

de Diesbach-Dolder, Stephanie de; Muller Mirza, Nathalie

Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle

Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 2, S. 264-276



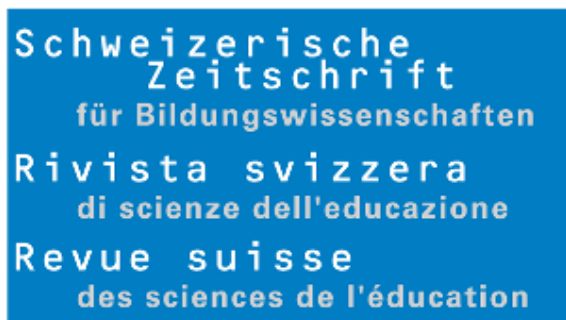
Quellenangabe/ Reference:

de Diesbach-Dolder, Stephanie de; Muller Mirza, Nathalie: Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 44 (2022) 2, S. 264-276 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-254224 - DOI: 10.25656/01:25422

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-254224>

<https://doi.org/10.25656/01:25422>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Incidents critiques en leçons d'éducation interculturelle

Stéphanie de Diesbach-Dolder, Haute Ecole Pédagogique de Fribourg

Nathalie Muller Mirza, Université de Genève

Cet article repose sur les résultats d'une recherche portant sur les pratiques réelles d'enseignement de l'éducation interculturelle. À partir des considérations mises en évidence dans la littérature autour des risques de « culturalisation » de ces pratiques, cette contribution vise à comprendre la façon dont les difficultés se développent dans les interactions en classe. Sur la base de séquences pédagogiques, nous repérons des incidents critiques qui permettent d'identifier les tensions entre, d'une part, les intentions pédagogiques des enseignant-e-s qui cherchent à construire des connaissances et déconstruire des phénomènes comme la discrimination sociale ou les stéréotypes, et, d'autre part, le processus interactif de construction de sens qui a parfois pour résultat leur réification.

1. Introduction

La nécessité d'étudier les difficultés liées à l'enseignement de contenus associés à l'éducation interculturelle est apparue lors d'observations en classe menées dans le cadre d'un projet de recherche portant sur ce domaine. Au cours d'une séquence pédagogique, une enseignante a évoqué avec ses élèves la notion de « race », non pas pour la mettre en discussion, aborder les processus de racialisation ou faire référence aux connaissances scientifiques à ce sujet, mais au contraire, en quelque sorte, en la justifiant. À partir de ce que nous avons considéré comme un « incident critique » qui montre qu'enseigner certains objets associés à l'éducation interculturelle peut conduire aujourd'hui des enseignant-e-s à parler de race dans leur classe, nous avons cherché dans les données recueillies si d'autres incidents de cet ordre pouvaient être identifiés. De manière plus large, il s'agit pour nous de mieux comprendre comment élèves et enseignant-e-s appréhendent ces événements imprévus et leur donnent du sens, et comment, le cas échéant, ils deviennent des occasions de développement de l'activité et de l'expérience (Muller Mirza et Perret-Clermont, 2016).

L'étude présentée ici s'inspire de trois domaines de recherche. Elle s'inscrit dans la continuité de travaux signalant les difficultés d'enseigner les objets associés à l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2017 ; Ogay et Edelman, 2011). Cette étude s'ancre également dans un domaine de recherche portant sur les « incidents critiques », ces moments où un événement surgit, inattendu, qui vient interrompre ou compromettre l'activité prévue et qui demande une régulation. Enfin, portant sur les pratiques réelles d'enseignement, cette étude s'inspire de l'analyse d'interactions. Nous considérons en effet qu'un examen minutieux de séquences interactives permet de mettre en lumière les décalages entre, d'une part, les intentions des enseignant-e-s qui visent à développer une compréhension des phénomènes tels que la discrimination sociale ou les stéréotypes, et, d'autre part, l'activité telle qu'elle se réalise entre les interlocuteur-trice-s. Il permet également de suivre la façon dont les interactant-e-s convergent vers un processus de secondarisation ou au contraire de cristallisation et de « monologisation » (de Diesbach-Dolder, 2018 ; Grossen et Muller Mirza, 2020 ; Muller Mirza et al., 2014).

En prenant appui sur des données récoltées dans le cadre d'une recherche,¹ cet article vise ainsi à contribuer à la réflexion sur les défis que représente l'enseignement des objets associés à une éducation interculturelle.

Dans la suite du texte, nous présentons d'abord la façon dont les approches interculturelles en éducation et dans la formation des enseignant-e-s ont été mises en œuvre au fil des années. Le contexte dans lequel nous avons récolté les données ainsi que le cadrage méthodologique sont ensuite détaillés avant de discuter les résultats. Nous terminons par une réflexion qui ouvre sur l'importance de la formation des enseignant-e-s à ces questions sensibles.

¹ Les données utilisées dans cet article sont tirées de la recherche intitulée « Transformation des émotions et construction de savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe » et soutenue par le Fonds national Suisse de la recherche scientifique (FNS, n°100013-132292 – Michèle Grossen).

2. Les approches interculturelles en éducation

Les approches interculturelles en éducation émergent en Europe dans les années 70, dans un contexte migratoire traversé par des débats importants. À cette époque, faisant suite aux premières vagues de migration des années 40, des travailleur-euse-s immigré-e-s arrivent sur le continent européen et sont rejoint-e-s par leur famille, qui s'établissent dans les pays d'immigration. La question de la scolarisation des enfants se pose alors, et les Etats sont amenés à prendre des mesures. Les institutions scolaires se dirigent d'abord vers une pédagogie orientée vers le soutien spécifique (linguistique principalement) à l'égard des enfants migrants, puis progressivement se tournent vers une « éducation interculturelle » qui s'adresse à l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs origines.

En Suisse et dans d'autres pays occidentaux, les travaux, les réflexions et les interventions dans le champ éducatif sont nombreux dès les années 70, et encouragent la mise en place d'un modèle interculturel (Cesari et al., 1985 ; Dasen et Perregaux, 2002). Après avoir connu une perte d'intérêt, les approches interculturelles en éducation ont pris un nouvel élan depuis une dizaine d'années. De « nouveaux » thèmes, tels que la diversité culturelle, le rapport à l'altérité, les questions de migration, les phénomènes de discrimination, sont introduits dans l'école. Faisant écho aux défis d'une société marquée par la pluralité culturelle et linguistique et les incertitudes économiques et écologiques, ces thèmes deviennent des enjeux brûlants pour l'école.

L'introduction de ces objets, si elle n'est pas récente, suscite quelques interrogations critiques. Nous en nommons ici principalement deux, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité. Certain-e-s chercheur-euse-s relèvent un premier type de difficultés liées au risque de folklorisation et d'essentialisation de la culture. Les activités interculturelles menées dans les classes ont en effet souvent été réduites à la mise en place de manifestations telles que des fêtes culinaires ou artisanales, folklorisant en quelque sorte les cultures d'origine des élèves. Une seconde difficulté identifiée porte sur le fait que les thèmes abordés convoquent parfois les histoires personnelles des élèves ou leurs propres perceptions et émotions. Ils peuvent ainsi relever d'une certaine intimité. De manière générale, laisser une place à la subjectivité des élèves, dans un contexte normé comme celui de l'école, n'est pas anodin et peut constituer un « lieu d'opacité » (Nonnon, 2008, p. 94) pour les élèves et les enseignant-e-s, et engendrer des difficultés de compréhension des intentions pédagogiques (Bautier et al., 2001).

3. La formation des enseignant-e-s à la diversité culturelle

Dans le contexte de la Suisse romande, la référence au terme d'éducation interculturelle n'apparaît pas en tant que tel dans le Plan d'étude romand (PER) en vigueur depuis 2011. Toutefois, les thèmes liés figurent dans l'ensemble de son projet de formation (CIIP, 2010-2016) : dans le cadre des « compétences transversales ». Ils ne sont ainsi associés à aucune discipline. Par ailleurs, peu de conseils sont apportés aux enseignant-e-s sur la spécificité de ces objets d'enseignement, qui renvoient à des thèmes sociaux, disciplinaires ou plus personnels et peuvent ainsi toucher les élèves et les enseignant-e-s dans leurs identités (Muller Mirza, 2016), ainsi qu'aux dérives qu'ils peuvent produire.

Dans une volonté de soutenir les enseignant-e-s, en 2000, une commission de soutien de La Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP] publie le Rapport 60 dans lequel est mise en évidence l'importance d'une « approche interculturelle » dans la formation des enseignant-e-s (Lanfranchi et al., 2000). Cette approche avait pour intention non pas de développer des connaissances sur telle culture, religion ou langue, mais d'encourager dans une perspective « relationnelle » une réflexion sur son rapport à soi et à l'autre. Depuis les années 2000, des pratiques aux approches interculturelles d'une grande hétérogénéité se sont développées au sein des Hautes Ecoles Pédagogiques en Suisse (Sieber et Bishoff, 2007) et ailleurs dans le monde (Gorski, 2009), 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 réalité de société. Si ces pratiques ont aujourd'hui une place dans la formation des enseignant-e-s, leur mise en œuvre reste toutefois difficile du fait notamment que les discours autour de l'interculturel oscillent entre minimisation et valorisation de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2016).

La formation des enseignant-e-s aux approches interculturelles fait l'objet de réflexions des chercheur-euse-s depuis les années 80 (Mottet et Sanchez-Mazas, 2021 ; Ouellet, 1991 ; Rey, 1986) dans différents pays francophones. Aujourd'hui, un accord international se dessine quant à une volonté de développer auprès des enseignant-e-s des compétences antidiscriminatoires et inclusives (Allan, 2010 ; Unesco, 2015). Se fondant sur une étude de travaux menés dans le domaine, Potvin et Larochelle-Audet (2016) relèvent l'importance de

développer auprès des enseignant-e-s une compréhension sociopolitique et historicisée des inégalités sociales et des systèmes d'oppression. Dans le contexte de formation, on observe que les étudiant-e-s sont à même d'identifier les comportements discriminatoires des professionnel-le-s lorsqu'ils-elles observent des pratiques (Jacobs, 2018). En revanche, ils-elles rencontrent des difficultés à développer une posture critique sur leurs propres pratiques pour dépasser les pièges du culturalisme (Gay et Laffranchini, 2018).

4. La contexte de la recherche

4.1 Les questions de recherche

Le projet présenté ci-après propose une analyse des pratiques d'enseignement-apprentissage mises en œuvre lors de séquences pédagogiques sollicitant la mise en mots d'expériences vécues. Considérant que les apprentissages scolaires suscitent une rupture avec la pensée quotidienne et impliquent des formes particulières de langage (Vygotski, 1985), quels sont les processus à l'œuvre lorsque les élèves sont invité-e-s à discuter de thématiques « interculturelles » en lien avec leurs propres expériences personnelles et affectives ?

Des difficultés peuvent être liées au travail de secondarisation – cette opération par laquelle une expérience vécue devient un objet de réflexion et amène la personne à mettre sa propre expérience à distance, à la regarder du point de vue d'autrui, la mettre en perspective, la mettre en lien avec d'autres expériences, et ainsi « reconfigurer » son propre rapport à cette expérience (Bautier et Goigoux, 2004 ; Jaubert et Rebière, 2004). Certains risques peuvent émerger aussi ; celui de refroidir, voire de ne pas reconnaître les expériences personnelles verbalisées par les élèves (Audigier, 2004), celui d'empiéter sur leur sphère intime, et enfin de réifier les phénomènes qui sont mis en mots.

4.2 La démarche de recherche

Les données sont tirées d'une recherche portant sur des pratiques en éducation interculturelle mises en place par 12 enseignantes dans des classes de la 7^e à la 11^e Harmos. Elles ont été invitées à préparer des leçons à partir de deux documents pédagogiques² : un Photolangage « L'Humanité en mouvement » (PH dans la suite du texte) et une bande-dessinée « Là où vont nos pères » (BD). Des observations de ces leçons ont été réalisées sur la base de films (85 leçons de 45 minutes). Dans cet article, nous nous focalisons sur les 59 leçons mises en place à partir du PH, vu qu'il accorde une place importante à la verbalisation des expériences des élèves. Ce document, édité en 2005 par Alliance Sud, est composé de 50 photographies noir et blanc et d'un dossier pédagogique contenant des suggestions pédagogiques (Gujer, 2015). Les thèmes des photographies portent d'une manière générale sur la migration (leurs causes et leurs effets, comme la guerre, les injustices sociales, les trajectoires de l'exil, les retrouvailles, etc.).

5. Cadrage méthodologique

En adoptant une approche socioculturelle, qui considère comme centraux les processus d'interaction dans le développement de la pensée (Grossen, 2015 ; Vygotski, 1985 ; Wertsch, 1991), l'enseignement-apprentissage est ici envisagé comme une situation de communication dans laquelle s'actualisent des processus cognitifs et affectifs, et se négocient des représentations de l'autre, de l'objet en discussion, et des références aux appartenances culturelles et sociales (Muller Mirza, 2012). Dans le cadre de notre recherche, les expériences personnelles mises en mots ont été analysées dans leur contexte de production. Nous avons ainsi porté une attention particulière à l'interaction se déployant entre l'enseignant-e et les élèves, elle-même médiatisée par un « outil » particulier, le document pédagogique. Afin de repérer les épisodes à analyser, nous avons pris appui sur la technique des « incidents critiques » (IC dans la suite du texte) développée à l'origine par Flanagan (1954). Dans le champ des sciences humaines et sociales, l'analyse des IC est aujourd'hui utilisée comme méthode d'intervention et de formation dans différents contextes telles la formation interculturelle des acteurs sociaux (Cohen-Emerique, 1984) ou la formation professionnelle des enseignant-e-s (Monereo, 2019).

² Ces deux documents sont mis à disposition par les centres de documentation pédagogique et régulièrement utilisés dans des classes.

Ici, nous identifions des IC, non pas pour décrire un comportement dans le but de le modifier, mais pour appréhender les dimensions psychosociales à l'œuvre dans une perspective développementale. L'IC est non pas considéré comme un événement qui vient « perturber » l'activité en cours, mais comme un phénomène inattendu et marquant du point de vue des acteur-trice-s, et qui permet de rendre compte de l'activité en cours. Ces « décalages » entre attendu et réalisé sont décrits et analysés dans leur potentiel de développement, en en ligne avec les travaux d'Engeström et son équipe, qui définissent les tensions et contradictions dans les systèmes d'activité comme des leviers possibles de transformation (Engeström et Sannino, 2011).

Un découpage en épisodes interactifs a permis d'analyser les IC dans leur contexte, c'est-à-dire comme résultats d'une co-construction discursive. Ils ont été identifiés par les chercheuses, et non pas par les acteur-trice-s, ce qui est généralement la démarche envisagée dans l'analyse du travail (Amigues, et al., 2004).

Afin de pouvoir identifier les épisodes, trois dimensions ont été retenues :

- L'IC représente une **rupture** dans l'activité en cours, comme si tout s'arrêtait un instant. La rupture peut être identifiée lorsque, au cours de l'activité, un événement surgit et va à l'encontre de l'intention généralement formulée antérieurement par l'enseignant-e ou par les objectifs du document pédagogique utilisé ;
- Il est associé à des **thèmes** spécifiques à l'éducation interculturelle et porte sur une dimension relative à la sphère personnelle des élèves ;
- Il s'observe dans une **séquence pédagogique** interactive. L'IC n'est pas un simple énoncé, mais il est significatif en matière de processus. Il s'insère donc plus largement dans la dynamique interactionnelle du fait qu'il est thématiquement et suit un développement « narratif » en trois temps : une activité est en train d'être réalisée (l'activité attendue), une rupture se manifeste qui vient rompre l'attendu (le « point de rupture »), et conduit à un développement qui cherche généralement à rétablir la continuité (la « résolution »).

6. Résultats

Dans un premier temps, nous présentons six épisodes IC identifiés. Ceux-ci présentent une routine discursive qui peut prendre deux formes : certains comprennent le passage d'une thématisation à connotation générique (« le racisme », « la migration », etc.) à une thématisation à valeur plus personnelle (« mon histoire personnelle », « ma couleur de peau », etc.). D'autres séquences ont pour point commun le fait qu'elles abordent explicitement des aspects relatifs à la sphère personnelle, lesquels sont ensuite repris sur un plan collectif et partagé. Dans un second temps, nous analysons deux épisodes en détail, particulièrement illustratifs des difficultés rencontrées.

6.1 Description des incidents critiques

6.1.1 *Du collectif au personnel*

Un premier IC repéré survient lors d'une séquence pédagogique dans laquelle une enseignante invite ses élèves à travailler en groupe autour de leurs propres représentations de la migration. Alors que l'activité proposée vise à discuter des représentations dans le but vraisemblablement de les identifier et les déconstruire, un élève parle de son camarade en utilisant le terme de « migrant », ce que ce dernier interprète comme une insulte. S'ensuit une discussion vive entre les élèves et une demande de médiation auprès de l'enseignante. Celle-ci, s'adressant à sa classe, explique l'incident et cherche une solution collective qui prendra la forme d'une démonstration que ce qui avait été considéré comme l'exception (l'expérience de la migration familiale d'un élève) est de fait la norme (la majorité des élèves a un ancêtre « migrant »).

Un deuxième IC a été identifié dans une leçon au cours de laquelle une enseignante aborde la question des relations entre les communautés noires et blanches aux États-Unis d'un point de vue historique à partir d'une photo du PH représentant deux hommes en train de se faire une accolade, l'un à la peau blanche et l'autre noire. L'enseignante définit et situe historiquement le thème de la discrimination représentée sur l'image. Soudain, un élève montre du doigt la seule élève de la classe dont la peau est noire.

La séquence pédagogique portant sur la notion de race décrite plus haut peut être rangée dans cette catégorie. En effet, alors qu'il s'agit de décrire des personnes vivant dans un pays africain, les élèves et l'enseignante sont amenés à mobiliser la notion de racisme, et à s'interroger sur leur couleur de peau.

6.1.2 *Du personnel au collectif*

Lors d'une séquence, une enseignante convie ses élèves à produire des récits personnels portant plus particulièrement sur le thème de la migration. À tour de rôle, des histoires de trajectoires familiales sont racontées

jusqu'à ce qu'une élève, embarrassée par la tournure personnelle que prend l'interaction avec l'enseignante, soit soutenue par une camarade qui explique à l'enseignante la difficulté de parler de thèmes personnels. Un autre IC a été repéré lors d'une séquence dans laquelle une enseignante propose à ses élèves de décrire une image du PH en fonction de leurs ressentis. Lors du travail en sous-groupe, certain-e-s élèves mobilisent des stéréotypes comme « ça doit être un Turc ! ou un Rom ! », pour parler à la fois de personnes représentées sur l'image, mais également de leurs camarades de classe. Dans le même ordre, une sixième séquence a été repérée, dans laquelle une enseignante invite ses élèves à réaliser une activité écrite de type autobiographique qui consiste à raconter une expérience personnelle en lien avec la migration. Une élève fait appel à l'enseignante et exprime son refus de raconter son histoire parce qu'elle ne souhaite pas que des informations qui concernent sa vie privée soient lues à ses camarades.

Ce repérage d'IC nous permet de mettre en lumière la diversité des situations dans lesquelles ils surviennent et viennent transformer en profondeur. Ils apparaissent parfois au moment où les expériences personnelles sont utilisées comme point de départ d'un travail pédagogique, mais aussi au moment où, alors que sont discutés des concepts généraux (la migration, le racisme), l'expérience émotionnelle des élèves surgit. Ils montrent également que, par leur effet de surprise (les enseignant-e-s n'avaient pas prévu qu'un travail sur les représentations de la migration puissent susciter un conflit entre les élèves ou mettre en lumière une élève de la classe en raison de la couleur de sa peau), les acteur-trice-s de l'activité sont mobilisé-e-s et sommé-e-s de prendre des décisions et agir.

6.2 L'analyse de deux incidents

L'IC observé autour de l'activité autobiographique nous semble intéressant à analyser en détail.

Le début de l'activité

Edwige (enseignante 11^e Harmos, leçon de 90 minutes avec le PH) lit à ses élèves des témoignages de personnes migrantes³ vivant en Suisse romande. Elle leur demande ensuite de rédiger leur propre histoire migratoire ou celle de personnes de leur entourage. Les élèves s'installent et commencent à écrire.

...la rupture dans l'activité

Alors que les élèves se mettent au travail, Naomi interpelle l'enseignante. Cette manifestation verbale peut être considérée comme une rupture dans la séquence en cours – le travail est interrompu. Edwige entre alors en discussion avec l'élève en aparté.⁴

- 1 Naomi 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§
- 2 Edwige §mais si t'aimes pas parler t'aimes pas parler, alors tu fais comme euh : comme euh : Natacha, Niccolletta et pis Nadine' mais il y a rien de très de gênant [à : être adoptée]
- 3 Naomi [je sais mais]
- 4 Edwige t'es pas la seule§
- 5 Naomi §mais j'ai pas envie que : ouais§
- 6 Edwige §mais tout le monde le sait dans la classe
- 7 Naomi non
- 8 Edwige non'
- 9 Naomi non
- 10 Edwige ben j'aimerais bien savoir qui
- 11 Naomi ben voilà elle le savait pas (elle parle de sa voisine)
- 12 Nadia si je le savais§
- 13 Naomi §ouais ben peut-être§
- 14 Edwige §ben tu vois§
- 15 Naomi §mais tout le monde le sait pas
- 16 Edwige pis alors
- 17 Naomi j'ai pas envie j'ai pas envie§

³ Les témoignages sont repris du livre « Regards d'ailleurs » de Kernén et Margot (2006).

⁴ Cf. Annexe 2 : Convention de transcription.

- 18 Edwige §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§
- 19 Naomi §mais je je sais pas :: je sais pas, je sais pas mais l'histoire, pis même j'ai pas envie d'en§
- 20 Edwige §ouais t'as pas envie de parler de ton histoire etcetera d'accord§
- 21 Naomi §en plus on doit le lire devant la classe, non,§

L'expression de la préoccupation de rendre public des aspects relatifs à sa vie privée, est suivie d'une tentative de négociation, dans laquelle chacune amène des arguments. D'un côté, l'enseignante semble portée par son intention d'amener ses élèves à mettre en mots leur propre expérience de la migration. De l'autre côté, Naomi, exprime son souhait de ne pas parler de son histoire personnelle et son inquiétude de voir ses camarades apprendre un aspect de sa vie qu'elle souhaite garder secret. On observe toutefois que l'argumentation de l'enseignante ne porte pas véritablement sur l'intérêt pédagogique de l'activité (qui semble ainsi rester opaque aux yeux de l'élève) mais sur le fait que, contrairement à ce que pense Naomi, l'aspect privé et secret de sa vie qu'elle ne souhaite pas divulguer est déjà connu de ses camarades.

...le développement après la rupture... (la recherche de résolution)

Après la question de Naomi portant sur le fait de lire ou non le récit rédigé par chacun à l'ensemble de la classe, l'enseignante apporte une précision et reformule la consigne initiale de son activité.

- 22 Edwige §non, non non non, non moi j'ai pas du tout prévu que : que tout le monde lise§
- 23 Naomi §mais y a des choses on devrait dire hein'§
- 24 Edwige §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 [s'adresse à la classe]: une précision, PERSONNE on vous demande pas après de lire à haute voix hein, ça peut être personnel. ça sera la chercheure et moi qui le lirons c'est tout.

À cet instant, l'enseignante précise à Naomi les potentiels destinataires de ce travail autobiographique et communique cette information à l'ensemble de la classe.

À travers cette séquence, on peut relever deux éléments : 1) ce type d'activité engageant les élèves à faire un retour sur soi, à rendre explicite des aspects personnels et potentiellement chargés émotionnellement, peut se révéler difficile pour certain·e·s et relever à leurs yeux d'une violence symbolique ; 2) ce type d'activité qui vise à mettre en évidence les spécificités de son rapport aux autres et de certaines dimensions partagées, peut aussi avoir comme effet de renforcer les différences entre les individus et ainsi les figer, voire les stigmatiser (Nicolet, 1987). Si, aux yeux de l'enseignante, le contenu même du récit autobiographique représentait une sorte de prétexte permettant de poursuivre un objectif de compréhension de processus plus génériques, aux yeux des élèves, la demande de révéler des aspects de la sphère privée, relevant donc du personnel et du singulier, n'est pas jugée légitime dans le contexte public de la classe.

L'autre IC mentionné en introduction nous semble particulièrement intéressant à reprendre. Il a lieu lors d'une leçon organisée autour du PH (50 minutes) par une enseignante de 7-8^e Harmos. Les élèves sont invité·e·s à décrire ce que vivent les personnes représentées sur une série d'images du PH, ici en lien avec la vie quotidienne dans des camps au Rwanda.

Elle donne la consigne suivante :

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,

Le début de l'activité

Après la formulation de la consigne, les élèves prennent alors la parole à tour de rôle pour faire part de leurs observations et interprétations concernant les images retenues.

- 1 Elodie [...] 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 Elodie 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 se dirige vers le tableau noir) (5 sec)
- 4 Adèle ceux qui sont là

- 5 Elodie 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 Elodie alors c'est quoi une tête d'Africain,
 8 Adèle une tête plate (rire des élèves)
 9 Elodie tête plate, c'est quoi une tête d'Africain pour toi Abélia'
 10 Abélia ben : euh quelqu'un de noir
 11 Elodie noir§

Dans la discussion autour des images retenues, Adam, en parlant d'une image présentant des personnes en train de faire la queue pour être approvisionnées en eau, affirme qu'elles vivent en Afrique. Invité·e·s à justifier cette affirmation (est-ce que tu certifierais que ces gens-là c'est des Africains'), ils-elles apportent des réponses stéréotypées (une tête plate ; quelqu'un de noir).

...la rupture dans l'activité...

À la suite de cette discussion, Alexandra, intervient dans l'activité en faisant une remarque sous forme d'interjection.

- 12 Alexandra §[oh raciste]

Cet énoncé vient créer la rupture et poser soudainement un regard particulier sur l'activité en cours. Elle indique explicitement qu'il est « raciste » de dire d'une personne qu'elle a la tête plate et qu'elle est noire.

...le développement après la rupture... (la recherche de résolution)

L'intervention de l'élève fait réagir l'enseignante qui installe une sorte de parenthèse dans l'activité en cours et interroge ce qui relève d'un acte raciste ou non.

- 13 Elodie [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 »⁵
 15 Elodie 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 sec) 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 Elodie 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 Elodie Adam'
 21 Adam mais nous en fait on n'est pas blancs, de couleur§
 22 Elodie §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'
 23 Abélia ben ils sont légèrement, [euh ils sont bruns clairs]
 24 Elodie [ils sont pas noirs] (l'enseignante montre le t-shirt d'Alain)
 25 Alain c'est du bleu (il parle de son t-shirt)
 26 Elodie 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. [...]

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 en amenant par exemple les élèves à réfléchir au concept de racisme ordinaire, lequel peut sembler anodin à ceux qui en sont les auteur·e·s, mais peut être particulièrement discriminant pour les victimes. L'école est un lieu où les discriminations raciales se retrouvent fréquemment. Au lieu de cela, le terme de « race » émerge, un terme dont les scientifiques ont depuis longtemps montré qu'il n'avait aucune pertinence pour appréhender la diversité de l'espèce humaine.

⁵ 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 ».

Il s'avère cependant que cette séquence représente une double rupture ou un double IC. La première est en effet initiée par Alexandra qui réagit à l'égard des énoncés de ses camarades décrivant les personnes figurant sur la photo. Elle qualifie leurs interventions de « racistes ». Ce faisant, elle introduit un terme qui relève précisément de l'éducation interculturelle, souvent mobilisé, défini et analysé dans ce contexte. C'est ensuite Alan et Adam qui, par le biais de l'ironie, invitent à remettre en question en quelque sorte les affirmations de l'enseignante elle-même et initient une seconde rupture. La notion de couleur (noir, blanc, jaune) qui sert parfois d'étalon pour associer certaines personnes à des nations est interrogée et son arbitraire mis en lumière (*mais nous en fait on n'est pas blancs*). Toutefois, tout se passe comme si la reprise réflexive de l'activité était interrompue par l'enseignante elle-même qui poursuit son argumentation (*Non on n'est pas vraiment blancs c'est sûr, mais on appelle les Blancs tout de même par opposition aux Noirs*) jusqu'à l'acmé finale (*mais bon on appelle quand même comme ça, il y a la race blanche, y a la race noire*). Du point de vue des chercheuses observatrices, la véritable rupture de l'activité se présente à cet endroit, si l'on se réfère aux objectifs de l'éducation interculturelle.

7. Discussion

La technique des IC mobilisée en adoptant une approche socioculturelle permet d'étudier les éléments qui font obstacle à l'enseignement des objets interculturels et de les comprendre dans une perspective développementale. Elle permet l'analyse de la co-construction du sens par les acteur-trice-s dans la dynamique interactionnelle.

L'étude des deux IC montrent que si les enseignant-e-s abordent ces thèmes comme des phénomènes sociaux et historiques, ils-elles s'insèrent aussi dans des dynamiques interpersonnelles (de Diesbach-Dolder, 2018). En effet, le fait d'évoquer des expériences personnelles, des souvenirs et des émotions peut générer cette part d'opacité dont parle Nonnon (2008). Visant à soutenir l'intérêt des élèves et faciliter leur prise de parole, les séquences pédagogiques peuvent conduire à des tensions en liens avec les objets d'apprentissage en jeu et avec la position de l'apprenant-e. La première séquence entre Naomi et Edwige autour du récit autobiographique illustre ces tensions. Le refus exprimé par l'élève d'entrer dans l'activité de mise en mots de sa propre histoire pointe à la fois la dimension délicate de faire part d'une expérience personnelle qui dépasse la sphère scolaire habituelle et montre également la difficulté pour les élèves de comprendre les objectifs de ce type d'activité qui laisse place à la subjectivité. Ces tensions posent la question des frontières entre sphères de la vie quotidienne et scolaire. On peut ainsi comprendre la gêne exprimée par Naomi, non pas uniquement comme le comportement singulier d'une élève, mais comme le résultat d'une construction institutionnelle qui s'inscrit dans le contexte plus large de l'école et son histoire. Si l'école laisse entrer des thèmes associés à la diversité, leur légitimité reste encore difficile à appréhender dans une institution fondée historiquement sur des valeurs monoculturelles.

Les analyses montrent également que les enseignant-e-s peuvent être destabilisé-e-s par certains propos d'élèves et sont même parfois amené-e-s à exprimer des contenus qui relèvent de processus de catégorisation, pris-e-s dans un discours contradictoire entre minimisation et valorisation de la différence culturelle (Ogay et Edelman, 2011). Le matériel pédagogique, conçu initialement comme un outil pour travailler la prise de distance, contribue aussi à la cristallisation de stéréotypes.

8. Conclusion

L'analyse présentée ici contribue à mettre en lumière la complexité de l'enseignement des objets interculturels. Elle ouvre également une réflexion plus générale sur la formation des enseignant-e-s. Aujourd'hui, il apparaît particulièrement important d'outiller les professionnel-le-s à développer une compréhension critique des phénomènes inégalitaires à l'œuvre dans nos sociétés, en développant des savoirs issus de la sociologie ou de l'histoire. Les séquences analysées rendent en effet compte de l'hétérogénéité de ces thèmes qui impliquent des connaissances associées à des domaines disciplinaires. Un outillage théorique solide sur les objets à traiter semble ainsi crucial. Il n'est toutefois pas suffisant.

L'analyse menée ici sur les pratiques concrètes, peu commun dans la littérature, se dessine comme une voie pour aider à développer la posture critique attendue. La méthode utilisée portant sur la dimension langagière constitue un outil réflexif aux larges potentialités. Elle pourrait donner lieu à un dispositif de formation conduisant les enseignant-e-s à réfléchir et développer les conditions interactionnelles nécessaires à un travail de construction de connaissances à partir de ces objets.

Les résultats mettent ainsi en évidence que l'enseignement de ces contenus nécessite une posture particulière. En effet, les discussions en classe peuvent parfois prendre la forme d'un échange d'opinions et ainsi contribuer à cristalliser des points de vue. Pour dépasser ce type d'interactions de moindre intérêt pour l'apprentissage, il importe que l'enseignant-e joue le rôle de garant-e d'une discussion heuristique : mettant en place les conditions pour une discussion d'exploration (*exploratory talk*) au sens de Mercer (1996) il-elle peut viser la construction de connaissances en tenant compte de l'ensemble des perspectives. Ce type d'interactions peut ainsi être facilité par la mise en place et l'apprentissage des règles d'une telle discussion heuristique à co-construire avec les élèves.

Pour soutenir les enseignant-e-s à réaliser un travail d'élaboration de connaissances à partir d'objets proches de la sphère quotidienne des élèves, le concept de secondarisation est intéressant. Les séquences analysées montrent que l'enseignant-e peut accompagner ces processus. C'est en travaillant sur l'interaction qu'il-elle soutient les élèves dans ce jeu délicat de mise en tension entre un objet singulier, proche de l'intimité, et un objet collectif, partagé dans une communauté de savoirs et de pratiques (Muller Mirza, et al., 2014). L'enseignant-e est ainsi le-la garant-e d'une discussion heuristique, mais aussi éthique entre le pôle de l'unicité et de la généralité. Lorsqu'une interaction s'oriente fortement vers l'un des deux pôles, empiétant sur la sphère intime des élèves ou portant sur des connaissances encyclopédiques, l'enseignant-e peut orienter l'interaction vers le pôle opposé pour ainsi remettre en mouvement et rendre possible la construction de connaissances.

Réfléchir les gestes discursifs d'accompagnement des élèves dans ce jeu délicat de mise en tension entre unicité et généralité est une voie possible pour aller au-delà des pièges des approches interculturelles et permettre aux élèves de développer des outils permettant de penser la complexité du monde qui les entoure.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle* (5^e éd.). PUF.
- Allan, J. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Conseil de l'Europe.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cesari Lusso, V., Gabioud, C., Jenzer, C., Muller, C., et Pogia, E. (1985). *L'interculturalisme : de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*. Conseil de l'Europe.
- 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.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique. (2010-2016). *Plan d'études romand*. Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP).
- Dasen, P., et Perregaux, C. (2002). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* de Boeck.
- De Diesbach-Dolder, S. (2018). *Le rôle de la verbalisation des émotions et de la secondarisation en éducation interculturelle : une approche socioculturelle des pratiques d'enseignement*. [Thèse de doctorat inédite]. Université de Lausanne.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- Flanagan, J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358.
- Gay, D., et Laffranchini, N. (2018). Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignement pour déconstruire les stéréotypes. *Revue de la Haute Ecole Pédagogique*, 23, 177-193.
- Gujer, M. (2005). *L'humanité en mouvement*. Alliance Sud.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching & Teacher Education*, 25, 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Grossen, M. (2015). L'intersubjectivité dans l'étude des processus d'enseignement-apprentissage : difficultés et ambiguïtés d'une notion. Dans C. Moro, N. Muller Mirza, et P. Roman (dir.), *L'intersubjectivité en questions. Agrégats ou nouveau concept fédérateur pour la psychologie ?* (p. 139-160). Antipodes.
- 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>
- Jacobs, M. (2018). Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants. *Recherche et formation*, 89, 57-69. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4423>
- Jaubert, M., Rebière, M., et Bernié, J.-P. (2004). Significations et développement : quelles « communautés » ? *Raisons Educatives*, 1, 85-104
- 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).

- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and instruction*, 6(4), 359-377.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of teacher identity. Analysis of a professional transition case. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 4-13. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Mottet, G., et Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant·e·s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 29(1), 1-19. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Muller Mirza, N. (2012). 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., Grossen, M., de Diesbach-Dolder, S., et Nicollin, L. (2014). Transforming personal experience and emotions through secondarisation 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. (2016). Emotions, development and materiality at school: A cultural-historical approach. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 50(4), 634-654. <https://doi.org/10.1007/s12124-016-9348-4>
- 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. <https://doi.org/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.
- 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.
- 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/10.1080/02619768.2016.1157160>
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). (2015) *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. L'Harmattan.
- Potvin, M., et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Fides.
- Rey, M. (1996). *D'une logique mono à une logique de l'inter. Pistes pour une éducation interculturelle et solidaire*. Cahiers de la section des Sciences de l'éducation.
- Sieber, P., et Bishoff, 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 Ecoles Pédagogiques (COHEP).
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. La Dispute.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Socio-Cultural Approach to Mediated Action*. Harvester Wheatsheaf.

Mots-clés : Éducation interculturelle ; interactions sociales ; incidents critiques ; verbalisation des émotions ; formation des enseignant·e·s ; approche socioculturelle

Kritische Vorfälle im Unterricht für interkulturelle Erziehung

Zusammenfassung

Dieser Artikel beruht auf den Ergebnissen einer Untersuchung, welche sich mit konkreten Unterrichtspraktiken interkultureller Erziehung befasst. Ausgehend von den Überlegungen, die in der Literatur zu den Risiken der «Kulturalisierung» dieser Praktiken hervorgehoben werden, hat dieser Beitrag zum Ziel, zu verstehen, wie sich Schwierigkeiten in den Interaktionen im Unterricht entwickeln. Auf der Grundlage von Unterrichtssequenzen identifizieren wir *kritische Vorfälle*. Letztere führen zur Erkenntnis eines Spannungsfeldes zwischen den pädagogischen Absichten der Lehrpersonen, welche auf den Aufbau von Wissen und Dekonstruktion von Phänomenen, wie Diskriminierung oder Stereotypisierung, abzielen, und andererseits dem interaktiven Prozess der Konstruktion von Bedeutungen, welcher manchmal ebenfalls zu deren Verdinglichung führt.

Schlagworte: Interkulturelle Erziehung; soziale Interaktionen; kritische Vorfälle; Verbalisierung von Emotionen; Lehrpersonenausbildung; soziokultureller Ansatz

Incidenti critici nelle lezioni di educazione interculturale

Riassunto

Questo articolo si basa sui risultati di una ricerca sulle pratiche autentiche di insegnamento nell'educazione interculturale. A partire dalle considerazioni evidenziate nella letteratura sui rischi di «culturalizzazione» di queste pratiche, questo contributo cerca di comprendere il modo in cui le difficoltà si sviluppano nelle interazioni in classe. Sulla base di sequenze pedagogiche raccolte in classe, individuiamo *incidenti critici* che ci permettono di identificare le tensioni tra, da un lato, le intenzioni pedagogiche degli insegnanti che hanno cercato di costruire la conoscenza e decostruire fenomeni come la discriminazione sociale o gli stereotipi, e, dall'altro, il processo interattivo di costruzione del significato che a volte risulta nella loro reificazione.

Parole chiave: Educazione interculturale; interazioni sociali; incidenti critici; verbalizzazione delle emozioni; formazione degli insegnanti; approccio socioculturale

Critical incidents in intercultural education lessons

Summary

This article is based on the results of research on real teaching practices in intercultural education. Building on the considerations highlighted in the literature about the risks of “culturalization” of these practices, this contribution aims to understand how difficulties develop in classroom interactions. On the basis of pedagogical sequences collected in class during intercultural lessons, we identify *critical incidents* that allow us to identify the tensions between, on the one hand, the pedagogical intentions of the teachers, who seek to build knowledge and to deconstruct phenomena such as social discrimination or stereotypes, and, on the other hand, the interactive process of constructing meaning which sometimes results in their reification.

Keywords: Intercultural education; social interactions; critical incidents; verbalization of emotions; teacher training; sociocultural approach

Annexe

Conventions de transcription**Informations contextuelles**

- () la parenthèse simple indique des comportements non verbaux.
 (()) la double parenthèse indique un commentaire du transcripteur.

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 sec) 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.
 : les deux-points indiquent un allongement de voyelles.

Mot ou énoncé incertain

- < > les chevrons indiquent un mot ou un énoncé dont le transcripteur n'est pas certain.

Mot ou syllabe inaudible

- x la lettre x représente une ou plusieurs syllabes ou un mot inaudibles.

Remerciements

Les auteures adressent leur remerciement au Fond national Suisse de la recherche scientifique (FNS) qui a soutenu financièrement le projet TECS « Transformation des émotions et construction de savoirs : les enjeux identitaires de l'éducation interculturelle dans les pratiques en classe » dans lequel les données présentées dans cet article sont issues (n° de subside 100013-132292). Elles remercient la Fondation Education 21, pour son aide précieuse dans l'accès au terrain de recherche. Les auteures adressent leur gratitude en particulier aux enseignant-e-s qui ont participé au projet ainsi qu'aux directions des écoles pour leur accueil dans les établissements scolaires. Le travail n'aurait pas pu être réalisé sans leur engagement. Enfin, elles remercient chaleureusement la Professeure Michèle Grossen, requérante du projet TECS et Laura Nicollin, chercheure junior FNS durant le projet.

Stéphanie de Diesbach-Dolder est docteure en psychologie et professeure à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. Ses intérêts de recherche portent sur le rôle de la verbalisation des émotions et de la secondarisation dans les pratiques de l'éducation à la diversité. En adoptant une approche socioculturelle, elle s'intéresse également à la place des émotions dans la construction de l'identité professionnelle enseignante.

Haute École pédagogique Fribourg, Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg.

E-mail : Stephanie.deDiesbach@edufr.ch

Nathalie Muller Mirza est professeure à la Faculté de psychologie et sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent sur les dimensions psychosociales de l'activité d'apprentissage, dans différents contextes d'éducation et de formation. Elle développe une approche socioculturelle et dialogique, et mobilise des outils méthodologiques compréhensifs en intégrant le rôle fondateur des interactions avec autrui et de la culture, autant symbolique que matérielle.

Université de Genève, 40 Bd. du Pont d'Arve, CH-1211 Genève 4

E-mail : Nathalie.MullerMirza@unige.ch