

SYMPOSIUM

Écoles en contextes d'interculturalité : quelles finalités pour la formation des enseignant.e.s ?

AXE 3 : La formation des enseignants aux questions d'inégalités/diversités

Olivier Meunier*

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France

Tania Ogay*

*Université de Fribourg – Département des Sciences de l'éducation et de la formation

Présentation générale

Les contextes pluriculturels des sociétés, des régions, des Etats tendent à devenir la norme, tandis que les conflits qui peuvent en découler, qu'ils soient nationaux, ethniques, religieux, communautaires, ségrégationnistes, racistes, génocidaires, etc., sont profondément destructeurs et parfois demeurent enracinés dans les consciences à travers les générations, toujours prêts à resurgir. C'est ainsi que l'éducation dans les différents systèmes nationaux s'est vue confier la tâche de préparer les nouvelles générations à ne pas reproduire les erreurs de leurs parents ou de leurs grands-parents, favorisant ainsi une meilleure connaissance d'Autrui afin de limiter l'ethnocentrisme, l'ignorance, et les préjugés, même si les questions plus identitaires et donc plus politiques ne sont pas écartées par les Etats et les sociétés, comme la citoyenneté, l'appartenance nationale, une morale d'inspiration religieuse ou laïque tendant à restreindre les libertés culturelles et/ou individuelles y compris à l'école.

Si, dans un premier temps, l'éducation interculturelle/multiculturelle avait pour mission de reconnaître des droits spécifiques aux minorités socioculturelles ou d'intégrer les migrants aux sociétés nationales, par la suite elle s'est adressée à l'ensemble des élèves sans chercher *a priori* à établir de distinctions, devenant alors un peu plus « interculturelle ». Elle va alors se développer sous différentes formes avec les « éducations à... », mais aussi par des compétences qui sont inscrites dans les orientations des ministères de l'Education, comme la formation des enseignants à la diversité, à la pluriculturalité et à des approches interculturelles, notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi, il ne s'agit plus simplement de coexister ensemble dans nos différences, mais, par le biais de l'éducation, de pouvoir interagir avec les autres, de mettre en place des relations dialogiques fondées sur le respect et dans un cadre égalitaire au moins dans la classe, même si les aspects sociopolitiques et économiques des sociétés ou de ses composantes socioculturelles tendent à limiter sa portée, notamment à l'extérieur.

Comment penser l'éducation interculturelle/multiculturelle du XXIème siècle ? Et quelle formation des enseignants pour la porter ? Comment aller plus loin que l'acceptation et la valorisation de la diversité, la promotion de l'intégration des minorités et la prévention des conflits ? Comment dépasser les bonnes intentions généreuses et lénifiantes pour une éducation et une formation interculturelles qui préparent véritablement les acteurs sociaux à répondre aux défis sociétaux actuels ?

A l'articulation entre l'axe 4 (*L'école et son environnement*) et l'axe 3 (*La formation des enseignants aux questions d'inégalités / diversités*), le symposium propose dans un premier mouvement d'adopter l'art du détour propre à l'anthropologie (Balandier, 1985) afin d'examiner les défis de la diversité linguistique et culturelle dans des contextes où les populations minoritaires, en situation de devoir s'acculturer à l'école, ne sont pas immigrées mais autochtones. Cela concerne notamment les populations indigènes de la Guyane française avec les Intervenants en langues maternelle au primaire et les enseignants bilingues au préscolaire, mais aussi celles du Brésil avec la mise en place de projets collectifs reposant sur le « bien vivre » en intégrant les savoirs culturels aux contenus scolaires. Comment l'école importée dans ces contextes parvient-elle à se départir de son lourd héritage historique pour reconnaître la diversité linguistique et culturelle des populations autochtones, sans cela promises à l'échec scolaire ?

Dans un deuxième mouvement, le symposium portera son attention sur les enseignant·e·s et leurs compréhensions de la diversité, ouvrant sur une réflexion sur les finalités de la formation des enseignant·e·s aux questions d'inégalité et de diversité et, en particulier, la place qu'y occupe le conflit. Il portera plus spécifiquement sur le rapport à la diversité des enseignant·e·s en France et en Suisse, tout en s'intéressant aux relations parents/enseignant·e·s au-delà de la « bonne entente » de façade.

Qu'il s'agisse de populations autochtones ou issues des migrations, le rapport à la diversité implique de pas occulter la culture – et la langue – dont chaque acteur est porteur et sa distance avec celle qui est valorisée/légitimée par la forme scolaire, d'où la nécessité de prendre en considération ces aspects interculturels et plurilingues dans les formations des enseignants devant faire face à des contextes hétérogènes socialement, culturellement et linguistiquement.

RÉFÉRENCES

Aikman, S. (1997). Interculturality and intercultural education: a challenge for democracy. *International Review of Education*, 43(5-6): 463-479.

Appadurai, A. (2005). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.

Balandier, G. (1985). *Le détour : Pouvoir et modernité*. Paris: Fayard.

Costa-Lascoux, J., Hily, M.A. & Vermès, G. (dir.) (2000). *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri*. Paris : L'Harmattan.

Dasen, P.R. & Perregaux, C. (dir.) (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* Bruxelles : De Boeck.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México : Fondo de Cultura Económica.

Fowers, B. J., and Richardson, F. C. (1996). Why is multiculturalism good? *American Psychologist*, 51: 609–621.

Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.

Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP-ESF.

- Meunier, O. (2021). *Miser sur les ressources de la diversité dans l'enseignement supérieur. Vers un dépassement des apories essentialistes, républicaines et indigénistes au Mexique ?* Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels », 401 p.
- Meunier, O. (2015). *Cultures, éducation, identité : recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras : Artois Presses Université.
- Meunier, O. (2017). Pédagogies alternatives dans les écoles autonomes des associations indigènes du Chiapas, *Revue française d'éducation comparée*, 15 : 125-140.
- Meunier, O. (2015). Issues of educational support in primary school and secondary education in disadvantaged suburbs in France, *International Review of Sociology*, 25(3): 518-533.
- Noël, I., & Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78 : 211–228.
- 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*. Berne : Peter Lang.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité : l'incontournable dialectique de la différence. In : A. Lavanchy, A. Gajardo, & F. Dervin : *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : PUR.

La formation des ILM en Guyane Française : comment introduire le bilinguisme dans un système unilingue ?

Atilas CARDOZO *

* Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés », F-59000 Lille, France (carodozo.atilas@gmail.com)

RESUME

Le français est la langue officielle de l'État français et la loi en fait obligatoirement la langue de scolarisation. Cela s'applique de fait en Guyane. Cependant contrairement à la France métropolitaine, les langues régionales de Guyane sont des langues de première socialisation ou L1, pour les enfants. À l'école, les élèves amérindiens et bushinenge font face à un enseignement et des apprentissages menés en français langue de scolarisation (FLsco) par des enseignants non-locuteurs de ces langues. Cette situation découle de la politique de l'État français depuis 1945 sur la question de la place des langues régionales dans le cursus des élèves. Cette politique éducative a créé une inégalité de fait pour ces élèves. Ainsi en 2018, en Guyane, 48% des jeunes sont en grande difficulté en lecture.

Cette vision unilingue (Boyer, 2001) s'est matérialisée remarquablement en Guyane sur deux points : une absence de littéracie dans les langues amérindiennes et bushinenge et une absence de formation d'enseignants dans ces deux langues. Cependant, l'État français a subi des pressions internes et externes qui le poussent à aménager sa politique linguistique dans l'éducation au cours du temps. En 2018, on peut lire :

« Le dispositif de certification des professeurs à enseigner en langue maternelle, mis en place en Guyane dans le cursus de formation des professeurs des écoles, sera étendu dans les territoires concernés par le plurilinguisme ».

« Le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM) de Guyane (dont les moyens ont été doublés dans le cadre de l'Accord de Guyane), sera évalué afin d'être transposé dans les territoires ultra-marins concernés par le plurilinguisme » (Ministre des outremer, juin 2018, La France des outremer et le monde, p. 76).

Cette nouvelle évolution de l'État français sur l'éducation en Guyane amène à se poser les questions suivantes :

- En quoi l'éducation a-t-elle été adaptée en éducation bilingue pour les populations amérindiennes ?
- Quels sont les actions mises en œuvre pour contribuer à la réduction de cette inégalité et favoriser la réussite des élèves amérindiens ?

Nous allons montrer dans cette communication l'historique du dispositif, les politiques académiques, les formations à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) en L.M., tout en dévoilant les résultats de notre enquête auprès des acteurs de terrain et les distances éventuelles entre discours et pratiques. Nous présenterons ensuite le système d'école bilingue dans les communautés amérindiennes en Guyane et mises en place dans les zones frontalières du Brésil. En effet, cette recherche comparative sur les mêmes populations amérindiennes de part et d'autre des frontières nous apparaît justifiée dans un contexte éducatif de cloisonnement national pour le dépasser et montrer leurs limites et leurs perspectives réciproques.

MOTS-CLES

Formation, éducation, amérindiens, langue régionale

RÉFÉRENCES

- Alby, S., & Léglise, I. (2006). *L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques*. M.L.M.S. Publisher.
- Assemblée Nationale. (1984, août 2). *Article 21- Loi n° 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion*. Récupéré sur legifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006384559&cidTexte=LEGITEXT000006068863&dateTexte=20191016>
- Bouquet, P., & Maurel, D. (2015). *Étayage théorique de la mise en œuvre des actions du dispositif ILM*. (A. d. Guyane, Éd.) Consulté le décembre 2018, sur Langues de Guyane: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/Quelques-elementes-sur-la-mise-en-oeuvre-d-un-enseignement-des-en-langues.html>
- Bouquet, P., Maurel, D., & Mussard, L. (2015). *Référentiel métier de l'intervenant en langue maternelle*. (A. d. Guyane, Éd.) Consulté le décembre 01, 2018, sur Langues de Guyane: <https://langues-de-guyane.ins.ac-guyane.fr/REFERENTIEL-METIER-DE-L-INTERVENANT-EN-LANGUE-MATERNELLE.html>
- Boyer, H. (2001). L'unilinguisme français contre le changement sociolinguistique. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (Tranel)* (p. 383-392). Neuchâtel: Université de Neuchâtel.
- Ministère de la Culture. (2017). Les langues de Guyane. *Langues et cité*, 2 (16).
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2001, février 17). *Arrêté du 9 février 2001 modifiant l'arrêté du 30 avril 1991 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré*. (J. Officiel, Éd.) Récupéré sur legifrance: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=EBEBF94B1807398F7F>

Le « bilinguisme » dans les écoles maternelles de Guyane française chez les Kali'na et les Wayana : un facteur de « réussite scolaire » ?

Olivier Meunier*

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (olivier.meunier@univ-lille.fr)

RESUME

Les élèves confrontés à plusieurs systèmes de valeurs sont amenés à intégrer et à réinterpréter les différents codes de leur environnement familial, culturel, social et scolaire. Ils sont soumis à la fois à une socialisation explicite par le biais d'un enseignement et une enculturation implicite qui dépasse la forme scolaire (Dasen et Ogay 2000). Le rapport entre cette dernière et le milieu familial n'est pas toujours évident, les apprentissages scolaires ayant souvent peu d'influence sur le milieu socioculturel, ce qui peut entraîner des phénomènes de déculturation et d'acculturation chez l'élève (Camilleri et Cohen-Emerique 1989). De plus, selon que celui-ci appartienne à une société où domine l'oralité ou l'écriture, il aura tendance à développer des compétences spécifiques (Goumoëns 1997). Par ailleurs son interprétation d'une langue étrangère s'effectuant à partir du système conceptuel de sa langue maternelle, la maîtrise de cette dernière apparaît donc essentielle pour apprendre la langue de l'école (Moore 1996). Des contradictions entre l'école et le milieu socioculturel de l'enfant peuvent influencer ses résultats scolaires à travers son estime de soi et son rapport à la culture d'origine (Meunier 2016). Néanmoins l'éloignement culturel entre l'école et le milieu familial ne serait pas systématiquement déterminant pour expliquer son « échec » scolaire, notamment quand l'environnement culturel d'origine a du sens pour lui, qu'il a pu résister aux processus de domination culturelle et sert toujours de référence pour orienter les pratiques et les formes de pensée de l'enfant (Meunier 2008).

Dans cette perspective, nous allons examiner si le bilinguisme mis en place dans les écoles maternelles de Guyane française chez les populations amérindiennes Kali'na et Wayana valorise suffisamment la langue maternelle et la culture des élèves pour les préparer à réussir scolairement. Notre hypothèse repose sur l'idée que cette valorisation culturelle et linguistique doit concerner à la fois les familles, les élèves et les enseignants pour que les enfants présentent une estime de soi et des capacités cognitives suffisantes permettant de dépasser les conflits de valeurs afin d'être en mesure d'élaborer des stratégies et des modes de résolution efficaces à l'école.

Notre posture méthodologique relève de la sociologie interactionniste (Glaser & al. 1967) et de l'anthropologie de l'éducation (Meunier 2009) avec une approche qualitative basée sur des observations et des entretiens semi-directifs et non-directifs.

Après une analyse historique de la scolarisation en Guyane, nous allons présenter les formations concernant les enseignants bilingues et les intervenants en langue maternelle, puis, à partir de nos données de terrain, nous allons dévoiler les pratiques enseignantes en résultant, tout en prenant en considération leur rapport aux familles et leurs effets sur les élèves en termes d'estime de soi, de bien-être et de « réussite scolaire ».

MOTS-CLES

Diversité, Kali'na, Wayana, Guyane, acculturation, déculturation, formation bilingue, pratiques enseignantes.

RÉFÉRENCES

- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.) (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Dasen, P.R. et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In : J. Costa-Lascoux, M.A. Hily et G. Vermes (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires*, Paris : L'Harmattan, p. 55-80.
- Glaser, G., Barney, G., and Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Goumoëns (de), C. (1997). Regards pluriels sur le bilinguisme : les représentations sociales du bilinguisme chez des enseignants d'école enfantine en Suisse romande. In : M.L. Lefebvre et M.A. Hily (dir.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris : L'Harmattan, p. 143-154.
- Meunier, O. (2009). Approche méthodologique de l'interculturel en éducation, *Penser l'éducation*, 26 : 61-91.
- Meunier, O. (2008). *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan. Coll. « Espaces interculturels ».
- Meunier, O. (2016). Assessment of intercultural bilingual education in the Brazilian state of Amazonas, *Qualitative Sociology Review*, 12(4): 60-82.
- Moore, D. (dir.) (1995). *L'Eveil au langage*. Paris : Didier Erudition.

Éducation scolaire indigène et bien vivre : projet de futur collectif

Michelle Carneiro Serrão *

*Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (michellecserrao@gmail.com)

RESUME

Le Brésil est composé d'une population multiethnique (Brasil, 1988) et dans l'État d'Amazonas, elle est composée notamment d'Indigènes issus de différents groupes socioculturels. Dans ce contexte il y a des écoles indigènes qui se trouvent dans les localités où ils vivent et d'autres qui sont situées à proximité. Ces dernières sur lesquelles nous avons effectué notre recherche se caractérisent par des élèves provenant de groupes multiethniques dans des classes multigrades étudiants ensemble. Dans le processus de consolidation de l'éducation scolaire indigène, les Indigènes cherchent potentialiser l'école en tant que moyen d'accès aux connaissances, aux biens et aux services du monde moderne sans dévaloriser ni nier leur culture et leur identité. En outre, l'expérience et la compréhension de l'inter/transculturalité (Walsh 2010, Candau, 2012) en tant que pratique de vie implique que les différents groupes culturels prennent au sérieux la possibilité de construire des sociétés multiculturelles et inter/transculturelles.

À partir de cette réalité plurielle et complexe, les communautés autochtones ont construit un Projet collectif connu sous le nom de « Bien Vivre ». Il s'agit d'une synthèse d'expériences et de relations qui découle de leurs pratiques et de leurs représentations et qui se manifeste dans leurs projets politiques, sociaux, culturels, économiques, éducatifs (Luciano, 2013).

Dans le projet collectif « Bien Vivre », l'école indigène apparaît comme un espace de résistance et elle se présente comme une institution médiatrice dans la lutte identitaire et le renforcement des connaissances des gens, à la recherche d'une meilleure qualité de vie, favorisant leur insertion dans l'univers socioculturel de la société environnante et représentant un espace pour l'appropriation des instruments théoriques/pratiques nécessaires à l'insertion des peuples autochtones dans des univers culturels et sociaux plus élargis.

Cette réalité nous a incité à chercher à comprendre les fondements culturels et philosophiques du projet émergent « bien vivre » des peuples indigènes et la manière dont il est présent dans les processus éducatifs des élèves indigènes et comment il peut favoriser l'émergence de pédagogies alternatives et différenciées. Nous analysons ensuite les rapports intégrés de la 1^{ère} étape du programme d'études sur lesquels nous avons effectué notre recherche dans les municipalités de São Gabriel da Cachoeira/AM et Manicoré/AM, et qui permettent aux élèves indigènes d'organiser leurs idées et de mobiliser les processus mémoriels « traditionnels ».

Cette recherche nous permet de disposer d'un regard assez étendu sur les conditions de vie des élèves indigènes étant scolarisés dans des bourgs métis et comment l'école indigène contribue réellement au bien vivre indigène.

MOTS-CLES

Education indigène, école, bien vivre, projet collectif.

BIBLIOGRAPHIE

Brasil. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil*. Brasília.

Brasil. (1988). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF.

Candau, V.M. (2012). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cecchetti, E. Pozzer, A. (2014). *Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais*. Blumenau: Edifurb.

Gremion, M., Noël, I. & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69.

Luciano, G. (2013). *Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced.

Santiago, M. C., Akkari, A., Marques, L. P. (2015). *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora Graal.

Santos, B. S. (2016). *Épistémologies du Sud. Mouvements citoyens et polémique sur la science*. Paris : Desclée de Brouwer.

Walsh, C. (2010). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

La formation des enseignants du premier degré à la diversité culturelle. Analyse et état des lieux

Linda MALDJI *

* Univ. Lille, ULR 3589 - CeRIES - Centre de recherche « Individus Épreuves Sociétés »,

F-59000 Lille, France (linda.maldji@yahoo.fr)

RESUME

À l'heure du débat sur le vivre ensemble et sur l'inclusion scolaire, la question de la diversité est centrale. Les élèves d'ici et d'ailleurs sont le reflet du public scolaire. Comment les enseignants peuvent-ils accueillir cette diversité ? Quelle place font-ils à ces différences ? Quelles sont leurs attentes de formation ? Selon Perrenoud (2005), la prise en compte de la singularité de chaque élève permettrait une lutte contre l'échec. A la source de celui-ci il a souvent le rejet d'une personne, de sa culture et du milieu dont elle est issue. L'espace classe, hétérogène, est un terrain propice à l'ouverture culturelle. Les élèves de cultures autres peuvent en tirer bénéfice notamment si l'on fait entrer leur culture d'origine dans l'école.

L'enseignant ne devrait-il pas être sensibilisé à cette diversité afin que sa posture professionnelle favorise un accueil bienveillant des différences au sein de l'école ? Ne devrait-il pas former les élèves à l'ouverture culturelle et à l'acceptation des différences pour favoriser le vivre ensemble ? Cette ouverture sur l'Autre semble présenter des effets positifs sur tous les élèves. La formation initiale des enseignants pourrait être l'occasion de développer des aptitudes de prise de conscience de ces phénomènes et apporter les éléments nécessaires pour mettre en œuvre une didactique propice à l'enseignement à la diversité.

La communication exposera comment les enseignants perçoivent la diversité, quelle part lui est dédiée dans la formation, en s'appuyant sur une méthode d'investigation à la fois quantitative (fréquence des formations à la diversité) et qualitative (entretiens semi-directifs avec des enseignants, observations de cours).

La formation devrait pouvoir répondre aux besoins liés à la diversité linguistique et culturelle qui caractérise le public scolaire (Simon 2016). La prise en compte de la diversité à l'école est un défi (Young et Mary 2016). Des qualités particulières sont nécessaires, mais elles sont peu travaillées en formation : « les élèves arrivent à l'école avec un capital linguistique et culturel très variable auquel l'enseignant doit tenir compte » (Perrenoud 2005). Zakhartchouk (2006) rappelle que les rapports que les élèves entretiennent avec leur culture première doivent être pris en compte pour pouvoir introduire une seconde culture. L'école a besoin de professionnels capables d'enseigner, dans le respect de chacun, dans des classes d'une hétérogénéité croissante.

Cette contribution présentera les attendus de formation des enseignants. Les contenus des formations existantes seront analysés, des pistes de travail présentées. Les échanges avec les enseignants et les formateurs pourront donner lieu à des projets de formations.

MOTS-CLES

Formation – enseignant – diversité – inégalité – discrimination – culture – inclusion scolaire – intégration culturelle – égalité des chances – vivre ensemble

RÉFÉRENCES

Aden J. (dir.) (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*. Paris: Le Manuscrit.

Beacco, J.C. (2018). *L'altérité en classe de langue, Pour une méthodologie éducative*, Paris : Didier.

Ben Ayed C. (2015). *Mixité sociale à l'école*. Paris : Armand Colin.

Bonnery S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires*. Paris : La Dispute.

Cambrone-Lasnes S., Krüger A.B., Thamin N. (2016). *Diversité linguistique et culturelle à l'école, Accueil des élèves et formation des acteurs*. Paris: L'Harmattan.

Esterle-Heribel M. (2006). Les formations des enseignants à la « diversité culturelle » en France : les mots pour le dire ?, *Formations et pratiques d'enseignement en questions* (4), p.217-232.

Moro M.R. (2016). Ma crainte, c'est que l'école se referme, *Cahiers pédagogiques*, 533, p.5.

Peeters J. (2016). Travailler avec de jeunes enfants issus de familles pauvres et migrantes, *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73 : 115-31.

Perrenoud P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.

Troncin T. (2011). Pourquoi et comment ancrer la question de la diversité des élèves au cœur de la formation des enseignants. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55 : 23-132.

Zoïa G. (2014). Former les enseignants à la diversité culturelle, *Diversité*, 177 : 137-142.

Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle, Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants. Bruxelles : Editions du conseil de l'Europe.

Comment les significations attribuées à la diversité influent les pratiques déclarées et l'identité professionnelle des enseignant·e·s.

Premiers résultats d'une recherche doctorale

Florie Bonvin*

* Assistante diplômée à la HEP Vaud. Unité d'enseignement et de recherche AGIRS
(florie.bonvin@hepl.ch)

RESUME

Entre promotion de l'égalité et de la diversité, la tâche enseignante est sous tension dans les contextes suisse romand et vaudois au regard de l'injonction croissante à la différenciation (CIIP, 2008 ; DFJC, 2019). En effet, les enseignant·e·s doivent répondre aux besoins spécifiques de chaque élève tout en s'assurant d'une certaine égalité, en termes de reconnaissance et traitement, pour éviter toute forme de discrimination (Ogay & Edelmann, 2011 ; Gremion & al., 2013). Dans ce contexte, la question du rôle que les enseignant·e·s s'attribuent dans la gestion pédagogique de la diversité interroge les significations attribuées à celle-ci considérant qu'elle influe sur le recours à divers outils et ressources pédagogiques (Bergeron, Vienneau & Rousseau, 2014), ainsi que sur la construction de leur identité professionnelle.

S'inscrivant dans une perspective interactionniste (Schurmans, 2003 ; Frame, 2013), l'analyse des premiers entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2016), réalisés auprès de onze enseignant·e·s exerçant dans les degrés primaires d'établissements scolaires vaudois, a mis en évidence une valorisation des différences selon une optique *naturaliste* et *puérocentrique* (Le Prévost, 2010). En effet, les élèves sont appréhendé·e·s premièrement en termes d'*individualités* ou de *personnalités*. L'allophonie et les troubles de l'apprentissage sont explicités comme pertinents pour les pratiques. Les questions relatives au statut socio-économique et au genre ne sont que peu problématisées. Une enseignante organise, par exemple, des activités en extérieur dans le but de proposer aux enfants des activités auxquelles ils·elles n'ont pas accès dans leur contexte familial, tout en ne percevant pas pourquoi les filles se désintéressent de certaines activités en classe. Quant aux références culturelles, c'est le milieu familial qui est généralement questionné quant à sa pertinence plutôt que les références de l'école. Finalement, les comportements dit perturbateurs sont considérés comme des freins à l'enseignement, impactant ainsi les conceptions des enseignant·e·s relatives à leur profession et à l'inclusion.

De ces premiers résultats émergent des modalités relevant des trois conceptions de la diversité (Bergeron, Vienneau & Rousseau, 2014). La conception *quantitative* est partagée par toutes les enseignantes, car la prise en compte des rythmes d'apprentissage et le maintien d'un niveau minimal de formation fait partie intégrante du rôle qu'ils·elles s'attribuent et qui correspond aux attentes institutionnelles. Les modalités de la conception *naturalisante* sont mobilisées seulement pour certaines catégories sociales. Quant à la conception *de diffraction*, consistant à penser la diversité a priori pour contourner les obstacles à l'apprentissage, des modalités sont déployées par les enseignant·e·s proposant le plus de différenciation.

La présente contribution présentera la recherche et ses premiers résultats qui seront mis en discussion.

MOTS-CLES

Diversité, catégories sociales, différenciation, identité professionnelle, enseignant·e·s

RÉFÉRENCES

Bergeron, L., Vienneau, R. & Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76. doi: 10.7202/1028012ar

DFJC - Département de la formation, de la jeunesse et de la culture. *Concept 360°. Concept cantonal de mise en œuvre et de coordination des mesures spécifiques en faveur des élèves des établissements ordinaires*. Retrieved from https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/accueil/Communique_presse/documents/concept_360-consultation.pdf

CIIP. (2008). *Plan d'études romand (PER)*. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch>

Frame, A. (2013). De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle : l'approche sémiopragmatique des interactions sociales ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 3 [En ligne]. doi: 10.4000/rfsic.508

Gremion, M., Noël, I. & Ogay, T. (2013). Education interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 53-69. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/43661513.pdf>

Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (5th ed.). Paris : Armand Colin.

Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66. doi:10.3917/nrp.009.0055.

Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47–71). Paris : L'Harmattan. Retrieved from https://dokupdf.com/queue/penser-linterculturalite-dans-la-formation-des-professionnels-lincontournable-dialectique-de-la-difference-culturelle-5a029ea7d64ab2b9bdcae3b4_pdf?queue_id=5a5b2043d64ab25a98d618c3

Schurmans, M. (2003). Chapitre 3 : Récoltes. In: M. Schurmans, *Les Solitudes* (p. 55-90). France : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.schur.2003.01

Quand la confiance et l'idéal de bonne entente sabotent la qualité de la relation : pour une formation interculturelle des enseignant·e·s qui ose le conflit''

Tania Ogay*

* Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation et de la formation (tania.ogay@unifr.ch)

En Suisse, la formation des enseignant·e·s aux questions d'inégalités et de diversités, généralement réalisée sous l'étiquette de « formation aux approches interculturelles » ou « formation interculturelle », prend des formes diverses selon les cantons, voire même selon les institutions de formation et les formatrices et formateurs (Ogay, à paraître; Sieber & Bischoff, 2007). Malgré cette diversité des formes et même des dimensions de la diversité qui sont mises en avant dans ces formations, une réflexion générale sur les finalités qu'elles poursuivent est possible : que cherche-t-on à promouvoir fondamentalement comme attitude chez les enseignants·e·s ? Que s'agit-il de « faire » de cette diversité ? Hormis les approches critiques donnant à la formation interculturelle l'objectif d'œuvrer à plus de justice sociale (Duchêne & Hofstetter, 2010; Gorski & Dalton, 2019), la formation interculturelle mais aussi l'éducation interculturelle visent classiquement à « reconnaître » voire même à « célébrer » la diversité. Ce faisant, quelle préparation ces formations offrent-elles pour gérer la complexité de la dialectique entre les valeurs d'égalité et de diversité (Ogay & Edelmann, 2011) ? Que proposent-elles au sujet de la dissension, du conflit qui ne manquent pas de surgir dans un contexte de diversité ?

En prenant appui sur une analyse qualitative du rôle de la confiance interpersonnelle dans la relation entre une enseignante et la mère d'un élève dans sa première année de scolarité (Conus & Ogay, 2019), analyse réalisée dans le cadre d'une recherche ethnographique sur la construction de la relation école-familles (Ogay, 2017), la communication explore tout d'abord les effets délétères de l'idéal de la bonne entente sur la qualité de la relation. Cet idéal est particulièrement important dans le contexte helvétique qui, confronté à sa diversité linguistique et culturelle interne, valorise le consensus et la prévention des conflits. On le retrouve aussi en force dans le champ de la formation interculturelle qui vise à développer la capacité d'adaptation (Bennett & Bennett, 2004; Kim, 2015; Nielsen et al., 2019; Sit, Mak, & Neill, 2017). Dans un deuxième temps, les apports de la perspective de la Thérapie sociale (Rojzman, Rothenbühler, & Rothenbühler, 2015) sont examinés en vue d'une formation interculturelle qui ose le conflit, dans la formation mais aussi dans la pratique des professionnel·le·s de l'éducation.

MOTS-CLÉS

Diversité, relation école-familles, formation interculturelle, conflit, enseignants, Suisse

RÉFÉRENCES

- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity : An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. Bennett, & M. J. Bennett (Éd.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 145-167). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Conus, X., & Ogay, T. (s. d.). Quand l'enseignant s' imagine collaborer avec le parent. Étude de cas autour de la confiance. *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 44, 45-65.
- Duchêne, A., & Hofstetter, D. (2010). Für eine « Kritische Pädagogik der Vielfalt ». Zur Konzeption einer sozialtheoretisch gestützten Pädagogik der Vielfalt in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 41-46.
- Gorski, P. C., & Dalton, K. (2019). Striving for critical reflection in multicultural and social justice teacher education : Introducing a typology of reflection approaches. *Journal of Teacher Education*, <https://doi.org/10.1177/0022487119883545>.
- Kim, Y. Y. (2015). Achieving synchrony : A foundational dimension of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 27-37.
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Reol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., ... Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies : A literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 410-428.
- Ogay, T. (à paraître). La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande : La diversité comme objet et contrainte. In F. Lorcerie (Éd.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Presses Universitaires de Rennes.
- Ogay, T. (2017). *Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL)* [Rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche]. Fribourg : Université de Fribourg, Département des Sciences de l'éducation.
https://www3.unifr.ch/eduf/fr/assets/public/Documents/recherche/COREL/COREL_rapportFNS.pdf
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : L'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Éd.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris: L'Harmattan.
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Consulté à l'adresse

http://www.cohep.ch/franc/pdfs/rapports/dossier/071116_Rapport_PIC_COHEP.pdf

Sit, A., Mak, A. S., & Neill, J. T. (2017). Does cross-cultural training in tertiary education enhance cross-cultural adjustment? A systematic review. *International Journal of Intercultural Relations*, 57, 1-18.