

**FORMER DE FUTURS ENSEIGNANTS À  
L'INTERCULTURALITÉ CRITIQUE :  
PROPOSITION D'UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE  
COMBINANT  
RÉFLEXION THÉORIQUE ET MISE EN PRATIQUE**

**Véronique Lemoine-Bresson**

ATILF – CNRS & Université de Lorraine

**Stephanie Lerat**

ATILF – CNRS & Université de Lorraine

**Marie-José Gremmo**

LISEC (Université de Lorraine)

**Mots-clés**

Interculturalité critique – formation initiale des enseignants – apprentissage actif – pédagogie universitaire – enseignement supérieur.

**Keywords**

Critical interculturality – pre-service teacher training – active learning – university teaching – higher education.

**Résumé**

Cet article décrit un dispositif pédagogique de formation de futurs enseignants à l'interculturalité critique en place à un INSPÉ<sup>1</sup> depuis 2016/2017. L'objectif n'est pas d'en proposer un modèle idéal, mais de contribuer à la réflexion autour de la formation à l'interculturalité. Le dispositif présenté, à visée praxéologique et fondé sur quatre principes pédagogiques pour favoriser la pensée critique et la réflexivité, comprend une phase de réflexion théorique ainsi qu'une phase d'opérationnalisation à travers la conception d'activités pédagogiques qui sont mises à l'épreuve de la classe. L'évolution du dispositif depuis sa mise en place est discutée par les éclairages d'une recherche menée par les auteurs.

---

<sup>1</sup> Depuis le 2019-09-01, le terme d'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) remplace celui d'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE). Pour cet article, nous optons pour le terme d'INSPÉ, car la recherche dont il est question a toujours cours, même si l'étude présentée s'est déroulée en 2017.

### **Abstract**

This article presents the course design of a critical interculturality course for future teachers at a Teaching Institute (INSPÉ) which has been in place since 2016/2017. The objective is not to propose an ideal model of a course, but to contribute to the reflection surrounding interculturality training. The two-phase practice-based course is founded on four pedagogical principles intending to favorize the development of critical thinking and reflexivity. The theoretical reflection phase is enriched by an operationalisation phase, that includes the conception of pedagogical activities which are then tested in the classroom. The evolution of the course since its conception is discussed through the insights of a research project led by the authors.

## **Introduction**

Le contexte de la pratique enseignante à l'école primaire est constitué de nombreux défis complexes que la formation initiale des enseignants doit considérer comme importants pour élaborer les contenus de formation. C'est notamment le cas des défis que provoque la grande variété linguistique et culturelle que toute société renferme. De quels éléments les enseignants doivent-ils disposer à la fois pour répondre à l'hétérogénéité de leurs élèves, et pour préparer ces derniers à agir en citoyens face à la variabilité de la société ? À travers l'étude de la littérature sur le sujet (Dervin, 2016 ; 2017 ; Tournebise, 2013) et nos propres recherches (Lemoine, 2014 ; 2018 ; Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo, 2018), trois difficultés émergent chez les étudiants qui se forment aux métiers de l'éducation : le flou sur le cadrage théorique de l'interculturalité, la complexité de l'opérationnalisation en classe, leurs résistances à la réflexivité. Ces difficultés de départ montrent alors l'importance de former les futurs enseignants à l'*interculturalité critique* qui focalise moins sur les connaissances culturelles que sur les savoir-faire d'observation, de distanciation et d'analyse, et permet de mieux comprendre ce qui se joue dans les interactions entre soi et l'autre, en termes de stratégies et de négociations identitaires (Cuche, 2004). Dans sa visée éducative, elle promeut une formation À et PAR le développement d'une pensée critique et réflexive chez les acteurs.

Le dispositif pédagogique que nous présentons ici a été conçu avec cet objectif d'une formation à et par l'interculturalité critique, en s'appuyant sur un enseignement à visée praxéologique en tant que mode de développement professionnel. Il est mis en place pour l'Unité d'Enseignement (UE) « Langues et interculturalité » dispensée dans le Master 2 MEEF d'un INSPÉ<sup>2</sup>. L'objectif du dispositif est de former des enseignants qui soient capables de composer avec les problématiques interculturelles qui vont se poser à eux en classe ou sur les terrains de formation. Les contenus de formation du dispositif sont organisés à partir des principes théoriques de l'interculturel renouvelé (Dervin, 2016). Pour cela, le dispositif fait alterner une phase de réflexion théorique dans le cadre de cours en

---

<sup>2</sup> Les INSPÉ (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), qui sont toujours rattachés à une Université, ont pour rôle essentiel la formation initiale des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, et dispensent un Master spécifique, intitulé « Métiers de l'enseignement, de l'Éducation et de la Formation (Master MEEF).

salle à l'INSPÉ et une phase de passage à la pratique d'enseignement dans des classes.

La première partie de cet article, consacrée aux quatre principes pédagogiques sur lesquels repose le dispositif, justifie les choix d'une part d'une articulation entre réflexion théorique et mise en pratique fonctionnelle, et d'autre part d'une mise en situation professionnalisante pour la formation de ces futurs enseignants. L'organisation de la phase de réflexion théorique fait l'objet d'une deuxième partie de cet article. Nous y décrivons les principes retenus pour développer la pratique critique et réflexive, les modalités de travail des étudiants et l'environnement proposé pour faire évoluer les représentations de la notion. La phase de mise en pratique pré-professionnelle est présentée dans la troisième partie, où nous précisons les principes retenus pour aider les étudiants à développer des activités pédagogiques pour les terrains éducatifs concernés, et les conditions de la mise en pratique encadrée et réflexive d'une activité d'enseignement portant sur l'interculturalité. Dans une quatrième partie, nous abordons les éléments du dispositif qui ont évolué au cours de ses trois années d'existence, évolutions qui se sont appuyées sur les apports d'une recherche. La conclusion revient sur l'intérêt d'un tel dispositif dans une formation universitaire.

## **1. Les principes pédagogiques qui sous-tendent le dispositif**

L'option pédagogique retenue pour l'UE est celle de l'articulation entre apports théoriques et opérationnalisation professionnalisante. Pour les deux volets, l'accent est mis sur le développement de la réflexivité et de la distanciation. Nous nous inscrivons dans une forme de travail d'enseignants-chercheurs qui relève de la trilogie « conception - essai - évaluation » défendue par Roulet (1989 : 6), ce qui, pour le dispositif concerné, signifie conception de séquences pédagogiques - mise à l'épreuve de la classe - retour critique et réflexif. Pour ce faire, le dispositif de formation repose sur quatre grands principes pédagogiques que nous présentons ci-dessous.

### **1.1. Un apprentissage actif**

Les principes pédagogiques du dispositif s'appuient sur les travaux issus de l'apprentissage actif de Bonwell et Eison (1991) qui proposent que les activités pédagogiques engagent les étudiants à entrer en action et à réfléchir sur ce qu'ils font. Le dispositif les incite de plus à réfléchir sur ce qu'ils disent, à savoir que les étudiants sont sollicités pour participer à différentes activités, individuelles ou collectives, qui nécessitent une diversité de stratégies d'apprentissage dont ils sont amenés à se distancier par une démarche réflexive. Le choix d'activités collectives à réaliser en petits groupes est important car cette modalité pédagogique correspond à un objectif plus général de la formation à l'INSPÉ en tant qu'élément de professionnalisation ; le développement de compétences de travail en équipe.

### **1.2. Le soutien du groupe**

La préparation des séquences, leur analyse en cours, la mise à l'épreuve de la classe et la réflexion sur l'activité en classe sont le fruit d'un travail mené en groupes. Il s'agit, selon les propos de Perrenoud (2012 : 43), de multiplier les occasions pour les étudiants de s'entraîner à la réflexivité dans un espace sécurisé où ils ne sont pas jugés. Dans toutes les phases du cours, ils sont amenés à confronter leurs points de vue, à les négocier pour co-construire les séances, avec un guide que nous proposons et qui contient un certain nombre de questions favorisant la réflexivité. D'une part, ils travaillent des compétences interculturelles dans ce processus interrelationnel et d'autre part, ils développent des compétences spécifiques attendues dans le référentiel<sup>3</sup> enseignant. Le dispositif ainsi pensé participe, comme le montrent Cohan et Honnigsfeld (2006), du développement professionnel des étudiants futurs enseignants, sans que ne soient lissées les difficultés que les étudiants rencontrent.

---

<sup>3</sup> Ex : Agir en éducateur responsable selon des principes éthiques ; Coopérer au sein d'une équipe.

### **1.3. Le contrat pédagogique**

Afin de pouvoir mettre en place un espace propice à un processus réflexif, il est nécessaire de penser la sécurité psychologique des participants, en tant que levier pour accompagner les apprentissages en formation (Boucenna, 2017 : 148). Cela est d'autant plus important que les échanges verbaux et les interactions sont incontournables dans un dispositif où le travail en petits groupes est mis en avant. A cette fin, l'enseignante passe avec les étudiants un contrat qui leur assure d'une part qu'ils travailleront en groupe dans une certaine quiétude, et d'autre part que leurs idées, si elles sont soumises à la critique, ne seront pas jugées.

En plus de ce contrat, trois autres paramètres entrent en ligne de compte pour favoriser l'effet émancipateur (Freire, 2003) et transformateur des pratiques mises en place : le nombre d'étudiants par groupe (au maximum 5), un cadrage par des consignes<sup>4</sup> pour stimuler les analyses et leur discussion ainsi que la recherche de pistes pédagogiques, et une salle qui offre un cadre attractif<sup>5</sup> et évolutif pour les travaux collectifs.

### **1.4. La co-évaluation**

En amont de la mise au travail en groupe, chaque étudiant est destinataire d'une fiche d'évaluation, dont les critères sont pour certains proposés par l'enseignante, et co-construits pour d'autres. La co-évaluation donne sens à la formation à et par l'interculturalité en ayant pour objectif de participer à la réflexion sur le groupe (partie collective) et sur soi dans le groupe (partie individuelle). Elle est à considérer comme « modalité d'institution de contenus » (Bart et Fluckiger, 2015 : 147). La co-évaluation est pensée comme un moteur au service des apprentissages, afin que l'évaluation institutionnelle finale ne soit pas appréhendée par les étudiants comme un dispositif externe, mais plutôt comme une production interne au cours, dans la mesure où ils ont à considérer la manière dont ils ont élaboré les savoirs entre eux et comment ils ont utilisé ces savoirs pour problématiser les situations

---

<sup>4</sup> Un exemple est fourni en annexe 1.

<sup>5</sup> La salle privilégiée est un espace conçu pour l'apprentissage collaboratif avec des tables disposées en îlots facilement déplaçables en différentes configurations de travail, et un accès à du matériel numérique.

abordées. Enfin, en cohérence avec une solution dite de « double piste » (Schwartz et Leselbaum, 1989), l'objectif de cette co-évaluation est de faire prendre conscience à ces futurs enseignants que la posture d'évaluateur de l'enseignant traduit une intention pédagogique, dont il serait intéressant qu'ils tiennent compte pour leur pratique future auprès des élèves.

## **2. La phase de réflexion théorique : les « cours »**

Cette partie du dispositif comporte deux objectifs de nature complémentaire.

- D'une part, il s'agit de former les étudiants à la pensée critique par la contextualisation des notions théoriques proposées par l'enseignant et leur articulation à des situations interculturelles de l'environnement éducatif ou social, qu'elles soient simulées ou réelles. Par exemple, les étudiants sont amenés à discuter les notions de stéréotype et de préjugé lorsqu'ils sont à l'œuvre dans les processus sociaux tels que la catégorisation, l'assignation, l'altérisation<sup>6</sup>. Les notions présentées dans le cours sont mobilisées à partir du savoir produit par la recherche, qui est « un des savoirs requis pour l'enseignement » (Gauthier et al., 1997 : 20), et les étudiants sont amenés à se situer en tant qu'acteurs dans le processus réflexif. En d'autres termes, les savoirs en jeu dans le cours ne sont pas uniquement des contenus à (ré)organiser en vue d'une validation de l'UE, mais ils sont avant tout des outils à mobiliser, dans un sens didactique qui vise d'abord la problématisation des situations d'expérience, pour permettre une distanciation vis à vis du discours commun et de ses allants-de-soi.

- D'autre part, il s'agit de favoriser la créativité dans l'élaboration et la construction de contenus d'enseignement pour les questions didactiques et pédagogiques autour de l'interculturalité que ces futurs enseignants auront à traiter, pour leur permettre de s'éloigner de ce qui émane des solutions plus classiques de ce que Abdallah Pretceille qualifie de « pédagogie couscous » (1999 : 85), peu probantes au regard des complexités relationnelles. En effet, ces solutions ont tendance à définir les identités des personnes plus comme un produit figé et

---

<sup>6</sup> La catégorisation, en tant qu'activité cognitive, amène à classer les personnes en fonction de diverses caractéristiques. Cette simplification inévitable du réel s'accompagne parfois du biais qui consiste à décider pour l'autre ce qu'il est par un processus d'assignation ; un prolongement possible étant le fait de poser des frontières entre soi et l'autre en y incluant une dimension normative, ce que constitue l'altérisation.

réducteur que comme un processus inscrit dans une dynamique continue, ce qui peut poser problème dans la mesure où les étiquettes posées peuvent suggérer un ensemble de raccourcis sur l'autre, dont certains servent les racismes ordinaires (Chebel d'Appolonia, 1998).

## **2.1. Les contenus d'enseignement**

Deux constats sont à la base de l'élaboration des contenus d'enseignement de ce cours. Le premier touche à la difficulté pédagogique de s'éloigner des pratiques culturalistes en classe. Le second est que, malgré le vécu de situations interculturelles par les étudiants, ceux-ci ont du mal à s'en distancier et à les problématiser. Le dispositif propose donc aux étudiants de débattre de leurs propres conceptions à partir d'une confrontation avec des ressources choisies par l'enseignante.

Le premier ensemble des ressources (cf. annexe 2), essentiellement constitué de vidéos, se répartit en trois catégories : celles qui présentent la mise en scène fictive d'un contact interindividuel, celles qui montrent des situations de la vie courante, et celles qui exposent une expérience scientifique (Lemoine-Bresson et Trémion, 2019). Elles ont été choisies pour les moments critiques qu'elles donnent à voir, afin que ces moments critiques « deviennent des moments de transformation particuliers » (Mercure et Rivard, 2016 : 78), et pour les situations suffisamment déstabilisantes « pour susciter l'engagement des personnes dans une pratique réflexive » (ibid). De plus, certaines d'entre elles empêchent intentionnellement la focalisation sur les aspects uniquement culturels et offrent la possibilité d'interroger les appartenances plurielles et variables des personnes, en lien avec les processus sociaux afférents, comme la discrimination genrée par exemple.

Ces ressources « exemples » sont mises en articulation avec des textes scientifiques, qui fournissent le cadrage théorique pour l'étude d'un interculturel critique en vue d'une opérationnalisation pour la classe (cf. annexe 3). Ces textes ont pour rôle de permettre à ces futurs enseignants de se distancier du discours commun qui accompagne les questions de l'interculturalité, et de (re) construire conceptuellement la notion. Ils provoquent ainsi une certaine déstabilisation chez les étudiants : c'est alors la discussion qui se construit en groupe qui fournit le soutien qui va favoriser le développement d'une pratique critique et réflexive.

## **2.2. La discussion**

Le croisement des points de vue des étudiants avec les ressources de natures différentes et l'apport scientifique permet d'abord de mettre en évidence de ce qui se joue entre soi et l'autre, ensuite d'explicitier l'implicite des discours dominants par l'usage de notions et de concepts fournis par les textes scientifiques et l'enseignante, enfin d'amener à l'évolution des points de vue.

Le premier temps de discussion est réalisé en petits groupes, dont la formation est laissée aux étudiants. Pour prévenir, ou compenser, les risques que la discussion tourne à la conversation, et que la création de nouveaux savoirs soit qualitativement peu pertinente (Baudrit, 2007), des conditions sont posées et chaque groupe se voit remettre un guide avec des repères pour les débats, un étudiant du groupe endossant le rôle de garde-fou pour que la discussion reste centrée sur le sujet (voir annexe 1).

Ce travail en petits groupes est suivi d'un moment de confrontation entre les différents groupes. Chaque groupe est amené à montrer comment il a (ré)interrogé à la fois les croyances et les valeurs inhérentes aux situations proposées et ses propres croyances et valeurs, et mis au jour l'usage de la culture par les personnes en situations interculturelles. Ce moment de travail en grand groupe laisse toute la place à la diversité des propositions faites par les étudiants, qu'elles relèvent de connaissances ou d'expériences. Parce qu'il vise notamment à écarter les réponses du discours commun, empruntées d'évidences et d'idéologies, il est aussi tissé d'interventions professorales pour poser des termes théoriques précis sur les discours des étudiants, ou pour interroger leurs affirmations.

Il s'en suit une phase d'écriture en vue de (co)construire la conceptualisation de l'interculturalité, à travers des tâches spécifiques comme par exemple la rédaction en un nombre de mots restreints des problèmes que pose un phénomène étudié en cours. Ces productions écrites, réalisées soit en collectif soit en individuel, sont ensuite discutées avec tout le groupe (voir un exemple en annexe 4 : une consigne et une production étudiante).

### **3. La phase de mise en pratique professionnalisante : les ateliers interculturels**

Cette phase consiste en une mise à l'épreuve écologique, dans laquelle les étudiants réalisent, dans des situations éducatives « réelles », avec des élèves « réels », les ateliers interculturels qu'ils ont construits. Cette mise à l'épreuve est suivie d'un temps de « débriefing » dans lequel les étudiants sont amenés à faire un retour réflexif sur leur activité d'enseignement.

#### **3.1. La construction des ateliers**

Elle se fait en cours, suite au travail réflexif.

Les étudiants s'organisent en petits groupes de leur choix. Ils identifient un contenu d'enseignement permettant d'interroger une problématique interculturelle qui leur paraît intéressante à aborder avec des élèves. Puis, ils définissent un objectif d'apprentissage associé au programme d'une discipline scolaire (par exemple, celle d'Éducation Morale et Civique), qu'ils réfèrent aux éléments théoriques du cadrage de l'interculturalité renouvelée évoqués en cours. Cette étape d'association avec les programmes officiels fait partie de la formation professionnelle en constituant un lien concret entre l'UE et leur futur métier, pour éviter une dissociation entre l'interculturalité telle qu'elle est pratiquée à l'INSPÉ et la réalité du terrain dans la salle de classe. Une fois cette thématique ciblée (par exemple l'identité assignée, ou la discrimination genrée), le groupe donne un titre à sa séquence et répartit les contenus à enseigner sur deux ou trois séances. Les étudiants décident également des traces écrites qu'ils vont récupérer de la part des élèves afin d'avoir un retour sur les contenus dits appris. Lors du travail de conception, l'enseignante propose un cadrage conçu comme un soutien pour que les étudiants élaborent de manière plus pertinente des contenus interculturels à enseigner dans leur classe.

Ce travail préparatif ne se fait pas sans étape de négociation ni de réflexion. Après l'accord sur les contenus à aborder, les choix didactiques nécessitent une discussion et font, parfois, l'objet de désaccord dans les groupes. Cette étape difficile, pourtant nécessaire, implique une communication autour des objectifs et une justification des choix, ce qui pousse les étudiants à remettre en question leurs propositions, et contribue ainsi au développement d'une posture de praticien réflexif.

En plus de ces temps d'échanges informels au sein des groupes, deux autres espaces sont conçus pour permettre aux étudiants de s'exprimer. Premièrement, il est demandé aux étudiants de se prononcer sur leurs choix à l'écrit en répondant aux questions suivantes (Figure 1) :

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Quelles sont les raisons qui vous ont amené.e.s à choisir cette thématique ?</li><li>2. En quoi la thématique choisie et vos activités élaborées (en cours) vous permettent-elles de travailler l'interculturalité ?</li><li>3. En quoi ces choix vous paraissent-ils intéressants pour la classe (élémentaire) que vous avez choisie ?</li></ol> |
|--|

**Figure 1.** Premier questionnaire

Deuxièmement, les groupes doivent justifier oralement leurs choix face aux autres, ce qui permet un retour constructif de ces derniers. Ces diverses possibilités de mettre leur choix en mots correspondent aux objectifs de l'UE, qui est de donner aux étudiants un outillage pour analyser leurs propres éléments et ceux de leurs camarades. Elles leur permettent de voir d'éventuelles incohérences ou points d'appui dans leurs propositions. Elles permettent également de donner à la formatrice un aperçu de la manière dont les étudiants conçoivent leurs choix pédagogiques et d'adapter ses apports en conséquence.

Enfin, le processus réflexif dans lequel sont engagés les étudiants est prolongé par deux écrits. Avant l'opérationnalisation en classe, il est proposé aux groupes de répondre à un questionnaire concernant leurs attentes sur celle-ci (Figure 2).

- |  |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Concernant les activités que vous avez prévues, à votre avis, qu'est-ce qui marchera bien/moins bien ?</li><li>2. Qu'attendez-vous par rapport à la réaction/participation des élèves ?</li><li>3. Où vous sentez-vous plus à l'aise ? Moins à l'aise ?</li></ol> |
|--|

**Figure 2.** Deuxième questionnaire

Un second écrit, après l'opérationnalisation permet aux étudiants, de revenir sur ces attentes.

### **3.2. L'expérience de l'enseignement**

Tous les ateliers construits par les étudiants sont mis à l'épreuve de la classe, en école élémentaire ou en collège. Les classes concernées relèvent d'enseignants volontaires intéressés par l'objectif et la démarche autour de l'interculturalité. Au début d'une séance, la classe est divisée en trois groupes d'élèves. Ainsi, les étudiants animent leurs ateliers plusieurs fois de suite. Ils sont invités à prendre des notes concernant leurs ressenti « à chaud » à la fin de chaque atelier. Ils doivent aussi noter les éventuelles modifications qu'ils peuvent apporter à leurs propositions pédagogiques. Enfin, les créneaux sont organisés afin de donner aux étudiants la possibilité d'observer les ateliers de leurs pairs.

Lors des ateliers, de par les thématiques « qui peuvent déranger », les étudiants peuvent se trouver dans la situation de devoir gérer sur le champ des discussions potentiellement délicates ou tendues. Pour réagir aux propos des élèves, les étudiants peuvent avoir recours à l'outillage théorique du paradigme de l'interculturalité critique. Dans les notes prises après les séances, les étudiants sont donc encouragés à relever de telles situations ainsi que les solutions proposées afin de pouvoir en discuter lors du débriefing.

### **3.3. La phase de débriefing**

Un entretien collectif avec l'enseignant de la classe est réalisé après l'intervention auprès des élèves. Des échanges entre les étudiants sont également programmés à la suite des actions en classe. A partir des notes prises et des observations, les échanges permettent de revenir sur différents moments de l'expérience et de solliciter des opinions concernant la gestion de diverses situations. Les étudiants discutent des réactions des élèves ainsi que des traces écrites que ceux-ci ont produites, afin d'évaluer si leurs objectifs ont été atteints. Ce temps de débriefing représente un moment fort du dispositif. Il contribue d'une part à la (dé)(re)construction des représentations concernant l'enseignement en général, et l'enseignement de l'interculturalité en particulier. D'autre part, il participe à la construction d'une réflexivité critique chez les étudiants.

A la fin de la période d'expérimentation, une fois les séquences réalisées plusieurs fois auprès de publics différents, il est demandé à chaque groupe de produire un écrit réflexif en guise d'analyse de l'ensemble de leur expérience. Cet écrit, important pour l'étudiant, l'est également pour la formation, parce qu'il permet d'identifier les points d'appui et les points de vigilance afin d'assurer l'adaptation du dispositif aux besoins du public concerné.

#### **4. Un appui par la recherche**

Depuis sa mise en place pour l'année universitaire 2016-2017, le dispositif fait l'objet d'une recherche menée par les auteurs dans le cadre du projet « DIPERLANG ». Les résultats (Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo, 2017, 2018a, 2018b) des premières analyses, qui visent à comprendre quels éléments de théorisation les étudiants ont acquis et peuvent mettre en œuvre, donnent des pistes concernant la déconstruction et la reconstruction, chez les étudiants, de la notion d'interculturalité, en plus ou moins forte cohérence avec les apports du cours.

Grâce à cette liaison enseignement-recherche, le dispositif n'a cessé d'évoluer. En 2016-2017, la répartition entre phase de réflexion théorique et mise en pratique pré-professionnalisante s'est faite selon la division en semestres, la phase réflexive occupant les 30 heures au premier semestre, la préparation et la mise en œuvre des ateliers étant réalisées au second semestre. Le projet de recherche a permis d'interroger cette répartition. Depuis 2017-2018, il a paru judicieux de confronter plus rapidement les étudiants à la didactisation des concepts, pour mieux contribuer à l'appropriation des notions théoriques liées à l'interculturalité. La préparation des ateliers se fait maintenant en articulation avec les apports théoriques.

En ce qui concerne la mise en pratique professionnalisante, en 2016-2017, les étudiants devaient concevoir des activités pour une seule séance d'une trentaine de minutes, qu'ils réalisaient plusieurs fois dans une seule journée, auprès de plusieurs groupes d'élèves issus d'une même classe. En 2018-2019, le dispositif a évolué pour leur permettre de concevoir une séquence de deux ou trois séances, qu'ils ont réalisée plusieurs fois aussi, mais dans des écoles différentes et à des moments différents de l'année scolaire. Cette évolution favorise la dynamique trilogique

conception-essai-évaluation de Roulet, en offrant aux étudiants plus de moments de réflexion, de modification et d'adaptation entre les différentes réalisations en classe.

## Conclusion

Dans cet article, nous avons décrit un dispositif pédagogique visant à former de futurs enseignants à l'interculturalité critique grâce à l'articulation d'une réflexion théorique et d'une mise en pratique. A travers les séances en cours, différentes activités sont mises en place pour stimuler la réflexion chez les étudiants, leur permettant, avec les ressources scientifiques proposées, de développer un outillage théorique. Ensuite, cet outillage est mis en relation avec leur situation professionnelle future, à travers l'élaboration et la réalisation d'ateliers dans des écoles.

Le dispositif présenté ici s'inscrit donc dans la recherche de propositions pédagogiques innovantes pour relever les défis actuels de la formation universitaire des enseignants, et mieux les préparer à faire face aux défis éducatifs qu'implique l'hétérogénéité constitutive de la société. Dans la perspective de l'interculturalité critique, les interactions sont appréhendées dans leurs facettes dynamiques ; cela vaut pour toutes les interactions universitaires. La formation à l'interculturalité dans les parcours universitaires suscite de plus en plus d'intérêt, comme en témoigne le récent colloque « *L'interculturel* » dans les formations de l'enseignement supérieur : *Conceptions, pratiques, enjeux et perspectives*<sup>7</sup>. Au-delà d'une proposition de formation à l'interculturalité, notre dispositif, qui a fait l'objet d'une présentation à ce colloque, se veut être, par les caractéristiques pédagogiques, documentaires et interactives qu'il met en place, une proposition concrète pouvant servir à d'autres dans le monde de l'enseignement supérieur, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans tout autre domaine où les relations interpersonnelles importent.

---

<sup>7</sup> Qui a eu lieu au Mans (France), les 22 et 23 novembre 2018. <https://interculturel.sciencesconf.org/>

## ANNEXES

### **Annexe 1 : Exemple d'une consigne pour un travail en sous-groupe autour d'une ressource.**

Dans le travail à partir de la vidéo « Microaggressions in Everyday Life » de Sue, les échanges se produisent à partir de questions comme :

- Quelles frontières le phénomène de *microaggression* pose-t-il entre soi et les autres ?
- Quelles sont les catégorisations binaires utilisées dans les situations présentées ? En quoi cela poserait-t-il problème ?
- Quelles sont les affirmations explicites et/ou implicites sur la culture de soi, de l'autre et à propos de quels groupes ?
- Quels sont les messages cachés dans un discours qui semble être un compliment ?
- Dans de telles situations observées, est-ce qu'il peut y avoir contradiction entre ce que je pense devoir faire et ce que je fais vraiment ?
- Quels sont les éléments définitoires des *microaggressions* ?

### **Annexe 2 : Exemples des vidéos utilisées.**

What kind of Asian are you? (documentaire)

Microaggressions in every day life, Pr Sue (documentaire)

Tokyo fiancée de Liberski, 2014 (film)

French Touch de Cheng, 2015 (court-métrage)

Danger of a single story, de Chimamanda Adichie (conférence TED)

### **Annexe 3 : Exemple des textes scientifiques utilisés.**

Abdallah Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Bauman, Z. (2010). *Identité*. Paris : L'Herne.

Dervin, F. (2011a). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.

Leyens, J-P (2012) *Sommes-nous tous racistes ?* Wavre : Mardaga.

Wikan, U. (2002). *Generous Betrayal: politics of culture in the new Europe*. Chicago: University of Chicago Press.

#### **Annexe 4 : Exemple d'une activité d'écriture.**

Consigne : Nous avons lu l'article de Régis Machart « Bienvenue chez les Ch'tis ou les actifs de l'essentialisme stratégique » (2013) dans son entièreté. Par l'écriture d'un texte individuel de 250 mots, tentez d'apporter un éclairage à une partie du titre, à savoir : en quoi le terme « stratégique » est-il intéressant dans son association au terme « essentialisme » ?

Exemple de production étudiante :

**Point 1 : en quoi le terme « stratégique » est-il intéressant dans son association au terme « essentialisme » ?**

Pour commencer, il convient de redéfinir ce qu'est l'essentialisme, et plus précisément celui culturel, en référence à notre article. Cela consiste, d'après son auteur, en « l'attribution de caractéristiques culturelles particulières et spécifiques aux membres d'un groupe permettant de les distinguer des autres groupes ». C'est à dire qu'on va assigner la personne à être ce qu'on a décidé qu'elle devait être à partir des traits que l'on voit.

Machart poursuit en expliquant que l'essentialisme dit stratégique est voulu par les membres concernés et accompagné de revendications. Cela signifie que les membres opprimés vont réussir par rentrer dans l'esprit de la personne qui les domine (comprendre en quoi cette personne a une pensée essentialiste), afin d'adopter son point de vue. Le but final étant de trouver la meilleure stratégie possible pour mettre fin à cette domination. Ils vont donc se constituer en tant qu'homme à partir des négations et oppressions qu'ils ont vécus de leur dominant. Cette notion d'essentialisme stratégique a été théorisée par Gayatri Spivak dans les années 80. Car c'est en connaissant l'origine du problème et son fonctionnement qu'on peut le détruire de l'intérieur et renverser la situation.

Ainsi, dans l'exemple de « Bienvenue chez les chtis », on constate un basculement dans la relation dominant/dominé : les chtis vont prendre le pouvoir et tourner à leur avantage la position de leur patron fraîchement arrivé et qui ne connaît rien de leur culture. Car les personnages dans le film vont jouer de leur dialecte, voir même le surjouer et c'est par la langue qu'ils vont asseoir leur pouvoir symbolique.

Ainsi, le terme « stratégique » contrebalance et inverse celui d'« essentialisme » par le biais de la langue (attentes linguistiques), au travers de la redéfinition des rapports de pouvoir et la promotion d'une langue régionale. Cette inversion des rapports de force a été permise grâce à l'acculturation du patron.

## Bibliographie

- Abdallah Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Bart, D., & Fluckiger, C. (2015). Évaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement. In : B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (Dir.), *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (pp. 143-160). Bordeaux : PUB.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report n°1. Washington DC: The George Washington University School of Education and Human Development.
- Boucenna, S. (2017). Penser la sécurité psychologique : un levier pour accompagner les apprentissages ? In : A. Jorro, J.M. De Ketele et F. Merhan (Dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (pp. 147-162). Bruxelles : De Boeck.
- Chebel d'Appolonia, A. (1998). *Les racismes ordinaires*. Paris : Presses de Sciences Po.
- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Cohan, A., & Honigsfeld, A. (2006). Incorporating "Lesson Study" in Teacher Preparation. *The Educational Forum*, 71(1), 81-92.
- Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : EAC.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in Education: A theoretical and Methodological Toolbox*. London: Palgrave McMillan Pivot.
- Freire, P. (2003). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Continuum.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F, Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lemoine, V. (2014). Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères [Thèse de doctorat, Université Lille 3 Charles de Gaulle].
- Lemoine-Bresson, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs, *Recherches en didactique. Les cahiers Théodile*, 25, 77-92.
- Lemoine-Bresson, V., & Trémion, V. (2019). *Analyse filmique dans la formation de futurs enseignants à l'interculturalité*, Communication au congrès AREF, 3-4-5 juillet 2019.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M.J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par les étudiants, futurs enseignants, *Recherches en didactique. Les cahiers Théodile*, 26, 25-40.
- Mercure, D., & Rivard, S. (2016). Le développement de la réflexivité et de la pensée critique comme piliers à l'émergence de la créativité dans la formation des futurs travailleurs sociaux, *Approches inductives en pédagogie*, 2, 71-91.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive. Dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF Éditeur.
- Roulet, É. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues, *Langue française*, 82, 3-7.

- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London : Maurice Temple Smith.
- Schwartz B., & Leselbaum N. (1989). Entretien avec Bertrand Schwartz. *Recherche et Formation*, 6, 67-81.
- Tournebise, C. (2013). *Enseigner l'interculturel dans le supérieur*. Turku : Presses Universitaires de Turku.