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève: apprendre à expliquer une règle

- de jeu à l'école enfantine genevoise. Dans P. VENTURINI, C. AMADE-ESCOT et A. TERRISSE (Dir.), *Études de pratiques effectives : l'approche des didactiques* (p. 47-69). La Pensée Sauvage.
- THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (2005). *Les prémisses de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise* [Thèse de doctorat non publiée]. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- ULICH, M. (1998). Taking a new look at cultural attitudes in multilingual settings : Stories and storying in teacher training. *Journal of Educational Research*, 29(1), 25-37.
- VACHERET, C. (2000). *Photo, groupe et soin psychique*. Presses universitaires de Lyon.
- VADEBONCOEUR, J.-A. et COLLIE, R.-J. (2013). Locating social and emotional learning in schooled environments : a Vygotskian perspective on learning as unified. *Mind, Culture and Activity*, 20, 201-225. <https://doi.org/210.1080/10749039.10742012.10755205>
- VALSINER, J. (2001). Process structure of semiotic mediation in human development. *Human Development*, 44, 84-97.
- VERESOV, N. N. (2014). Émotions, perezhivanie et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski. Dans C. MORO et N. MULLER MIRZA (Dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 209-235). Presses Universitaires du Septentrion.
- VYGOTSKI, L. (1985). La méthode instrumentale en psychologie. Dans B. SCHNEUWLY et J.-P. BRONCKART (Dir.), *Vygotsky aujourd'hui* (p. 39-47). Delachaux et Niestlé. Édition originale, 1930.
- VYGOTSKI, L. (1985). *Pensée et langage*. La Dispute. Édition originale, 1934.
- VYGOTSKI, L. (1987). Lecture 4. Emotions and their development in childhood. Dans R. RIEBER et A. CARTON (Dir.), *The collected works of L. S. Vygotsky (Vol. 1)* (p. 325-358). Plenum Press.
- VYGOTSKI, L. (2003). *Conscience, inconscience, émotions*. La Dispute. Édition originale, 1925.
- VYGOTSKI, L. (2005). *Psychologie de l'art*. La Dispute. Édition originale, 1925.
- WEISSER, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions Vives*, 8, 99-114.

- WEISSER, M. (2009). Espaces didactiques: conditions micro-sociales de l'apprentissage. *Éducation et Didactique*, 3(2), 101-112.
- WEISSER, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions Vives*, 4, 292-303.
- WETHERELL, M. (2012). *Affect and emotion. A new social science understanding*. Sage.
- WIERZBICKA, A. (1992). Talking about emotions: semantics, culture, and cognition. *Cognition et Emotion*, 6(3), 285-319. doi:10.1080/02699939208411073
- WIRTHNER, M. (2006). *La transformation des pratiques d'enseignement par l'outil de travail: observation de séquences d'enseignement du résumé écrit de texte informatif à l'école secondaire* [Thèse de doctorat non publiée]. Faculté de psychologie et sciences de l'éducation, Université de Genève.
- WIRTHNER, M. (2008). L'appréhension du rapport à l'écrit par le dispositif didactique. Dans S.-G. CHARTRAND et C. BLASER (Dir.), *Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université* (p. 87-105). Presses Universitaires de Namur.
- ZITOUN, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Information Age.
- ZITOUN, T. (2014). Mille sabords! Usages de ressources symboliques et élaboration des affects. Dans C. MORO et N. MULLER MIRZA (Dir.), *Sémiotique, culture et développement psychologique* (p. 237-253). Presses Universitaires du Septentrion.
- ZITOUN, T. (2021). Art, imagination et les limites du dialogue. Dans N. MULLER MIRZA et M. DOS SANTOS MAMED, *Sur les frontières de la pensée*. Antipodes.
- ZITOUN, T. et GROSSEN, M. (2013). Cultural elements as means of constructing the continuity of the self across various spheres of experience. Dans B. LIGORIO et M. CÉSAR (Dir.), *Interplays between dialogical learning and the dialogical self* (p. 99-125). Information Age.

Annexes

Annexe 1 – Plans d'études en vigueur en Suisse romande avant l'introduction du Plan d'études romand

Degré primaire :

Berne, 1989, Plan d'études pour les écoles primaires de langue française

Fribourg, 1989, Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année

Genève, 2007, Plan d'études de l'enseignement primaire 1E-6P

Jura, 1993, Plan d'études de l'école primaire

Neuchâtel, 1994, Grille, horaire-cadre et programme enseignement primaire

Valais, 1989, Plan d'études romand pour les classes de 1^{re} à 6^e année

Vaud, 2007, Plan d'études vaudois

Degré secondaire :

Berne, 1989, Plan d'études des écoles secondaires de langue française

Fribourg, 1986, Plan d'études Cycle d'orientation

Genève, 2010, Plan d'études Cycle d'orientation

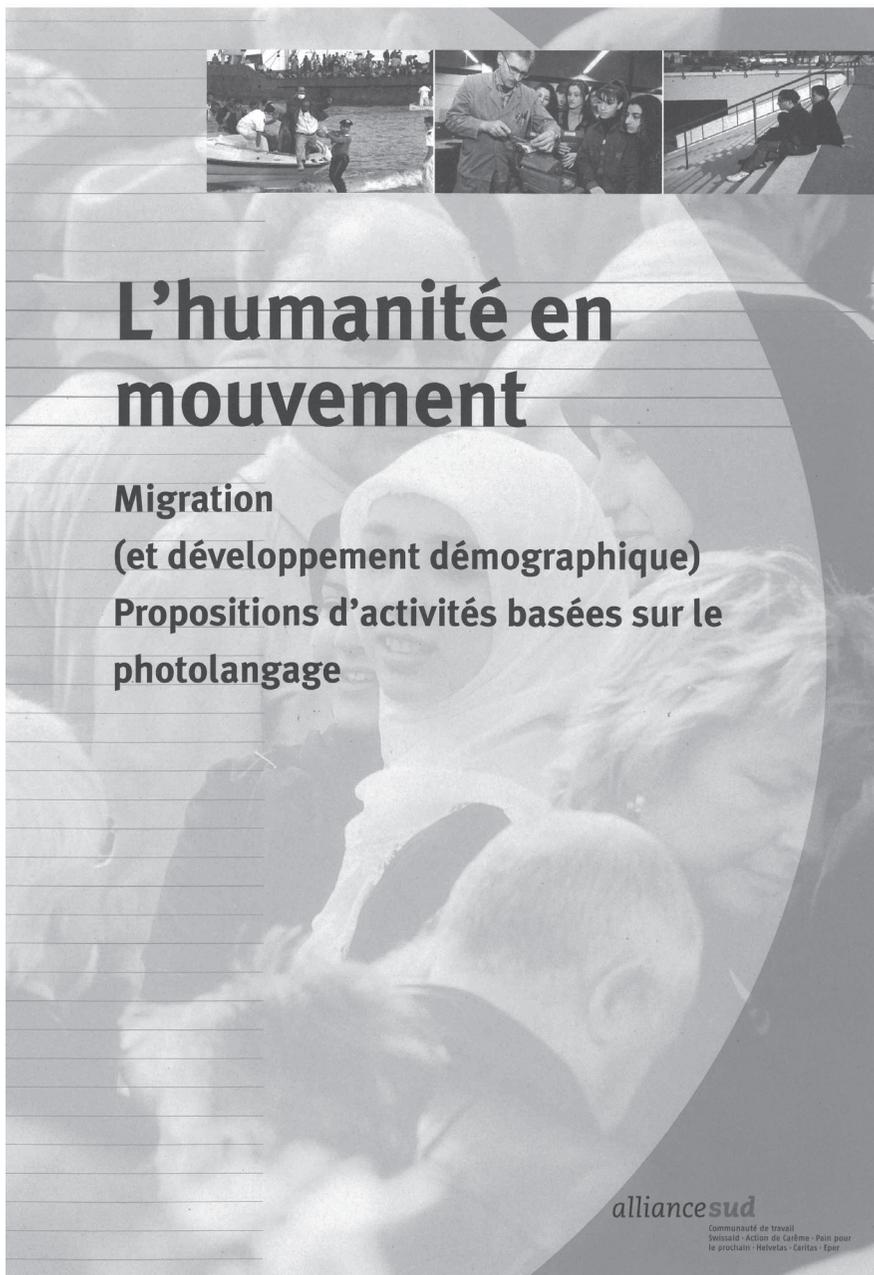
Jura, 1993, Plan d'études de l'école secondaire

Neuchâtel, 2005, Plan d'études neuchâtelois, grille horaire, programmes – Degrés 7-8-9, Enseignement secondaire I

Valais, 2003, Programme provisoire au cycle d'orientation

Vaud, 2007, Plan d'études vaudois

Annexe 2 – Dossier pédagogique du Photolangage (PH)



L'humanité en mouvement

**Migration
(et développement démographique)
Propositions d'activités basées sur le
photolangage**

alliancesud
Communauté de travail
Suisse - Action de Carême - Pain pour
le prochain - Helvetas - Caritas - Eper

Pictogrammes

 Exercices et propositions d'activités

 Auto-évaluation

 Informations

Impressum

Editeur

Commission des moyens d'enseignement et
des plans d'études du canton de Berne

Alliance Sud, Communauté de travail Swisssaid, Action de
Carême, Pain pour le prochain, Helvetas, Caritas, Eper, Berne

Texte

Marianne Gujer

Rédaction

Christian Graf-Zumsteg

Conseil

Marie-Anna Gneist, Roland Lehmann,
Heiner Uehlinger, Barbara Vettiger

Traduction française

Michel George

Photos

cf. liste des photos

Graphisme et maquette

raschle & kranz, Atelier für Kommunikation GmbH, Bern

Il n'a pas été possible de retrouver tous
les ayants-droits. Les éventuels recours
justifiés seront pris en compte dans
le cadre des conventions usuelles.

© 2005 schulverlag blmv AG, Bern
1. édition 2005

alliancesud

Communauté de travail
Swisssaid - Action de Carême - Pain pour
le prochain - Helvetas - Caritas - Eper



L'humanité en mouvement

Propositions d'activités
basées sur le photolangage

Niveau secondaire I

*alliance***sud**

Communauté de travail
Swissaid - Action de Carême - Pain pour
le prochain - Helvetas - Caritas - Eper

SOMMAIRE

4 Sommaire

Introduction	5
Travailler avec le photolangage	6
Nature des photos (et des images)	7
Suggestions pédagogiques	8
Choisir une photo	8
Mimer les photos (arrêt sur image)	8
Laisser parler les photos	9
Bien observer et décrire une photo	10
La recette d'une bonne photo?	11
Détails de photo	12
Paires de photos et photos opposées	12
Photomontage et photo-collage	12
Regrouper des photos	13
Des photos et leur légende	14
Interprétation d'images	16
Réfléchir sur la photographie	18
Documents pédagogiques	20

L'humanité en mouvement



Introduction

5

Migrer est aussi ancien que l'histoire de l'humanité

Immigrer et émigrer, se sédentariser ou vivre toutes ces situations au cours des différentes phases de sa vie sont des constantes de l'histoire de l'humanité. Les raisons de partir ou la décision de rester demeurent les mêmes: amélioration des conditions de vie par la recherche de nourriture, de travail, d'espace, de partenaires, de formation, d'aventure, de protection ou de sécurité.

Le terme migration (du latin migrare: déménager, émigrer, s'installer) désigne un déplacement de personnes seules ou en groupes, à l'intérieur d'une société ou d'un pays ainsi qu'en dehors des frontières vers d'autres pays. Les termes migrantes et migrants ne font pas seulement référence aux personnes réfugiées reconnues juridiquement, ils s'appliquent aussi aux personnes qui ont quitté leur patrie plus ou moins volontairement parce qu'ailleurs, elles espèrent trouver de meilleures conditions de vie et de travail.

Jusqu'à la fin du dix-neuvième siècle, la Suisse était, comme beaucoup de pays européens, un pays d'émigration. Ensuite immigration et émigration se sont longtemps équilibrées et c'est seulement au vingtième siècle que la Suisse est devenue un pays d'immigration. L'immigration et l'émigration reflètent la situation économique de la Suisse (et ce n'est pas un cas particulier): Lors des périodes difficiles, les gens ont été «exportés»; en conjoncture favorable, l'immigration a été favorisée.

Même si la thématique de l'asile domine le débat politique depuis les années 1980, les statistiques montrent que la migration pour motif économique joue de loin, le rôle le plus important: Seul 1,4 % de la population totale est entré en Suisse en tant que réfugiés et a demandé l'asile. Cela représente 6,6 % de la population étrangère totale, qui constitue elle-même environ 20 % de la population suisse.

La migration est aussi ancienne que l'humanité. Selon des estimations de l'Organisation Internationale pour les Migrations, 2,9 % de la population mondiale sont des migrants internationaux. Le nombre de migrant-e-s est passé de 75 millions en 1975 à 175 millions en 2000. Une hausse à 230 millions est attendue pour 2050. La plus grande part de la migration a lieu entre les pays du Sud.

La migration et l'intégration ne sont pas des processus dénués de conflit. Bien que l'immigration puisse conduire au développement économique et à un enrichissement culturel, elle engendre également des craintes et des tensions dans certaines parties de la population. Pour les migrant-e-s aussi, la vie dans un nouvel environnement constitue un grand défi. Pour les uns et les autres, une disponibilité individuelle et une politique d'intégration convaincante sont donc de la plus haute importance.

La migration est une réalité; dès lors il est important de nuancer son jugement. Les photos de ce dossier présentent les nombreux aspects de la migration et invitent à se forger sa propre opinion.

6 Travailler avec le photolangage

Les propositions d'activités permettent d'aborder les thèmes de la migration et de l'évolution démographique par une approche qui laisse une large place aux émotions. L'objectif est de faire appel aux «images intérieures» que nous avons tous et toutes construites sur la base de notre expérience et de notre opinion. En approfondissant cette approche «émotionnelle», les élèves peuvent déterminer leur propre attitude vis-à-vis de la migration et de la vie commune avec des gens d'autres cultures.

Par ailleurs, la photographie comme moyen d'information autonome, constitue une autre dimension de discussion. Les élèves expérimentent l'importance des sources photographiques, qui ne peuvent être décodées qu'en tenant compte du contexte de réalisation de la prise de vue. Le dossier contient aussi des conseils sur ce point, avec des photos complétées par une légende explicative ou des textes des photographes.

Le décodage des photos comprend les trois phases suivantes:

1. Observation des photos

Il s'agit, dans un premier temps, d'observer les photos et de s'interroger sur l'effet qu'elles produisent. A partir de nos «images intérieures», des interprétations apparaissent concernant le cadre de vie représenté, les événements, les relations entre les gens, etc.

2. Analyse des photos et de l'effet qu'elles produisent

Après l'approche centrée sur les émotions, les photos sont analysées sous l'angle du contenu, de la forme (structure, composition) et de leur effet. A quel niveau de la perception (émotionnelle, analytique) nous situons-nous? Quand le niveau émotionnel entre-t-il en jeu? A quel moment l'acceptons-nous? Dans quelle mesure les émotions gouvernent-elles notre perception? Pouvons-nous être manipulés par des images?

3. Interprétation des photos

A quelles expériences et informations faisons-nous appel, lorsque nous analysons et interprétons des photos? Les photos sont des images réelles mais elles ne sont pas la réalité. C'est pourquoi il est important de compléter les photos par des informations générales sur les conditions de réalisation,

avant de les décoder et de les interpréter une nouvelle fois. Nous sommes conscients que les habitudes visuelles des jeunes d'aujourd'hui sont influencées par une formidable offre d'images très colorées et défilant rapidement. Cependant, nous sommes convaincus que les photos et propositions présentées ici peuvent constituer une approche très forte de thématiques actuelles importantes. Dans ce but, il est essentiel que, lors de l'échange d'idées sur les images choisies, les adolescents se sentent libres et qu'ils ne soient pas interrompus par des jugements (de valeur) hâtifs de leurs camarades ou de l'enseignant-e. La discussion sur les photos favorise une bonne communication, pour laquelle l'écoute active est un préalable important. Le type de travail, individuel, en groupe ou avec toute la classe, est laissé à votre appréciation. Toutes les activités sont cependant conçues de manière à ce que vous puissiez les photocopier et les distribuer à vos élèves.

Le photolangage est un moyen d'information ouvert sur des possibilités de travail multiples:

- Le moment d'utilisation est libre: introduction, développement ou approfondissement du thème ou évaluation et synthèse.
- Différentes formes de travail sont possibles: individuel, par deux, en groupe ou avec l'ensemble de la classe.
- Les méthodes de travail sont multiples: point de départ pour un mime (arrêt sur image) ou un jeu de rôle, éléments pour une affiche, un journal mural ou un collage.
- Le résultat obtenu est également ouvert car ce que les images déclenchent chez certaines personnes n'est pas contrôlable. Par contre, l'interrogation consciente d'images ou de concepts intérieurs existants est décisive pour le processus de travail qui suivra.

Nature des photos (et des images)

Nous avons des images préconçues. Qu'on le veuille ou non, nous fabriquons constamment nos propres images, dans notre tête, en dessin ou comme photographe.

Rencontres fugitives, un coup d'œil suffit souvent pour faire naître en nous des images et des idées sur l'autre. Celles-ci reposent fréquemment sur les «images intérieures» que nous avons mémorisées.

Mais comment se forment ces «images intérieures»? Sont-elles déterminées par des expériences, des informations, des savoirs? Il est important de prendre conscience de ces images, car elles influencent nos pensées et nos sentiments à l'égard des personnes (inconnues) que nous rencontrons.

Les photos sont une catégorie particulière d'images. Nous supposons souvent qu'elles reproduisent exactement la réalité, car le ou la photographe était bien là, présent-e comme témoin. Nous oublions cependant qu'une photo est faite:

- à un moment donné,
- à un endroit donné,
- avec une intention donnée,
- dans un but particulier,
- à partir d'une perspective déterminée,
- par une personne donnée (avec son histoire et ses expériences propres).

Qu'une photo ait été prise par hasard, qu'un ou une photographe ait attendu longtemps afin d'avoir une situation particulière devant l'objectif, qu'il s'agisse d'un instantané ou d'une prise de vue en studio – dans chaque photographie se cache déjà une part d'interprétation, de choix (du cadrage par ex.) et de signification (voulue par le ou la photographe).

Toutes les images sont des mensonges, l'absence d'image est aussi mensonge.

Bouddha

Tu ne te feras point d'image taillée.

Bible

On voit comme on veut voir, et cette fausseté constitue l'art.

Edgar Degas

Une image est plus parlante que mille mots.

Proverbe chinois

Ce que la photographie reproduit à l'infini n'a lieu qu'une fois.

Roland Barthes

La force de la radio, c'est qu'elle n'a pas d'images!

Michel Field

S'il n'y avait qu'une seule vérité, on ne pourrait pas peindre cent tableaux sur le même thème. Pablo Picasso

8 Suggestions pédagogiques: observation des photos

Choisir une photo

Matériel: toutes les photos

Toutes les photos sont étalées sur une grande table ou par terre, afin qu'elles soient bien visibles de tous et toutes.

- ▶ **Regarde tranquillement toutes les photos. Choisis-en une avec en arrière-pensée une des trois phrases:**
 - Cette photo me parle spontanément parce que...
 - La photo me rappelle...
 - Cette photo ne me dit rien du tout, parce que...
- ▶ **Pendant cinq minutes, tu observes la photo et laisses entrer tes propres pensées, représentations, sentiments en te posant les questions suivantes:**
 - Quel effet cette photo produit-elle sur moi?
 - Que me dit cette photo?
 - Qu'est-ce qu'elle éveille en moi?
 - Quelles sont les questions et les pensées qui me viennent à l'esprit?
- ▶ **Donne un titre à la photo (cinq mots au plus).**
- ▶ **Fais part à un ou une collègue de ce qui t'est venu à l'esprit à propos de cette photo, de ce qui t'a attiré. Il est important, à ce stade, que les interventions ne soient pas débattues, car tous les élèves ont le droit d'avoir leurs pensées et manières de voir personnelles.**

Mimer les photos (arrêt sur image)

Matériel: toutes les photos

Nous pouvons nous identifier à la situation d'autres personnes. C'est plus facile si nous nous mettons nous-même dans la situation représentée sur la photo.

- ▶ **Formez des groupes de trois à cinq personnes. Cherchez ensemble une photo.**

Mimez la photo en arrêt sur image. Discutez ensuite,

 - Qu'avez-vous ressenti dans votre rôle/à titre personnel, comment avez-vous vécu ce moment, à quoi avez-vous pensé?
 - Comment les spectateurs et spectatrices l'ont-ils vécu, à quoi ont-ils pensé en regardant votre arrêt sur image?

Un spectateur, une spectatrice peut éventuellement photographier ou filmer en vidéo votre arrêt sur image. Vous pourrez ainsi comparer votre création avec l'original (photo).



Laisser parler les photos

Matériel: toutes les photos avec des personnes dont les traits du visage sont identifiables, par ex. n° 2, 3, 16, 23, 26, 35, 40, 44, 47

- ▶ Qu'aimerais-tu savoir de l'homme qui saute du bateau (n° 26) ou de la femme debout au tout début de la file (n° 44)?
- ▶ Choisis une photo qui t'attire et pose-la devant toi. Imagine que vous êtes assis face à face et que vous commencez à discuter. En pensée, tu interrogues la personne: pourquoi..., comment..., où..., quand..., quoi...?
- ▶ Choisis une des photos. Imagine la biographie de l'une des personnes et mets-la par écrit.
 - Comment vit cette personne?
 - Que nous apprend la photo à son sujet?
 - Que ressent-elle?

Maintenant lis à un ou une collègue ton histoire imaginaire à la première personne («je»).

Exemples

Photo n° 2: Je suis en deuxième année d'apprentissage. Nous sommes un groupe important de femmes dans une profession typiquement masculine. Ce n'est pas toujours facile, mais ...

Photo n° 47: Je suis depuis trois ans en Suisse et j'habite avec mon père et ma fille. Mon mari est ...

- ▶ **Choisis une photo et photocopie-la. Essaie de te mettre à la place d'une ou de plusieurs personnes. Ecris dans une bulle ce qu'elle(s) pourrai(en)t dire ou penser. Colle ces bulles sur la copie de la photo.**
 - A quoi peut bien penser la femme de la photo n° 23?
 - De quoi peuvent parler les hommes de la photo n° 44?
 - A quoi rêvent peut-être les femmes et les enfants sur la photo n° 40? (Si c'est un cauchemar? Si c'est un rêve agréable?)
 - Que peuvent dire l'adolescent et la vieille dame dans le tram? (photo n° 16)
 - Ou les femmes et les hommes de la photo n° 3?
 - Fais parler les deux «photographes» et les deux «photographiés» de la photo n° 35.



- ▶ **Suspend les photos ainsi transformées. Ces modifications entraînent-elles de nouveaux contenus et explications?**

Compare ton travail avec celui de tes camarades qui ont fait parler les mêmes personnes.

Vue

«Lors de la perception de notre environnement et de la formation de notre conscience, une fonction très importante est accordée à l'organe visuel. Le terme «vue» en permet une assez bonne explication. D'une part, «vue» signifie l'extérieur, l'image d'une chose (maison, paysage, gens...). D'autre part, «vue» nous sert à désigner l'opinion, les idées de quelqu'un. Cette double signification exprime que l'extérieur d'une chose est déterminant pour l'idée que je m'en fais. Cela vaut aussi dans l'autre sens: Ce que je vois et la façon dont je le vois est toujours influencé par mes idées, mes vues, mes opinions et mes expériences préalables.» (Kurt Koddenberg, *Bilder über Afrika und uns*)

- ▶ **Résume l'opinion de Koddenberg avec tes propres mots. Es-tu d'accord avec lui?**

10 Suggestions pédagogiques: analyse des photos



Bien observer et décrire une photo

Matériel: toutes les photos, copie de la liste des photos

Afin de comprendre les photos, il faut prendre son temps, regarder de près, faire des découvertes et se poser des questions.

► **Essaie de trouver des réponses aux questions suivantes:**

Première impression

- Qu'est-ce qui me frappe en premier lieu?
- Quelles pensées me viennent à l'esprit au premier regard?

Description de l'image

- Que vois-je sur l'image? Que représente la photo?
- Que distinguons-nous en regardant en détail (sexe, habillement, activité...)?
- Quelles impressions et émotions se dégagent de cette image?

Analyse de l'image: contenu

- Y a-t-il trace de présence humaine? Qui pourrait avoir laissé ces traces?
- Que puis-je raconter sur les gens, sur le lieu?
- Que pouvons-nous supposer à leur endroit (âge, origine, expression)?
- La photo est-elle actuelle?

Analyse de l'image: technique

- Quel est le type de prise de vue (gros plan, plan d'ensemble, vue d'en bas, vue d'en haut...)?

- Où et quand la photo pourrait-elle avoir été prise (lieu, pays, saison, moment de la journée)?
- Qui a pris la photo, pour qui et pourquoi (journal, souvenir...)?
- La photo est-elle nette, floue, claire ou sombre? Y a-t-il des raisons à cela?
- Essaie de mettre de l'ordre dans la photo: Qu'y a-t-il au premier plan, au centre, à l'arrière plan? Y a-t-il des zones vides? Y a-t-il un sujet principal ou bien plusieurs éléments d'égale importance?
- Place une feuille blanche transparente sur l'image. Trace les lignes de force qui structurent l'image. Observe les formes, les subdivisions, les relations, les oppositions qui en résultent.

Interprétation de photos

- Exprime clairement ce que tu as à dire sur la photo.
- Cherche ensuite la légende de la photo (copie de la liste des photos).
- Lesquelles de tes suppositions concordent? Lesquelles ne concordent pas? Comment en es-tu arrivé à ton interprétation? Est-elle fautive ou seulement différente?
- La photo montre-t-elle quelque chose de totalement différent de ce que tu avais imaginé (lieu, personne)?

► **Après avoir bien regardé la photo, choisis un ou une partenaire. Evite que cette personne voie ta photo.**

Décris la photo à ton ou ta vis-à-vis, qui essaie de faire un dessin d'après ta description (A4 en hauteur ou en largeur). Suspendez ensuite photo et dessin côte à côte. Qu'est-ce qui vous frappe?

La «recette» d'une bonne photo?

Matériel: photos n° 9, 11, 26, 36, 38, 49

Toute photo nette n'est pas forcément une bonne photo.
Toute photo floue n'est pas forcément une mauvaise photo.
La qualité d'une photo dépend de multiples facteurs. Un exemple:



Une photo du camp de réfugiés de Benako en Tanzanie. L'image est légèrement floue. Il s'agit pourtant d'une image exceptionnelle, car le photographe Salgado a réussi à rendre l'atmosphère du camp, dominée par l'attente.

Pour cette photo, l'expression (l'atmosphère) détermine la qualité de l'image, l'aspect formel vient la renforcer.

► **A l'aide du tableau ci-dessous, trouve quels sont les éléments déterminants dans les photos du photolangage. Marque-les d'une croix.**

Éléments de l'image	n° 9	n° 11	n° 26	n° 36	n° 38	n° 49
Contenu						
Expression du visage/mimique						
Sentiment/émotions						
Humour ou ironie						
Information						
Relation entre les personnes						
Situation inattendue						
Enigme/mystère						
Forme						
Grand cadrage						
Petit cadrage						
Contraste: clair/sombre						
Netteté/flou						
Premier plan/arrière plan marqué						
Forme cachée caractérisant/découpant l'image:						
• cercle						
• diagonale						
• horizontale						
• verticale						
• surfaces						
• ...						
Mouvements						
Autres (disposition particulière des personnes/objets, ...)						

ANALYSE DES PHOTOS

L'humanité en mouvement

12



Détails des photos

Matériel: photos n° 9, 19, 28, 35, 41, 44, 47, 49

- ▶ Choisis une des photos ci-dessus. Avec un papier blanc, couvre différentes parties. Tu peux faire une fenêtre que tu peux déplacer sur la photo, agrandir ou diminuer. Cherche des détails aussi variés que possible.

- Qu'est-ce qui change?
- Comment évolue la signification de l'image?
- Quelles conclusions peux-tu en tirer? Ecris-les en deux à quatre phrases.

Paires de photos et photos opposées

Matériel: toutes les photos

- ▶ Chercher des paires de photos. Les photos sont déposées les unes à côté des autres sur une table. Cherche à former des paires de photos ayant un rapport entre elles. Donne un titre à ta paire d'images.

Par ex. n° 18 et 32: joie de vivre;
N° 17 et 31: scènes de gare.

Des contrastes sont parfois nécessaires afin de faire ressortir l'essentiel, d'améliorer la perception et de reconnaître les oppositions.

- ▶ Choisis une photo. Cherche, parmi les photos restantes, des images opposées. Les oppositions peuvent se situer à des niveaux différents:
 - Forme (gros plan, plan d'ensemble)
 - Contenu
 - Emotions déclenchées par les images.

Photomontage et photo-collage

Matériel: copies des photos, paire de ciseaux, colle, feuilles blanches (photomontage), papier d'emballage et photos de journaux (photo-collage)

- ✂ **Photomontage:** assemblage des différents morceaux de la photo en une seule image. La photo est transformée, si possible sans faire apparaître les modifications techniques, de telle façon que la signification de l'image en soit modifiée.

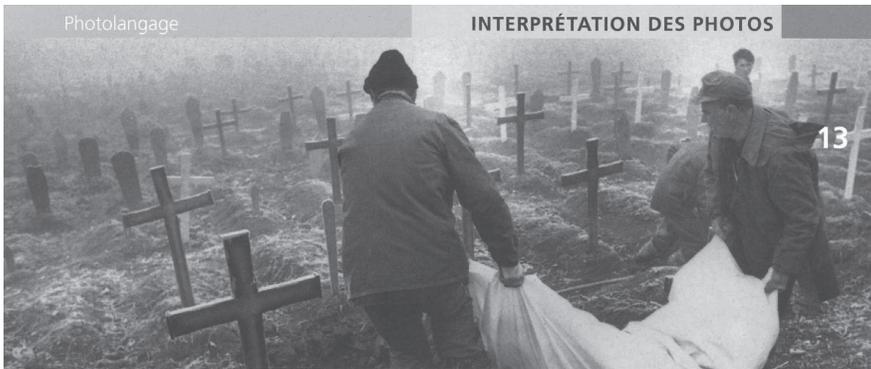
Collage: image constituée de différents matériels collés.

- ▶ **Photomontage:** Transforme une photo librement choisie afin de lui donner une autre signification. Pour cela, découpe les éléments constitutifs de la photo et recolle-les ensemble. Certains éléments peuvent être laissés de côté. Donne un titre à ta création.

Variante: Scanne l'image, sauvegarde-la sur un ordinateur et modifie-la avec un programme de retouche courant qui t'est familier (par ex. Photoshop). Imprime deux versions sur lesquelles tu as opéré des transformations significatives. Montre ton travail à un ou une collègue. Discutez ensemble des conclusions que vous en tirez.

- ▶ **Photo-collage:** Travaille avec un ou une partenaire. Choisissez une photo que vous collerez au centre. Dans des revues et des journaux, cherchez d'autres images que vous mettrez en relation avec la photo choisie. Collez-les toutes sur le papier d'emballage afin de former un grand poster. Vous pouvez aussi ajouter du texte ou de la couleur. Le résultat fournit une sorte de lecture, d'interprétation commune de la photo.

Réfléchissez à ce qui reste, sur votre photocollage, de la photo de départ. Comment et dans quelle sens avez-vous élargi ou modifié cette photo?



Photolangage

INTERPRÉTATION DES PHOTOS

Suggestions pédagogiques: interprétation des photos

Regrouper des photos

Matériel: toutes les photos

- **Choisis un des textes suivants. Cherche trois à cinq photos qui, d'après toi, y correspondent.**

- Les migrations des peuples ne sont pas des phénomènes nouveaux. Par contre, jamais autant de gens n'ont été en route dans autant d'endroits en même temps, pour fuir la guerre, la pauvreté ou le manque de perspectives.
- La migration est un thème pour presque tous les pays, que ce soit pour le pays de départ, de transit ou d'arrivée des mouvements migratoires. Le nombre de migrant-e-s a augmenté de 75 millions (en 1975) à 175 millions (en 2000). Même si en Europe le sujet est beaucoup discuté et fait couler beaucoup d'encre, la plus grande partie de la migration a lieu entre les pays du Sud.
- Celui qui fuit est chassé.

Ensuite présente ton choix à la classe. Explique en quelques mots pourquoi tu as choisi ces photos.

- **Choisis cinq photos qui correspondent à l'un des mots-clés suivants. Fais deviner à un ou une partenaire quel mot-clé tu as choisi.**

- En fuite
- Sur la route
- Ce qui meut (intérieurement) les gens
- Frontières
- Vivre ensemble
- Patrie
- Apatride

- **Choisis pour l'un des mots-clés deux photos, une qui te semble positive et une négative. Explique pourquoi à ton ou ta partenaire.**

14

Des photos et leur légende

i Une légende est un court texte explicatif pour des cartes, des illustrations, des photos.

Les photos ont leur propre signification, indépendamment de la légende. Par contre, si elle contient des informations pratiques, la légende peut offrir une extension / un complément à l'image, en indiquant par ex. le lieu précis, le moment, l'occasion ou le motif de la prise de vue.

Notre perception se laisse guider par la légende. Ou formulé de manière outrancière: La légende nous dit ce que nous devons voir sur la photo.

► Quelle est la légende correspondante?



- De jeunes émigrées visitent un atelier
- De futures mécaniciennes dans un atelier
- Un formateur dans un garage
- Scène de formation: jeunes femmes dans l'usine de moteurs Daimler Chrysler



- Soldat espagnol réchauffant un immigrant clandestin
- Un réfugié naufragé est arrêté
- Soldat à l'entraînement au combat rapproché
- Un soldat des Etats-Unis arrête un insurgé irakien



Matériel: toutes les photos

6 copies de la photo n° 9 avec chacune une légende:

- Pause de midi sur la Place du Théâtre à Bale
- Où sont passés les autres?
- Ennui et chômage poussent les jeunes à traîner dans la rue.
- Jeunes requérants d'asile n'ayant pas le droit de travailler.
- Premier jour de printemps
- Après avoir réussi l'examen final d'apprentissage, les deux adolescents profitent d'une journée libre.

► Six groupes ou personnes reçoivent chacun une copie de la photo et une fiche avec à chaque fois une légende différente.

Décrivez avec des mots-clés tout ce que qui vous vient à l'esprit au sujet de cette image et de la légende qui l'accompagne. Quelqu'un d'extérieur au groupe note les mots-clés cités.

Présentez à la classe les légendes et vos mots-clés. Que remarquez-vous? Que s'est-il passé? Qu'est-ce que les autres ont vu que vous n'avez pas vu? Voit-on vraiment cela sur l'image?

Quelle est la légende originale?



15

► Choisis une image et cherche/écris autant de légendes que possible. Quelles seraient les légendes dans «Le Matin», le «Temps», le journal gratuit local ou le journal de votre école? Lesquelles te plaisent le plus et pourquoi?

► A quelles photos pourrais-tu associer cette légende: «Être en fuite signifie ne jamais arriver»?

► Choisissez trois photos. Par groupes de trois, vous écrivez pour chaque photo deux légendes sur deux bandes de papier:

- 1 une légende la plus précise et informative possible
- 2 une légende tape-à-l'œil et provocante

Parcourez ensuite les trois photos et mettez, sur un côté de la photo, les légendes précises de tous les groupes, de l'autre côté les légendes tape-à-l'œil. Que remarquez-vous? Y a-t-il des points communs, des différences? Pouvez-vous les expliquer?



Les légendes aident-elles à comprendre une photo? Donnent-elles des informations utiles? Le sens d'une photo change-t-il avec une légende?

Solutions de la p. 14
Les légendes originales sont: d + e

16

Interprétation d'images

Matériel: photos n° 37, 38, 41

Une bonne image n'a pas besoin de commentaire, elle parle d'elle-même. Afin d'évaluer une photographie, il est cependant important de savoir quand elle a été prise, ce qu'elle représente, qui l'a réalisée et dans quel cadre. De telles informations sur les conditions de réalisation sont courantes pour les textes, qu'elles aident à situer et dont elles améliorent souvent la compréhension. Pour les photos, c'est plutôt rare, ou alors il n'y a que les indications de l'agence photographique, des musées ou des archives.

Pour quelques photos du photolangage, nous disposons de descriptions détaillées. Le photographe Sebastião Salgado a ainsi écrit de longs commentaires pour quelques-unes des photos qu'il a prises.

- ▶ **Choisis une des photos parmi les n° 37, 38 ou 41.**
 - Regarde-la en détail et note avec des mots-clés tout ce que tu aperçois, ce qui est représenté; saisis aussi l'ambiance de la photo.
 - Lis ensuite le commentaire de Salgado. Ce sont les informations de base du photographe sur sa photo.
 - Que t'apprend le texte, qui n'est pas visible sur la photo?
 - Est-ce que cette information est importante? Pour qui est-elle importante? Motive ta réponse!



Photo n° 38

i La frontière États-Unis – Mexique

Tijuana, Mexico. 1997

Au cours de ces dernières années, les États-Unis ont fait ériger un immense rempart métallique le long des zones urbaines de leur frontière avec le Mexique. Cette photographie montre deux immigrants à Tijuana qui regardent avec espoir vers les États-Unis, à travers les fentes de la barrière métallique.

Tijuana était autrefois le principal lieu d'entrée des immigrants aux États-Unis. Ce passage est devenu aujourd'hui très risqué, non seulement par la présence de la clôture métallique, mais également en raison du renforcement des contrôles de la police américaine aux frontières. Avant l'érection du rempart, la patrouille frontalière comptait dans ce secteur une centaine d'agents. Ils sont aujourd'hui plus de 2200 à sillonner la région de San Isidro, face à Tijuana. De plus, ces agents sont à présent équipés d'un matériel très sophistiqué, autrefois réservé à l'armée. La nuit tombée, lorsque les traversées sont les plus nombreuses, ils emploient des détecteurs mobiles à infrarouge, capables de déceler tout déplacement humain à près de 6 km à la ronde. Ils enterrent également des détecteurs le long des sentiers le plus souvent empruntés par les immigrants.

La population de Tijuana a fortement augmenté ces dernières années, conséquence directe de l'arrivée des investisseurs étrangers dans les usines de montage, qui se sont implantées sur 3000 km le long de la frontière, profitant ainsi de la proximité du marché américain. Le Mexique encourage cet investissement, créateur d'emplois, par divers

allègements fiscaux. Depuis la mise en place, en 1994, de l'Accord de libre-échange nord-américain (Aléna), les produits agricoles et industriels traversent la frontière sans formalités douanières. Les entreprises qui investissent dans ces usines de montage sont attirées avant tout par une main-d'œuvre bon marché et des coûts de transport réduits. Le Mexique y voit la perspective de création de dizaines de milliers d'emplois dans une région jusqu'alors défavorisée. Mais ces emplois sont devenus un véritable pôle d'attraction pour l'immigration, ce qui complique considérablement la gestion de l'urbanisme de Tijuana.



Photo n° 41



Photo n° 37

i Le passage à travers le Mexique

Train allant vers le Nord du Mexique. 1998

La cachette la plus utilisée est l'espace entre les wagons, mais c'est aussi la plus dangereuse. Lorsque les officiers du Service d'immigration obligent le train à s'arrêter en pleine campagne, les clandestins parviennent facilement à sauter hors du train pour se cacher derrière les buissons. Dès que le train redémarre, ils remontent. Peu d'entre eux se font arrêter, mais, s'ils ratent le train, ils doivent parcourir de nombreux kilomètres à pied pour rejoindre la gare la plus proche et y attendre le prochain train de marchandises en direction du nord.

Le fait de voyager entre les wagons permet aux immigrants de sauter du train à l'arrêt pour chercher de l'eau et de revenir très vite sur leur perchoir. Mais les risques sont nombreux, qu'il s'agisse d'être éjecté en cas de freinage brusque ou de recevoir dans les yeux de minuscules fragments de métal projetés sur la voie par la friction des roues ; enfin, l'air chaud qui circule entre les wagons provoque une rapide déshydratation.

i Le drame des réfugiés de l'ex-Yougoslavie

San Foca, Italie. 1998

Les gitans du Kosovo sont dans une situation particulièrement difficile. Après avoir réussi à échapper aux persécutions des milices serbes, ils sont à présent menacés et harcelés par les séparatistes albanais du Kosovo. Obligés de fuir, ils se déplacent en groupes conformément à leur tradition, ce qui ralentit leur progression et les rend plus faciles à identifier. En Italie, où les gitans sont peu aimés, les autorités n'acceptent qu'à contrecoeur de les considérer comme des réfugiés. Mais, dans le cas présent, le père Cesare Loddeserto, qui dirige le centre de réfugiés de San Loca, est intervenu pour empêcher qu'on ne les refoule vers l'Albanie.

18

Réfléchir sur la photographie

Ce ne sont pas les moyens modernes de communication qui ont raccourci le monde, mais la photographie, qui nous amène le coin le plus reculé de la Terre sur la table du salon.

(Freddy Langer, Introduction d'un livre sur la photographie de voyage)

Lorsque tu prends une photo (par ex. pendant les vacances), tu veux fixer un certain moment ou une certaine ambiance. Au moment où tu appuies sur le déclencheur, l'acte est terminé et il appartient déjà au passé. Les photos nous permettent donc de jeter un regard sur des temps, des situations et des événements passés.

Les textes suivants traitent de la photographie et de la relation du ou de la photographe avec l'objet ou la personne photographié.

📌 De 1994 à 1999, le photographe Sebastião Salgado a photographié des migrants et des migrants dans les camps, sur les routes de l'exode et dans les bidonvilles de quarante pays. Dans l'introduction du livre «Exodes», Éditions de La Martinière, Paris, 2000, Salgado écrit:

«Ce livre raconte l'histoire d'une humanité en mouvement. Cette histoire nous touche parce que les hommes choisissent rarement un déracinement total. La plupart sont obligés de devenir des migrants, des réfugiés ou des exilés, victimes de forces qui les dépassent et qui sont nommées pauvreté, répression ou guerre. Ils emportent ce qu'ils peuvent et voyagent tant bien que mal à bord d'embarcations fragiles, debout dans des trains, entassés dans des camions ou à pied, seuls, en famille ou par groupes. Certains savent où ils vont, persuadés qu'une vie meilleure les attend. D'autres fuient simplement, soulagés d'être encore en vie. Beaucoup n'atteindront jamais leur but.

Pendant six ans passés à parcourir quarante pays, j'ai travaillé parmi ces fugitifs, sur les routes, dans les camps ou les taudis des grandes villes, où ils finissaient souvent. Nombre d'entre eux traversaient alors les pires moments de leur vie. Ils étaient effrayés, mal à l'aise et humiliés. Pourtant, ils ont accepté de se laisser prendre en photo,

car ils voulaient, je crois, que leur détresse soit connue. Chaque fois que je l'ai pu, je leur ai expliqué que tel était mon but. Beaucoup se tenaient simplement devant mon objectif et s'adressaient à lui comme s'il s'agissait d'un micro.»

«Dans la photographie de l'instant, celui-ci doit continuer à vivre avec toutes ses émotions. Manifestement, seuls très peu de photographes y parviennent. Cela nécessite d'être dans la photographie en une fraction de seconde avec le corps, la main et l'esprit. Mes photos racontent des histoires. Ce sont des reportages sur les cultures les plus diverses. Grâce à la photographie, elles sont accessibles à tout le monde car la photographie est un langage universel.» *(extrait d'une interview de Salgado, Der kleine Bund, 2.2.2002)*

«Je souhaite donner la possibilité aux gens qui le souhaitent de parler à travers mon appareil photo. C'est tout à fait autre chose que de voyager n'importe où et de rapporter un document avec le seul but de le présenter parce qu'un journal nous l'a commandé.» *(Salgado, interview dans epd-Entwicklungspolitik, 11.12.2001)*

«Le langage d'une photo prise en Côte d'Ivoire est compris au Brésil, au Japon ou en France. Il n'a pas besoin de traduction. La télévision, les revues, la publicité ou toute autre image accélèrent la démocratisation de la diffusion des images, qui conduit à un accès toujours plus grand aux informations. Le pouvoir de l'image est quelque chose d'incroyable.» *(Salgado, interview dans epd-Entwicklungspolitik, 11.12.2001)*

«J'essaie de passer du temps avec les gens que je photographie. D'eux, je souhaite apprendre ce qui constitue leur réalité, la vérité qu'ils ressentent comme leur.» *(Salgado, interview dans epd-Entwicklungspolitik, 11.12.2001)*

► **Choisis un ou plusieurs passages d'interview et lis le(s) attentivement. Explique avec tes mots ce que Salgado défend. Quelle est ton opinion? Trouves-tu des photos dans le dossier qui pourraient servir d'illustration à un passage?**



i En chinois, photographier se dit she yang et signifie «prendre l'ombre». Pas étonnant qu'en 1868 déjà, lors de ses voyages à travers la Chine, le photographe écossais John Thomson ait été précédé par la réputation d'être un démon. La population a pris la caméra pour un canon et ne lui amenait que des personnes âgées, qui n'avaient plus longtemps à vivre.

«Voyager devient une stratégie visant à faire le plus de photos possible», commente l'essayiste américaine Susan Sonntag à propos de cette activité de loisirs populaire. Photographier et voyager sont pratiquement indissociables aujourd'hui (90% des touristes prennent des photos). Mais toutes les personnes qui voyagent avec leur appareil photo sont loin d'être conscientes que ce sport populaire devenu automatique a aussi des côtés problématiques. Presque personne ne se pose des questions sur le fait de photographier des gens. Les touristes, armés de caméras, partent en safari-photo, visent un motif, tirent une photo, appuient sur la détente, mitraillent des instantanés. Ces expressions confondantes par leur signification primaire expriment l'essentiel de la relation entre le sujet (photographe) et l'objet (personne photographiée).

Portées fièrement sur le ventre ou suspendues à l'épaule, les caméras jouent alternativement le rôle d'une arme ou d'un bouclier, derrière lequel on peut se cacher.

- Que ressens-tu lorsque tu photographies? Regardes-tu un objet, un paysage, un animal de la même façon, avec ou sans caméra à la main ou devant le visage?
- Et qu'en est-il si ton sujet est une personne ou des gens?
- Que ressens-tu lorsque tu es photographié-e? Y a-t-il des situations où tu te sens bien et où tu apprécies d'être photographié-e? Quand est-ce gênant pour toi? Où ne souhaites-tu pas être photographié-e?
- Connais-tu un ou une photographe avec qui tu pourrais parler de sa profession ?

Documents pédagogiques

Documents pédagogiques disponibles à la Fondation Education et Développement – Av. de Cour 1 – 1007 Lausanne – 021 612 00 81 – www.globaleducation.ch fed@lausanne.globaleducation.ch

Bafa Bafa Jeu de simulation – Deux groupes de joueurs, représentant deux cultures différentes, échangent des visites. Ensuite, chacun dit ce qu'il a cru découvrir de l'autre culture Fr. 7.–

Destination Amour Vidéo, documentaire, 56 minutes – L'histoire de cinq personnes ont découvert notre pays par une relation amoureuse avec un ou une Suisse. Avec humour, mordant et ironie, elles décrivent le tableau contrasté de leur intégration dans un pays de plus en plus multiculturel Fr. 50.–

Du respect, pas de racisme DVD-Rom, DVD – Neuf court métrages ainsi que du matériel pédagogique qui invitent les élèves à aborder de manière critique et nuancée différents aspects du racisme Fr. 60.–

ID Swiss Vidéo, documentaire, 90 minutes – Cette oeuvre collective divertissante, réalisée par des personnes qui se trouvent influencées par plusieurs cultures, illustre avec humour les problèmes et les chances de la Suisse multiculturelle Fr. 60.–

Jeunes réfugiés africains: construire l'avenir Document pédagogique, vidéo, documentaire, 67' – Ce kit pédagogique du HCR permet de sensibiliser les adolescents européens au destin des jeunes réfugiés d'Afrique, à travers sept histoires personnelles – Gratuit

Moi, Félix, 10 ans, sans-papiers Livre – Félix a 10 ans. Il vient de Côte d'Ivoire. Les conditions de vie difficiles qui étaient les siennes l'ont amené à entrer clandestinement en France où il est désormais un «sans-papiers». Il ne veut pas retourner dans son pays travailler dans les plantations de cacaoyers. Il veut devenir français. Fr. 8.90. En complément, un dossier pédagogique à télécharger sur notre site www.globaleducation.ch

Moi, Félix, 11 ans, français de papier Livre – Félix a 11 ans. Sa famille a été expulsée et il reste chez des amis de son oncle en attendant la régularisation de sa situation. Mais il est dénoncé et doit de nouveau fuir devant la police. Fr. 8.90 En complément, un dossier pédagogique à télécharger sur notre site www.globaleducation.ch

Moi, raciste!? BD – Evoque avec humour des situations de la vie quotidienne. Le dossier, inclus, traite de la prévention du racisme et de la lutte contre l'exclusion. Un excellent document. Fr. 5.– / Fr. 3.– dès 5 exemplaires.

Panorama des religions Document pédagogique – Chaque communauté est présentée en douze points,

avec des données pratiques (statistiques, bibliographie, adresses utiles...) et des informations propres au domaine scolaire Fr. 25.– Egalement disponible en CD-Rom PC/Mac – Fr. 30.–

Partir? Fiche pédagogique – Pour susciter la réflexion sur la thématique des migrations et des réfugiés. Disponible en 1 exemplaire par élève. Fr. 1.– En complément, une fiche d'exploitation pour l'enseignant disponible sur notre site www.globaleducation.ch

Phantasia Livre – Un conte fantastique, accompagné d'une fiche d'activités pédagogiques pour sensibiliser les enfants aux causes et aux conséquences de la guerre, ainsi qu'aux difficultés que rencontrent les réfugiés. Fr. 28.–

Rêve de foot Livre – Lors d'un match un journaliste italien remarque Billa et lui propose de tenter de faire carrière en Europe. Loin de son pays, il doit apprendre une nouvelle langue, se faire à une nouvelle vie, tout en menant de front études et entraînement sportif... Une émouvante aventure humaine... Fr. 9.–

Un train qui arrive est aussi un train qui part Vidéo – Venu(e)s de Colombie, du Kosovo, de Guinée, du Pérou, d'Argentine, du Honduras, sept jeunes ont un jour emballé rêves et peurs dans une valise, pour commencer une nouvelle vie à Genève. Ils nous parlent de leur parcours migratoire. Fr. 25.–

Vivre ensemble, une Suisse plurilingue Document pédagogique – Nous vivons avec quatre langues nationales, auxquelles viennent s'ajouter des langues importées par immigration. Appartenir à une communauté aussi «bigarrée» est enrichissant, mais pas toujours sans problèmes. Cette brochure présente et analyse des situations critiques et offre des pistes de réflexion. Fr. 6.– En complément, dossier d'exploitation pour l'enseignant – Fr. 6.–

Vivre ensemble, le pluralisme des valeurs Document pédagogique – Pour aborder le thème des valeurs et favoriser la vie en communauté Fr. 6.– En complément, dossier d'exploitation pour l'enseignant – Fr. 6.–

Vivre ensemble, les stéréotypes Document pédagogique – La parole est donnée à des jeunes vivant en Suisse, qui décrivent des situations réelles touchant au racisme, à la discrimination et aux conflits interculturels. Pour amener les jeunes à une prise de conscience nuancée des problèmes Fr. 6.– En complément, dossier d'exploitation pour l'enseignant – Fr. 6.–

www.10x10.ch Un quiz sur les migrations

alliancesud

Communauté de travail
Swissaid - Action de Carême - Pain pour
le prochain - Helvetas - Caritas - Epw

Annexe 3 – Brochure présentant les 50 photographies du Photolangage (PH)



ANNEXES



Phare
Nicolas Jallot | RDB



Scène de formation: jeunes femmes dans l'usine de moteurs Daimler Chrysler
Agence de photos bonn-sequenz | RDB



Foule en Allemagne avec jeunes filles étrangères portant le foulard
Ulrich Baumgarten, Agence de photos vario-press | RDB



Une famille de réfugiés fuit les combats à Kirkouk, Irak
© 2003 Thomas Hegenbart | Focus



Un jeune africain pose devant un décor figurant une métropole du Nord riche
Philip Kwame Apagya



Streetparade
Bruno Torricelli | RDB



Graffiti avec une tête noire
Marie-Anna Gneist | Marie-Anna Gneist



Graffiti «personne n'est illégal»
Marie-Anna Gneist | Marie-Anna Gneist



Deux jeunes sur un escalier public
Marie-Anna Gneist | Marie-Anna Gneist



Bifurcation
Marie-Anna Gneist | Marie-Anna Gneist



Maisons bombardées au Liban
CIRIC



Sarajevo, Bosnie-Herzégovine
Soldats serbes enterrés sans cérémonie au cimetière du «Lion» à Sarajevo.
J.-B. Avril | CIRIC



Ouagadougou, Burkina Faso
La bataille du rail: 150 volontaires viennent chaque jour travailler sur le chantier.
J.-C. Gadmer | CIRIC



Gens du voyage
Dans un campement près de Nantes, France
© Wilfried Guyot | CIRIC



Caravane
J.-C. Gadmer | CIRIC



Adolescent et femme âgée dans le tram
Ulrich Anderegg | Keystone



Attente à la gare
Jeune tamoul et femme âgée blanche
Marie Elena Grandio | Keystone



Un noir et un blanc se prennent dans les bras
Michele Limina | Keystone



19
Espagne. Mardi 8 mai 2003, plage de Punta Paloma, Tarifa
Un immigré clandestin est protégé du froid par un soldat espagnol. Environ 50 immigrés ont survécu à la traversée dans une petite embarcation entre le Maroc et Tarifa.
R. Perales | Keystone



20
Prothèses de jambe
Différentes prothèses de jambe dans l'atelier d'un orthopédiste à Zurich
Gaetan Bally | Keystone



21
Vieil homme
Un pensionnaire vivant dans le centre pour domestiques de Oeschberg (canton de Berne), tient sa canne à la main, pris le 9 mai 2003. Oeschberg est une maison de retraite pour d'anciens domestiques et valets. Un certain nombre d'anciens exécutent des travaux à la ferme adjacente ou dans la maison de repos.
Gaetan Bally | Keystone



22
Déménagement
Gaetan Bally | Keystone



23
Passagers à l'aéroport
Steffen Schmidt | Keystone



24
Trois mouettes sur une rambarde
Dorothea Müller | Keystone



25
Bouchon sur l'autoroute du Gothard
Sigi Tischler | Keystone



26
Réfugiés naufragés. Immigration clandestine, 29 septembre 2001
Un garde-marin aide un immigré clandestin à descendre du bateau des gardes-côtes, qui avait été envoyé auprès d'un navire échoué sur la côte près de Catanzaro (Calabre, Italie). Le navire transportait 462 immigrés clandestins (264 hommes, 68 femmes et 140 enfants), la plupart kurdes. Quatre immigrés ont été hospitalisés. La plupart ont été transférés vers les centres d'accueil de Foggia et Bari, tandis qu'une cinquantaine était orientée vers un centre aménagé sur un ancien aéroport militaire insulaire, où vivent déjà 612 immigrés clandestins arrivés durant les semaines précédentes.
Franco Cufari | Keystone



27
Travail à la cantine
Le requérant d'asile congolais Ndjakal Kulayidilla travaille à la cuisine de l'hôpital "Dienmil" à Zurich. La photo a été prise le 25 juin 2003, à l'occasion d'une journée d'information sur les actions d'intérêt général effectuées par les requérants d'asile dans la ville de Zurich.
Eddy Risch | Keystone



28
Bidonville en Indonésie, sur fond d'immeuble de luxe, 3 février 1998
Les logements de luxe contrastent avec les baraquages en bois et le canal saisi au nord de la capitale indonésienne Djakarta.
Charles Dharapak | AP



29
Journée des réfugiés en Suisse
Dans un jeu de rôle, des «réfugiés» discutent avec un «autochtone». L'opération de la journée des réfugiés est proposée par l'Organisation suisse d'aide aux réfugiés (OSAR).
Yves Leresche | Lookat



30
Gare centrale de Zurich. Personnes âgées
Saluts d'adieux et de bienvenue
Luca Zanetti | Lookat



31
Gare centrale de Zurich. Jeune couple
Adieux et aux revoirs sont des scènes quotidiennes dans les gares et aéroports.
Luca Zanetti | Lookat



32
Londres, Oxford Street
Des jeunes profitent de l'après-midi dans l'une des rues de Londres les plus animées.
Daniel Schwartz | Lookat



33
Des tamouls chez nous
Une famille suisse mixte (mère suisse/père tamoul avec leur enfant commun) sur une aire de jeux. Les mariages mixtes entre tamouls et suisses sont plutôt rares.
© Vera Markus



34
Le point le plus méridional de la Suisse,
Mendrisiotto, Tessin
Meinrad Schade | Lookat



35
Réfugiés dans un hébergement souterrain de l'armée suisse, Näfels, Glarus
Meinrad Schade | Lookat



Liban, 1983
Une femme fuit les combats à Beyrouth et traverse le pont de l'Avail à Sidon
Judah Passow, Network | Lookat



Train allant vers le nord du Mexique, 1998
La cachette la plus utilisée est l'espace entre les wagons de marchandises, mais c'est aussi la plus dangereuse. Lorsque le train est contrôlé en plaine campagne, les clandestins parviennent facilement à sauter et à se cacher. Dès que le train redémarre, ils remontent. Les minuscules fragments de métal qui vibrent sont dangereux. De plus, le danger d'une déshydratation rapide menace à cause de l'air chaud.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Barrière métallique à Tijuana. Frontière entre le Mexique et les USA, 1997
Les USA ont fait ériger un immense rempart métallique le long des zones urbaines de leur frontière avec le Mexique. A Tijuana deux immigrants regardent avec espoir le pays convoité à travers les fentes de la barrière métallique.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Tarifa, Espagne, 1995
Des faucons, la garde civile espagnole surveille la côte, dans un secteur où les bateaux clandestins espèrent échapper à la détection des radars pour pouvoir débarquer des groupes d'immigrants.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Femme endormie avec des enfants en fuite, 1995
A Kladanj, point de ralliement des réfugiés de l'enclave de Zepa menacée par les Serbes, les populations sont enfin hors de danger. Épuisés par les dix dernières kilomètres de marche, les réfugiés se reposent dans des baraquements installés par l'ONU avant de poursuivre par un voyage en autocar de huit heures.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Gitans (gens du voyage) du Kosovo en fuite vers l'Italie, 1998
Les gitans du Kosovo sont dans une situation particulièrement difficile. Après avoir réussi à échapper aux persécutions des milices serbes, ils sont à présent menacés et harcelés par les séparatistes albanais du Kosovo. Leur tradition de déplacement en groupes les rend plus facile à identifier. En Italie, où les gitans sont peu aimés, les autorités n'acceptent qu'à contrecoeur de les considérer comme des réfugiés. Mais, dans le cas présent, le père Cesare Ledeserto, qui dirige le centre de réfugiés de San Luca, est intervenu pour empêcher qu'on ne les renvoie vers l'Albanie.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Des Rwandais marchent vers le camp de réfugiés de la région de Ngara, érigé en Tanzanie juste derrière la frontière rwandaise, 1994
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Camp de réfugiés de Benako en Tanzanie, 1994
Dans ce camp, des milliers de gens cherchent un minimum de protection.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Réfugiés du Rwanda au Zaïre, 1994
Face à près d'un million de personnes, les petits lacs et les points d'eau se sont très vite associés. Les réfugiés n'ont que deux choix possibles: marcher pendant 20 km jusqu'au prochain point d'eau ou, comme sur la photo, attendre de longues heures l'arrivée des camions-citernes.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus



Méthode traditionnelle de fabrication du mortier, un mélange de chaux et de sable, au Gujérat, Inde
Göpi Berweger | SWISSAID



Trois générations d'une famille étrangère devant une maison suisse
Klaus Rozsa



A l'extérieur du club de vacances en Turquie
Udo Thomas | GARP



A la gare. Le départ. Syracuse, Sicile, 1961.
Giancolumbo, Gian Battista, Colombo | Contrasto



U-21 équipe nationale suisse de football
Daniel Käsermann | BASPO

Photo No. 45: En attendant la permission de voyager plus avant en Espagne, Melilla, 1997
Les villes côtières de Ceuta et Melilla constituent des enclaves espagnoles en Afrique du Nord. Les émigrants clandestins de toute l'Afrique entreprennent de longs voyages pour arriver jusqu'ici. Depuis l'Algérie, de nombreux émigrants parcourent à pied les derniers kilomètres: 200 km, s'ils se rendent à Melilla, 400 km pour rejoindre Ceuta. Ils doivent également économiser assez d'argent pour soudoyer la police marocaine des frontières, qui les laisse se faufiler à travers les barbelés et entrer dans les villes espagnoles. Des terrains d'une ancienne ferme servent de gigantesque cimetières de voitures. De nombreux immigrants transforment des véhicules abandonnés en logements temporaires, en attendant la permission de voyager plus avant en terre espagnole.
© Sebastião Salgado | Amazonas Images | Focus

Annexe 4 – Dossier pédagogique de l'album *Là où vont nos pères*



Là où vont nos pères

Ces pages ne cherchent pas à servir de guide d'interprétation pour cet album sans paroles. Chacun y cherchera et y trouvera des significations personnelles, des situations familières ou inconnues.

Le pouvoir de la narration silencieuse est tel que les quelques propositions d'activités qui suivent ne seront peut-être pas nécessaires au lecteur, qu'il soit jeune ou non.

L'histoire d'une migration est une aventure personnelle même si certaines caractéristiques du parcours d'un migrant sont universelles.

Là où vont nos pères est un ouvrage de sensations, un univers de détails qui nourrit l'imaginaire.

Présentation de l'album

Résumé de l'histoire

Là où vont nos pères est une histoire de migration racontée comme une série d'images sans mots qui peuvent sembler provenir d'une époque oubliée.

Un homme laisse sa femme et sa fille dans une ville que l'on devine touchée par une crise pour tenter sa chance dans un pays inconnu, de l'autre côté de l'océan.

Après une longue traversée, il finit par se retrouver dans une cité étrange dont il ne comprend pas les coutumes; il y découvre des animaux inconnus, de curieux objets flottants et une langue incompréhensible. Avec pour seul bagage une seule valise et un peu d'argent, ce migrant doit trouver un endroit où loger, de la nourriture et un emploi.

Il est aidé le long de son parcours par de sympathiques inconnus, chacun portant sa propre histoire muette de migration et de lutte pour la survie dans un monde de violences incompréhensibles, de bouleversements et d'espoir.

Sans pour autant fermer les yeux sur le déchirement familial et les difficultés d'adaptation, l'auteur porte résolument son message vers l'espoir et l'optimisme.

Découpage du livre

Découpée en six chapitres bien distincts, accentuant les différentes étapes de cette migration qui se veut d'actualité, l'histoire ne sombre jamais dans le pessimisme et le drame.

L'auteur

Shaun Tan est né, en 1974, et a grandi dans la banlieue nord de Perth en Australie. De père chinois, il a ressenti plus ou moins directement ce sentiment d'être étranger et s'est intéressé à l'histoire des migrants en Australie et ailleurs.

Il travaille actuellement en tant qu'artiste freelance et auteur, se concentrant principalement sur les livres illustrés pour la jeunesse.

Shaun Tan a commencé le dessin et l'illustration pour la presse à l'adolescence, et depuis, il a reçu de nombreuses récompenses pour ses livres. En 2007, il a reçu un prix au Festival de la BD d'Angoulême.

Dessin - illustrations

Si le thème de la migration est universel, le langage utilisé et l'univers onirique dépassent les frontières. Le désarroi face à la découverte d'un autre monde, d'une autre culture et les obstacles à l'intégration sont amplifiés par le choix d'un monde imaginaire, mélange de féerie et de surréalisme. Entièrement muette, cette histoire graphique permet toutefois de donner la parole à tous ces exilés qui se retrouvent perdus en terre étrangère ainsi qu'à tous ceux les y accueillent.

Le dessin au crayon dans les teintes sépia situe cette aventure humaine en dehors du temps, avec des tons qui révèlent un voyage d'autrefois et des décors qui pourraient être ceux de demain.

L'album se feuillette comme un album de photos; une série d'images dans un ordre chronologique illustrant la vie de quelqu'un, un temps où le silence, la violence et l'inconnu s'expriment dans le trait.

Là où vont nos pères: un titre, trois thèmes

Dans le titre, se lisent trois thèmes de la migration:

- Là: le pays inconnu
- où vont: la migration et le sentiment d'appartenance
- nos pères: le lien familial

Le pays inconnu et imaginaire

L'auteur a voulu combiner des références de personnes et d'objets connus et réalistes tout en les intégrant dans un monde totalement imaginaire. Dans le but de comprendre ce que signifie être et se déplacer dans un pays inconnu, Shaun Tan a voulu créer un endroit non familier aux lecteurs quels que soit leur âge et leur pays de résidence.

Il a cherché à créer un monde où les oiseaux ressemblent à des oiseaux, les arbres à des arbres, les animaux domestiques à des animaux domestiques, des vêtements originaux mais qui soient des vêtements, des instruments de musiques...

La migration et le sentiment d'appartenance

C'est lorsqu'on la perd que l'appartenance devient essentielle. Chacun sait d'où il vient mais quand les choses tournent mal, lorsqu'un événement vient briser une routine confortable ou défier ses attentes, les questions existentielles surgissent: qui suis-je, d'où viens-je, où vais-je ?

Migrer c'est devenir étranger dans un pays étrange. C'est chercher des points de repère dans un monde où les plus petits détails de la vie ordinaire sont étranges, perturbants, sans parler de la difficulté à saisir le sens des mots prononcés dans une langue que l'on ne saisit pas.

Les problèmes des migrants se ressemblent quelque soient leur pays d'origine et le pays de destination: les difficultés de langage, le mal du pays, la pauvreté, la perte d'un statut social, la non reconnaissance de ses qualifications, la séparation de sa famille,...

Reconstruire une appartenance prend du temps.

Le lien familial

Le migrant part généralement seul, laissant derrière lui sa famille, ses proches. Sa principale motivation et la force de surmonter les obstacles rencontrés dans le pays d'accueil, viennent de la séparation et de l'espoir de créer un nouvel environnement pour réunir la famille.

Là où vont nos pères montre très clairement la famille dans l'ancien monde et la famille réunie dans le nouveau monde. Dans l'intervalle, on observe les objets (la photo de famille, la cocotte en papier) qui maintiennent le lien et permettent au migrant de tenir le coup.

Démarche pour l'enseignant et/ou l'élève

1. Numéroté les pages de l'album
 - Page 1 = page de titre intérieure
2. Entrer dans le livre
 - S'imprégner de l'histoire et laisser libre cours à son imagination et à l'expression de ses sentiments
3. Observer le découpage de l'album en 6 parties
 - Donner un titre à chaque partie

Ce premier travail permet d'avoir la structure élémentaire de ce récit avant de passer à l'une ou l'autre des activités proposées.

Public - cible

- La première partie regroupe des activités réalisables par de jeunes enfants (-2 + 2)
- La deuxième partie s'adresse à des élèves du primaire (3-6)
- La troisième partie présente des pistes d'activités pour les élèves du secondaire I

I. Exemples d'activités pour les petits (-2+2)

Choisir l'activité 1 ou l'activité 2

Activité n°1 – Reconstituer l'histoire en images

Page 41

Histoire à raconter avec pour objectif, pour les élèves, de la reconstruire par l'intermédiaire des images ci-dessous.

« Le migrant cherche un endroit où se loger. Le livre-guide qu'il a reçu est écrit dans une langue qu'il ne parle pas et qu'il ne sait donc pas déchiffrer. Passe un inconnu qui lui propose son aide. Mais les deux hommes ne se comprennent pas. Finalement, le migrant dessine ce dont il a besoin: un lit. L'inconnu comprend et l'invite à le suivre...

Activité n° 2 – Inventer une histoire à partir d'images

Page 41

Laisser les élèves créer leur propre histoire avec les images, puis la comparer à celle proposée par l'auteur de la BD (page 41)



I. Exemples d'activités pour les petits (-2+2)

Activité n° 3 - Thèmes à discuter avec les élèves à partir de la scène de la page 41

Le rapport aux autres

- L'étranger, l'inconnu: quelle différence entre un inconnu et un étranger, sommes-nous les étrangers de quelqu'un ?,...
- L'ouverture à l'autre: proposer son aide spontanément,...
- La confiance en l'autre: suivre un inconnu,...

La communication

- Les difficultés rencontrées dans la communication
- Les moyens de communication (écrit, oral, média,...)
- Les stratégies mises en place lors de difficultés de communication: gestuelle, dessin, mimiques, ... → liens à faire avec le langage des sourds-muets, l'illettrisme, l'analphabétisme,...

Les sentiments

- Sympathie ou empathie ?
- Peur, appréhension
- Perplexité, incertitude
- ...

I. Exemples d'activités pour les primaires (3+6)

Activité n° 1 - Le pays que l'on quitte

Pages 8-9 (également pages 7 et 12)



- Décris ce pays, l'ambiance qui y règne.
- Imagine ce que représentent ces sortes de « queues de dragons »
- Compare cette image avec celle des pages 34-35 et 37
 - Quelles différences ?
 - Comment expliquer ces différences ?
 - Souviens-toi d'une situation où tu as vécu un changement d'ambiance, de décor.

I. Exemples d'activités pour les primaires (3+6)

Activité n° 2 – L'arrivée dans une ville inconnue

Pages 24-25



Le migrant arrive dans le port d'une ville inconnue.

- Quelle pourrait être cette ville ?
- Que représentent ces deux gigantesques statues ?
 - Quelle image donne ces deux statues aux migrants qui arrivent en bateau ?
 - Cela te rappelle-t-il une autre statue ?

Thèmes à développer

- Migration vers les Etats-Unis vers 1900
- Arrivée à Ellis Island
- Inspection sanitaire des migrants (page 29)

I. Exemples d'activités pour les primaires (3+6)

Activité n° 3 – La famille dans son pays et dans son nouveau pays

Pages 5 et 120



Compare ces deux scènes de famille.

- Identifie les différences et les similitudes
- Quels sentiments sont exprimés par les personnages ?
- Quels nouveaux objets se trouvent dans la pièce de la maison du nouveau pays ? Imagine la fonction de ces objets
- Que donne le père à sa fille ? Que signifie ce geste ?
- Donne un titre à ces deux images



III. Exemples d'activités pour les secondaire I

Activité n° 4 – Objets connus et inconnus

Page 3 et 119



- Marque d'une croix les objets qui appartiennent au monde connu ?
- Quelles sont les deux images identiques ?
 - Sont-elles vraiment identiques ou parviens-tu à identifier une ou plusieurs différences ?
 - Comment expliques-tu que le chapeau du père soit toujours le même dans l'ancien et le nouveau monde ?
- Que représentent les cocottes en papier ?
 - Pourquoi le père ne fait-il plus les mêmes cocottes dans le nouveau monde ?
- Quels objets retrouves-tu à la page 5 et à la page 120 ?
- Voici quelques formes géométriques: lesquelles appartiennent au nouveau monde, lesquelles à l'ancien ?



III. Exemples d'activités pour les secondaire I

Ces activités conviennent aussi pour le primaire moyennant quelques adaptations.

Activité n° 1 – Métiers

Pages 38-39

- Identifie les sept métiers dessinés.
- A ton avis, ces métiers sont-ils ceux de migrants ou de résidents du nouveau monde ?
- Quel métier pratiquerais-tu si tu devais gagner ta vie dans un pays étranger dont tu ne parles pas encore la langue ?

Activité n° 2 – Moyens de transports

Pages 7 à 25

- Quels moyens de transport emprunte le migrant jusqu'au nouveau monde ? A partir de ces moyens de transport, déduis approximativement l'année de cette migration.
- Quels moyens de transport utilisent, aujourd'hui, les migrants ?

Dès la page 34

- Quels sont les moyens de transport du nouveau monde ?
- Quelles sont les similitudes avec des moyens de transport que tu connais ?

Pages 54

- Ajoute des bulles (textes) aux images de la page 54.

Activité n° 3 – Souvenir traumatisant

Page 66

Le passé n'est jamais loin même dans un nouveau pays où l'on est bien accueilli.

- Quel souvenir est évoqué dans cette page ?
- Comment un migrant peut-il surmonter les traumatismes qui l'ont conduit à quitter son pays ?

Activité n° 4 – La ville

Observe les pages 110-111

- Donne ton interprétation de ce que représentent ces pages, en général.
- Quels éléments te surprennent ? Pourquoi ?

Activité n° 5 – Le temps qui passe

Pages 108-109

Ces deux pages illustrent le temps qui passe.

- Comment montrerais-tu le temps qui passe ?
- Dessine ou illustre avec des photos une nouvelle page.

Annexe 5 – Tableau descriptif des 3 unités du synopsis

Numéro de la catégorie	Niveaux	Catégorie spécifique du dispositif	Description
1	0	Classe	répertorie le nom de l'enseignant titulaire de la classe
2	0	Niveau d'enseignement	indique le degré, primaire ou secondaire, de la classe
3	1	Leçon	indique le nombre de leçons de quarante-cinq minutes par enseignant
4	1	Temps	donne le repère temporel de la vidéo de la leçon
5	2	Activité	correspond au travail organisé autour d'un même but
6	2	Numéro de l'activité	correspond à l'ordre d'apparition des activités dans la leçon
7	3	Épisode	désigne la tâche réelle de l'enseignant et des élèves
8	3	Description de l'épisode	décrit de façon détaillée la tâche réelle de l'enseignant et des élèves
9	3	Numéro d'épisode	correspond à l'ordre d'apparition des épisodes dans une activité
10	3	Durée de l'épisode	précise le nombre de minutes d'un épisode
11	3	Ouverture et/ou fermeture de l'épisode	répertorie les marqueurs discursifs qui désignent l'ouverture ou la fermeture d'un nouvel épisode (par ex. « Voilà j'explique la suite... »)
12	3	Forme de travail	informe de la forme sociale de travail en classe de l'épisode.
13	3	Référent objet PH ou BD	indique la référence précise au document pédagogique utilisé (PH ou BD)
14	3	Matériel utilisé	indique la référence précise à un autre matériel utilisé (par ex. tableau noir, etc.)

Annexe 6 – Conventions de transcription

Informations contextuelles

- () La parenthèse simple indique des comportements non verbaux.
- (()) La double parenthèse indique un commentaire du transcrip-
tueur.

Chevauchements

- [] Les crochets indiquent que deux segments de discours sont prononcés en même temps.

A: *il fait beau* [aujourd'hui]

B: [oui]

Oui et aujourd'hui sont prononcés ensemble.

Enchaînement rapide entre deux locuteurs

- § Le signe paragraphe indique un enchaînement rapide entre deux locuteurs, lorsqu'il n'y a pas de pause entre deux tours de parole.

un § à la fin de A

un § au début de B

A: *il fait beau aujourd'hui*§

B: §*c'est vrai*

Les deux tours de parole se suivent sans pause.

Pauses

/ La barre oblique signale une pause d'une seconde.

//

etc.

- (15 s) Lorsque la pause est longue, on indique le nombre approximatif de secondes.

Arrêt d'un mot, d'un énoncé

Le tiret indique l'arrêt brutal d'un mot ou d'un énoncé ou encore l'interruption d'un locuteur par un autre.

Indications d'intonation

- MAJ Les majuscules indiquent l'accentuation d'un mot ou d'une syllabe.
- ' L'apostrophe indique une intonation montante (pas forcément une question).
- , La virgule indique une intonation descendante.
- : Le deux-points indique un allongement de voyelles.

Mot ou énoncé incertain

- < > Les chevrons indiquent un mot ou un énoncé dont le transcritteur n'est pas certain.

Mot ou syllabe inaudible

- x La lettre x représente une ou plusieurs syllabes ou un mot inaudibles.

Annexe 7 – Copie du questionnaire utilisé par deux enseignantes

BIEN OBSERVER ET DECRIRE UNE PHOTO

- Essayez de trouver des réponses aux questions suivantes :

Première impression

- Qu'est-ce qui me frappe en premier lieu ?

.....

- Quelles pensées me viennent à l'esprit au premier regard ?

.....

Description de l'image

- Que vois-je sur l'image ? Que représente la photo ?

.....

- Qu'est-ce que je distingue en regardant en détail (sexe, habillement, activité, ...) ?

.....

.....

- Quelles impressions et émotions me transmet cette image ?

.....

.....

Analyse de l'image : contenu

- Que puis-je raconter sur ces gens (âge, origine) et sur le lieu où ils se trouvent ?

.....

.....

- A mon avis, de quand date cette photo ?

.....

Analyse de l'image : technique

- Qui a pris la photo, pour qui et pourquoi (journal, souvenir, ...) ?

.....

- La photo est-elle nette, floue, claire ou sombre ? Y a-t-il des raisons à cela ?

.....

.....

APPRENTISSAGE SCOLAIRE : LORSQUE LES ÉMOTIONS S'INVITENT EN CLASSE...

- Qu'y a-t-il au premier plan, au centre, à l'arrière-plan ? Pourquoi ?
.....

- Y a-t-il des zones vides ? Pourquoi ?
.....

- Y a-t-il un sujet principal ou bien plusieurs éléments d'égale importance ?
.....

➤ **Enfin, écrivez une légende pour cette image :**
.....

Nommez un porte-parole car cette partie sera présentée à vos camarades

- **Avec un/des papiers blancs, couvrez différentes parties de la photo. Tu peux faire une fenêtre que tu déplaces sur l'image. Tu peux agrandir ta fenêtre la rapetisser. Cherche des détails aussi variés que possibles.**

- Qu'est-ce qui change ?
- Comment évolue la signification de l'image ?
- Quelles conclusions peux-tu en tirer ? Écris-les en quelques phrases.
.....
.....
.....

- Choisissez un cadrage que vous collez sur la page A3.

- Donnez un titre à cette nouvelle image et justifiez votre choix (Qu'est-ce que nous avons voulu faire ressortir, accentuer ou dissimuler... ? Pourquoi ? Dans quel but ?)
.....
.....
.....

Remerciements

Avec mes remerciements les plus chaleureux :

- aux participants à la recherche ainsi qu’aux organisateurs de ces échanges, pour leur disponibilité et leur collaboration très précieuses ;
- à Nathalie Muller Mirza, ma directrice de thèse, pour m’ avoir accompagnée tout au long de ce chemin, ainsi qu’ à Michèle Grossen et Laura Nicollin : toutes membres du projet Fonds national suisse de la recherche scientifique dans le cadre duquel ma thèse a vu le jour. Je les remercie pour les riches discussions qui ont fortement contribué à nourrir mes réflexions ;
- à Tania Ogay et Baruch Schwarz, qui ont bien voulu œuvrer comme jurés externes ;
- au Fonds national suisse de la recherche scientifique qui a subventionné le projet dans lequel s’insère ma thèse ;
- à mes collègues pour leur écoute et leurs encouragements sans faille tout au long de la réalisation de ma thèse ; à mes relecteurs pour leur aide précieuse ;
- enfin à tous mes proches, et tout particulièrement à Gilles ; avec ma reconnaissance pour leur patience, leur amour, et leur soutien moral indéfectible.

Cet ouvrage est la version remaniée de ma thèse de doctorat, soutenue à l’Université de Lausanne, sous la direction de la professeure Nathalie Muller Mirza.

Liste des tableaux

Tableau 1. Les huit temps du dispositif TECS et les données récoltées pour chacun des temps.....	57
Tableau 2. Synthèse des informations concernant les enseignantes et leur contexte d'enseignement.....	63
Tableau 3. Cinq formes de travail répertoriées dans le synopsis.....	95
Tableau 4. Fréquence des leçons organisées par les enseignantes avec les documents pédagogiques.....	97
Tableau 5. Type d'activités organisé par chaque enseignante selon la démarche en trois temps du dossier pédagogique PH.....	103
Tableau 6. Suggestions pédagogiques du PH retenues ou écartées par les douze enseignantes pour organiser les activités.....	104
Tableau 7. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Elsa (10 ^e Harmos).....	109
Tableau 8. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Éléonore (10-11 ^e Harmos).....	110
Tableau 9. Formes de travail réalisées durant la première leçon d'Élise (8 ^e Harmos).....	111
Tableau 10. Codage des épisodes selon les 8 catégories par enseignante.....	121
Tableau 11. Distribution des séquences « émotions » en fonction des enseignantes.....	162
Tableau 12. Répartition des neuf séquences selon quatre enseignantes.....	185

Liste des figures

Figure 1. Les trois unités d'analyse du synopsis (leçon, activité et épisode).....	94
Figure 2. Présentation des huit catégories pour l'analyse des épisodes.....	115

Table des matières

INTRODUCTION.....	7
Les émotions dans une approche socioculturelle.....	11
Les émotions dans le contexte éducatif	13
Plan du travail	14
1 LA DIVERSITÉ CULTURELLE À L'ÉCOLE	17
1.1 Contexte général	19
1.1.1 Brève contextualisation historique	19
1.1.2 Modèles de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école	24
1.2 Contexte suisse.....	27
1.3 Contexte de la Suisse romande	29
1.3.1 Les plans d'études en vigueur avant 2011	30
1.3.2 Le Plan d'études romand : orientations actuelles	34
1.4 La formation des enseignants	41
1.5 La prise en compte de la diversité culturelle à l'école : une notion en débat	45
1.5.1 Les recherches en éducation interculturelle sur les pratiques d'enseignement	47
1.5.2 Le paradigme de l'« interculturel ».....	48
1.5.3 Les débats autour des pratiques d'éducation interculturelle	50
1.6 Conclusion.....	53

2 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	55
2.1 Le projet de recherche « Transformation des émotions et construction de savoirs »	55
2.2 Le dispositif de recherche	56
2.3 Les données de la thèse.....	57
2.4 Les participants à la recherche.....	58
2.4.1 Recrutement des enseignantes	58
2.4.2 Engagement des enseignantes	59
2.4.3 Retour aux enseignantes	60
2.4.4 Les enseignantes et leur contexte d'enseignement.....	61
2.5 Les documents pédagogiques	65
2.5.1 <i>Le photolangage L'Humanité en mouvement</i>	65
2.5.2 <i>La bande dessinée Là où vont nos pères</i>	68
2.6 Le chercheur et son objet d'étude : une coconstruction réciproque	71
2.6.1 <i>Le chercheur et ses différentes facettes identitaires</i>	74
2.6.2 <i>Le chercheur et sa responsabilité face à son objet d'étude</i>	76
2.7 Conclusion.....	78
3 DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT MIS EN PLACE	79
3.1 Une approche socioculturelle du travail de l'enseignant.....	81
3.1.1 <i>Le travail de l'enseignant : quelques spécificités</i>	81
3.1.2 <i>Le dispositif : un concept complexe</i>	88
3.1.3 <i>Le dispositif « en train de se faire »</i>	91
3.2 Le synopsis : un outil pour appréhender les dispositifs d'enseignement	92
3.2.1 <i>L'application du synopsis aux leçons à visée interculturelle</i>	93
3.2.2 <i>Le découpage du synopsis en leçons, activités et épisodes</i>	94
3.3 Les dispositifs organisés par les enseignantes.....	96
3.3.1 <i>Les questions de recherche</i>	96
3.3.2 <i>Le nombre de leçons avec le photolangage (PH) et la bande dessinée (BD)</i>	96
3.3.3 <i>L'organisation générale des leçons avec le PH et la BD</i>	100
3.3.4 <i>Les modalités d'utilisation du PH</i>	102
3.3.5 <i>Les formes de travail mises en place durant les leçons avec le PH</i>	107

TABLE DES MATIÈRES

3.4 Les dimensions relatives au domaine de l'interculturel	113
3.4.1 <i>Les questions de recherche</i>	113
3.4.2 <i>L'analyse des épisodes dans les leçons à visée interculturelle</i>	114
3.4.3 <i>Les dimensions dans les leçons organisées avec le PH</i>	120
3.4.4 <i>L'image traitée comme un « objet en soi »</i>	122
3.4.5 <i>L'image comme un déclencheur pour travailler d'autres dimensions</i>	123
3.4.6 <i>Articulation des catégories dans une leçon avec le PH: le cas de quatre enseignantes</i>	126
3.5 Conclusion.....	134
4 LA SECONDARISATION DES ÉMOTIONS MISES EN MOTS	139
4.1 Le concept de secondarisation	141
4.1.1 <i>Ancrage historique et épistémologique</i>	142
4.1.2 <i>La secondarisation : éléments de définition</i>	145
4.1.3 <i>La secondarisation dans différents paysages théoriques</i>	146
4.1.4 <i>Synthèse : apports et limites théoriques</i>	152
4.2 Une proposition d'opérationnalisation du concept de secondarisation	153
4.2.1 <i>La secondarisation des émotions verbalisées</i>	153
4.2.2 <i>Pistes méthodologiques exploratoires pour l'étude du processus de secondarisation</i>	154
4.3 La secondarisation des émotions verbalisées	158
4.3.1 <i>Constitution d'un corpus de données</i>	159
4.3.2 <i>Analyse exploratoire de séquences « émotions »</i>	161
4.3.3 <i>Analyse de phénomènes discursifs éclairant le processus de secondarisation</i>	183
4.4 Conclusion.....	204
5 LES DIFFICULTÉS DANS L'EXERCICE DES PRATIQUES D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	207
5.1 La technique des incidents critiques	208
5.1.1 <i>Origine, évolution de la méthode et de ses applications</i>	208
5.1.2 <i>Définition et apports de la méthode</i>	210
5.2 L'utilisation de la technique des incidents critiques pour comprendre les pratiques d'éducation interculturelle	211
5.2.1 <i>Dimensions pour l'identification de l'incident critique</i>	212

5.3 Analyse des six incidents critiques	213
5.3.1 « Espèce de migrant ! ».....	213
5.3.2 « Elle est noire Rebecca »	217
5.3.3 « C'est raciste »	221
5.3.4 « La fuite d'un pays »	225
5.3.5 « Je ne veux pas dire que je suis adoptée »	230
5.3.6 « C'est un Turc, un Roumain... »	233
5.4 Conclusion.....	237
CONCLUSION	239
Les tensions vécues par la chercheuse face à son objet d'étude.....	240
Rappel des résultats et prolongements.....	242
Contributions théoriques, méthodologiques et pratiques du travail	250
<i>La mise en tension entre genres premier et second :</i> <i>une clé pour secondariser.....</i>	250
<i>Une analyse socioculturelle des interactions sociales</i>	251
<i>Implications pratiques pour la formation des enseignants</i> <i>et les recherches futures</i>	253
<i>Réinvestissement du travail autour des interactions</i> <i>pour la formation.....</i>	254
<i>Travailler sur les tensions</i>	254
<i>Prolongements futurs.....</i>	257
BIBLIOGRAPHIE	259
ANNEXES	283
REMERCIEMENTS.....	323
LISTE DES TABLEAUX.....	325
LISTE DES FIGURES	327

Achévé d'imprimé
en février 2022

Pour le compte des Éditions Alphil-Presses universitaires suisses

Responsable de production : Marie Manzoni

Parler des émotions à l'école n'est pas anodin. Certains enseignants expriment d'ailleurs se sentir comme « *un funambule* » lorsqu'ils les abordent en classe. Objet de représentations contradictoires : les émotions sont considérées comme un moteur potentiel aux apprentissages, mais sont parfois perçues comme un frein au raisonnement. Leur émergence dans l'espace de la classe représente un risque d'intrusion dans la sphère intime de l'élève.

Ces tensions sont ravivées depuis quelques années par l'introduction en classe de thèmes tels que la diversité culturelle, le rapport à l'altérité et les questions migratoires. Faisant écho aux défis d'une société marquée par la pluralité culturelle et linguistique, ces thèmes associés à une éducation interculturelle deviennent des objets d'enseignement aux enjeux brûlants.

L'auteure étudie des pratiques réelles d'enseignement en éducation interculturelle. Elle examine les processus d'apprentissage à l'œuvre lorsque les émotions verbalisées des élèves sont sollicitées dans des activités interculturelles. À partir d'un travail d'analyse fin des interactions sociales, le livre met en lumière les défis de la prise en compte des émotions et de leur secondarisation dans ces pratiques. Il participe à la réflexion sur les conditions d'enseignement des objets interculturels en proposant un travail innovant à partir des émotions verbalisées des élèves, une voie pour aller au-delà des pièges des approches interculturelles et répondre à leurs finalités.



Stéphanie de Diesbach-Dolder est docteure en psychologie et professeure à la Haute École Pédagogique de Fribourg. Ses recherches portent sur la question des émotions dans des contextes d'éducation et de formation. Elle étudie notamment le rôle de la verbalisation et de la secondarisation des émotions dans les pratiques en éducation interculturelle. En adoptant une approche socioculturelle, elle étudie les processus d'apprentissage en développant des outils méthodologiques compréhensifs et en y intégrant le rôle fondateur des interactions sociales. Elle s'engage également dans des projets de recherche sur la relation entre émotions et identité professionnelle.

ISBN 978-2-88930-443-1



9 782889 304431