

**LE MICRO-ENSEIGNEMENT DANS LA FORMATION À  
L'INTERCULTURALITÉ EN SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION**

**Virginie Trémion**

RCS (Institut Catholique de Paris)

**Mots-clés**

Interculturel - Formation des enseignants - Micro-enseignement - Vidéo - Enseignement supérieur.

**Keywords**

Interculturality - Teacher education - Microteaching - Video - Higher education.

**Résumé**

L'article explore les apports et les limites de l'utilisation du micro-enseignement dans une formation à l'interculturalité en sciences de l'éducation. La gestion de la diversité des publics scolaires constitue une réalité de l'école d'aujourd'hui qui interroge les pratiques d'enseignement. Il s'agit alors de penser et de concevoir des dispositifs et des activités propices à la fois à l'objectivation des situations de contacts interpersonnels dans la formation des enseignants, et à la déconstruction de ses propres préjugés sur l'autre. C'est avec cette finalité que le dispositif de micro-enseignement interculturel a été élaboré dans un enseignement de licence. Celui-ci avait deux objectifs principaux : développer une conscience de soi-même comme personne et comme futur enseignant, et construire des pratiques d'enseignement interculturelles 'renouvelées'. Nous avons mené une enquête afin de savoir dans quelle mesure le dispositif de micro-enseignement permettait d'atteindre ces objectifs. A partir d'une étude des 91 analyses réflexives sur l'expérience de micro-enseignement interculturel, nous montrons que si des déplacements de conceptions sur soi et sur l'autre peuvent être identifiés par les étudiants, le transfert de cette approche à d'autres situations de contacts interpersonnels n'a pu être obtenu au terme de l'expérience.

**Abstract**

This paper discusses the contributions and limitations of the use of microteaching in intercultural education. Dealing with diversity is one of the major difficulties of today's school. It questions teaching practices. This is why school curricula should be partly devoted to understanding the complexity of the world and the individual. It is a matter of thinking and designing activities that lead both to the objectification of

situations of interpersonal contacts and to the deconstruction of one's own interpretations.

An intercultural microteaching model has been developed in a bachelor's degree course with two main objectives: to enhance self-awareness as a person and as a teacher, and to build 'renewed' intercultural teaching practices. A study has then been conducted to examine if this model makes it possible to reach this goal. The 91 reflective analyses of the intercultural microlearning experience show that while shifts in conceptions of self and others can be identified by students, the transfer from the intercultural situation to any other situations of interpersonal contact could not be achieved at the end of the experience.

## **Introduction**

Les objectifs de la formation des enseignants de l'enseignement primaire et secondaire soulignent la nécessité voire l'urgence du développement de l'esprit critique et de la capacité du « décryptage du réel » chez les élèves. Et cela s'inscrit dans un contexte de développement des échanges et de l'utilisation croissante d'internet chez les jeunes. Devant l'émergence de nouveaux médias, de réseaux sociaux, et de la circulation croissante d'informations, apprendre à penser et à agir de manière informée, de manière à mieux comprendre l'autre, quel qu'il soit, est indispensable. La formation à l'utilisation des médias peut être perçue comme un moyen d'y parvenir. C'est d'ailleurs l'une des pistes de travail choisie à l'école, notamment par l'éducation aux médias et à l'information (EMI). Une autre manière d'aborder la question serait d'aborder la question des échanges et de la communication aujourd'hui. Mais cet angle ne pourrait être abordé sans une interrogation sur les dimensions culturelles liées à ces échanges alors que les individus, pluriels (Lahire, 1998), ne peuvent plus être considérés comme porteurs d'une seule culture. Or un survol des textes de cadrage mentionnant les compétences visées à l'école révèle la faible présence des questions visant la connaissance des hommes d'aujourd'hui au-delà des préjugés et des stéréotypes. Cette remarque illustre, sans doute, les difficultés du système scolaire français à intégrer les besoins singuliers des élèves quand l'école doit trouver des réponses pédagogiques face à la diversification de ses publics (Kerzil, 2002 ; Meunier, 2008). Les travaux de recherche ont toutefois su montrer la pertinence d'une éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 1999) pour la compréhension et la prise en compte de la réalité socioculturelle à l'école. Pour y parvenir, l'une des propositions de la pédagogie interculturelle consiste à amener les apprenants à explorer le caractère fortement dialogique et intersubjectif des interactions entre les personnes. Ainsi, la pédagogie interculturelle cherche à mettre au jour des dimensions à l'œuvre lors de toute communication : la mobilisation de stéréotypes, le processus d'identification-interprétation, la présentation de soi en fonction des représentations sur son/ses interlocuteur(s) et sur soi-même etc. Les apprentissages visés dans cette approche concernent donc l'identification de ces processus, la compréhension de leurs tensions, et la construction de situations de classe permettant de les exploiter. Mais ces pratiques sont coûteuses du point de vue cognitif ; elles exigent

une transformation radicale des connaissances et des jugements sur l'autre. Nous postulons, en outre, que la confrontation de l'étudiant à la notion de culture non problématisée ne permet pas à celui-ci de se déplacer, voire fossilise ses représentations socioculturelles (Lemoine-Bresson et Trémion, 2017). Nous avons donc choisi de développer un dispositif de formation interculturelle avec pour objectif de former à la rencontre de l'Autre. Pour cela, nous nous sommes inspirée de la proposition de Barbot qui évoque la pertinence des dispositifs de formation interculturelle (Barbot, 2006, 2010). De fait, la rencontre de l'autre n'a rien d'évident, si l'on pense au mythe de la Tour de Babel par exemple. Elle pourrait donc être accompagnée voire planifiée. Ainsi, nous considérons que l'éducation interculturelle devrait être pensée, de manière systémique, comme un processus propice à confronter les étudiants aux paradoxes de l'échange et de la rencontre de l'autre. Cela devrait amener les étudiants à prendre de la distance par rapport aux connaissances qui leur servent habituellement pour voir et interpréter le monde qui les entoure. Suffit-il pour cela d'amener les étudiants face à des situations de contacts et d'échanges interpersonnels conflictuels ? Peut-on compter sur leur capacité à les objectiver ? Dans quelle mesure les étudiants peuvent-ils interroger leurs propres expériences, leur vécu et construire de nouvelles interprétations de la culture et de l'identité ?

Notre article vise donc à présenter une activité de micro-enseignement interculturel (MEI) comme une solution possible pour apprendre à développer une perspective critique et à interroger ses propres interprétations au contact des autres. Après avoir présenté les principes du MEI en lien avec la dimension théorique et épistémologique de l'éducation interculturelle, nous exposerons le cadre de l'étude ainsi que les données que nous avons recueillies. Le troisième temps sera consacré à l'analyse des données issues des dossiers réflexifs des étudiants engagés dans un dispositif de MEI.

## **1. Le micro-enseignement au service de la formation des enseignants**

Le micro-enseignement (ME) est une méthode de formation professionnelle des enseignants qui s'appuie sur la conception et l'analyse de pratiques de classe. Développé dans les années 60 à l'Université de Stanford par Allen et Ryan, le ME consiste en la préparation et la réalisation d'activités de classe puis l'analyse de ces pratiques filmées. L'objectif est d'améliorer l'articulation entre théorie et pratique

dans la formation des enseignants. Du point de vue de son déroulement, l'enseignant novice prépare des activités pédagogiques qu'il met en œuvre dans un groupe-classe composé d'étudiants. Pour Allen et Ryan (1960), chercheurs en éducation, il ne s'agit pas de simulation de l'acte d'enseigner puisque l'enseignant enseigne réellement, et les étudiants sont de véritables étudiants<sup>1</sup>. Pour Jacquet-Francillon, le dispositif de ME est toutefois complexe : « un ensemble d'activités qui actualisent des choix didactiques, lesquels s'étayent à leur tour sur des modes d'organisation ; bref, des exercices (ici : conduite de séquences enregistrées et visionnées) ayant en aval une finalité (faciliter et renforcer l'observation et l'analyse), et en amont un cadre matériel et social (studio, travail de groupe, etc.) ». (Jacquet-Francillon, 1996, 89).

Le ME est par ailleurs un dispositif en plusieurs étapes, présenté comme un moyen d'objectivation des pratiques personnelles et professionnelles des étudiants (Gaudin, Chaliès, 2012). Ce qui nous intéresse ici, ce n'est donc pas la question de la reproductibilité des pratiques d'enseignement avec ce dispositif, mais bien la manière dont une situation d'interaction peut être pensée, mise en place et objectivée par des étudiants. Une des implications du dispositif de ME, qui concerne également la démarche interculturelle, consiste donc à apprendre à identifier les tensions de la situation de contact entre personnes, et à prendre de la distance avec certaines représentations que l'étudiant peut avoir *a priori* sur ces contextes. Il s'agit en cela de s'appuyer sur le visionnage vidéo de ces contacts afin de faire évoluer les représentations préalables.

## **2. L'articulation des dimensions individuelles et collectives**

Les modalités de déroulement du micro-enseignement nous amènent à interroger le rôle du travail collectif dans les apprentissages visés. Cet aspect permet de considérer l'influence du *feedback* du groupe dans le développement d'interrogations et de questionnements relatifs aux pratiques critiques. Dans le travail de groupe, l'expérience de la relation à l'autre est mise à l'épreuve. S'appuyer sur des activités pédagogiques mobilisant les échanges de groupe dans la formation à l'interculturel induit des négociations de sens et de représentations sur le travail attendu, dans un contexte où l'imprévisible s'invite de fait.

---

<sup>1</sup> « Microteaching is not synonymous with simulated teaching. Rather, the teacher is a real teacher, the students are real students, and learning does occur in the short lessons. » (Allen et Ryan, 1960 : 5)

Cette conception permet de considérer que dans la dynamique de groupe, il y aurait matière à discussions et à échanges de points de vue et d'opinions. Toutefois, pour Lipiansky (2001) la formation à l'interculturalité serait en prise avec les processus bien connus de la psychologie sociale : la catégorisation (accompagnée par des stéréotypes ou des préjugés qui en découlent), les biais perceptifs (i.e. les effets du groupe), les comparaisons entre catégories sociales etc. En somme le groupe peut faire l'objet d'un traitement spécifique dans une formation interculturelle ; l'identification des processus psycho-sociaux conduit à introduire les incidences du groupe sur le comportement de l'individu dans l'interaction. La mobilisation du travail de groupe pourrait donc servir à la fois de finalité pour l'éducation interculturelle (être capable de collaborer avec d'autres) mais aussi de loupe sur les négociations qui s'opèrent dans l'échange et dans les interactions.

### **3. L'interculturel renouvelé, une opportunité pour apprendre à rencontrer l'autre**

La pédagogie interculturelle a longtemps été envisagée comme une démarche d'éducation focalisée sur la question des échanges entre des personnes pensées comme des représentants culturels, dans le sens anthropologique du terme. La culture y était envisagée comme un facteur décisif, voire explicatif du comportement de l'individu. L'interculturalité était alors liée au projet de connaissance des cultures dites nationales ; valeurs, normes, comportements. Lorsque la recherche a intégré la question de la diversité et de l'hétérogénéité propre à chaque individu (Piller, 2010), il s'est agi de s'interroger sur les pratiques pédagogiques facilitant de nouvelles compréhensions des rencontres d'aujourd'hui. Les principes d'une approche exclusivement culturaliste de l'homme, qui considère ce dernier comme le produit de sa culture, ne peuvent plus permettre de comprendre l'Homme aujourd'hui (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003). En cela, méthodes et outils sont développés par les enseignants afin d'amener les étudiants à explorer et à interroger ce qui passe dans la rencontre et la co-construction de savoirs (Holliday, 2011, Dervin, 2016). L'observation des échanges pourrait permettre de saisir les discours sur la culture, les préjugés, les discriminations. Il pourrait donc s'agir d'une mise à distance de ce qui s'échange dans l'interaction, et de la manière dont cela s'opère par des pratiques visant la déconstruction des représentations socio-culturelles (Lemoine et al., 2018).

## **4. Cadrage méthodologique**

### **4.1. Les étapes du MEI**

Nous avons cherché à exploiter le potentiel du micro-enseignement pour la formation à l'interculturel de 91 étudiants inscrits en licence 1 de sciences de l'éducation à l'Institut Catholique de Paris au cours de l'année 2018/2019 et dans le cadre de l'EC « Altérité et interculturalité ». Pour ce qui concerne la composition du public, il s'agit principalement d'étudiantes de 17 à 20 ans qui n'ont aucune expérience d'enseignement.

Pour cette étude, nous avons demandé aux étudiantes dès la première séance de :

1. constituer des groupes (8 étudiantes au maximum par groupe) ;
2. choisir un rôle (enseignant, cameraman, ATSEM, élève, etc.) ;
3. réaliser un MEI collectivement et le filmer ;
4. procéder à une analyse réflexive écrite et individuelle d'au moins 5 pages sur l'expérience de MEI vécue.

D'un point de vue pratique, l'activité de MEI a duré 8 semaines au total, à partir de la première présentation jusqu'à l'évaluation finale. Les étudiantes devaient concevoir une activité pédagogique pour travailler la dimension interculturelle dans les pratiques d'enseignement à l'école, au collège ou au lycée. Cette activité devait durer 10 minutes au maximum et il s'agissait pour les étudiantes de la jouer devant le reste du groupe-classe à la manière d'une pièce de théâtre. Cette saynète devait être filmée par les étudiants, pour ensuite faire l'objet d'évaluations par les membres du groupe concerné. Enfin, une analyse réflexive était demandée aux étudiantes qui devaient s'interroger à la fois sur l'apport et les limites du MEI pour l'interculturalité.

Les 91 productions réflexives écrites des étudiantes ont été collectées sous format numérique. Elles ont fait l'objet d'une analyse qualitative de type thématique (Bardin, 1977) et d'une analyse de discours (Maingueneau, 2014). L'analyse a permis, d'une part, d'identifier, dans les textes, les propos associés au MEI à partir du recueil des segments de sens dans les productions des étudiantes. Nous avons cherché à identifier, d'autre part, les traces dans le discours du positionnement des étudiantes face à l'interculturalité : prises de position, appréciations. Pour l'observation du rapport à l'interculturalité, l'expression des tensions, des interrogations, et le traitement de ces dernières ont été relevés et organisés par récurrence dans le corpus. Il s'agissait enfin d'identifier les types de discours réflexifs

en nous attachant à identifier à la fois l'expression des interprétations mais aussi l'expression des critiques considérées comme des traces pertinentes de réflexivité (Jorro, 2005).

#### **4.2. Contexte de la recherche**

Nos résultats nous donnent quelques éléments de réponse aux questions de travail suivantes :

1. Dans quelle mesure les futurs enseignants envisagent-ils l'intérêt du micro-enseignement pour la formation interculturelle ?
2. Y a-t-il des indices qui illustrent le renouvellement de leurs interprétations premières ? Si oui, lesquels ?
3. Existe-t-il des freins à l'activité de MEI pour la formation interculturelle des enseignants ?

La lecture flottante du corpus nous a permis d'identifier trois axes qui nous paraissent indiquer que des déplacements s'opèrent dans la compréhension de l'autre et de l'interculturalité chez les étudiants. Nous tenterons d'illustrer dans les points suivants certaines des régularités discursives des représentations des étudiants sur le MEI que nous avons identifiées.

Notons enfin que les extraits présentés ci-dessous ne sont utilisés qu'à titre illustratif et ne visent pas l'exhaustivité.

### **5. Résultats**

#### **5.1. Expression de confrontations**

##### *5.1.1. Identification de tensions*

La recherche a pour objectif de développer la capacité du sujet à interroger ses interprétations, ses préjugés dans l'élaboration, la mise en œuvre et l'analyse des pratiques de classes visant le développement de situations interculturelles. Pour cela, dans une approche de l'interculturel renouvelée, il semble incontournable que les participants rencontrent des difficultés, des tensions, des paradoxes, qu'ils puissent les identifier afin de les dépasser. Si le concept d'*interprétation* n'apparaît que très rarement dans le discours des étudiantes, nombreuses sont celles qui expriment les difficultés qu'elles rencontrent à concevoir l'activité interculturelle dans la pratique de classe, à l'instar de l'étudiante suivante qui explique :

« **Il est difficile**<sup>2</sup> de parler aux enfants d'un sujet qui relève de l'interculturalité, **tout en leur faisant comprendre** qu'il faut accepter les autres ainsi que leurs cultures. » (L1\_12).

D'autres utilisent leur expérience et exploitent les difficultés qu'elles ont rencontrées pour en tirer des conclusions et des généralisations quant à la possibilité de concevoir un cours approprié à tous les profils d'élèves :

« J'ai tout de même pu me rendre compte de **la complexité** d'établir un cours interculturel. En effet, notre société est totalement hétérogène, constituée d'horizons, de cultures, de caractères, d'ethnies diverses et variées. En somme, l'objectif était donc de prendre en compte tout le monde, les différences sans qu'elles créent une distance, symbolique ou réelle, entre les élèves et ceux qu'ils considèrent comme différents, étrangers. L'hétérogénéité est si présente, et ça n'est pas péjoratif, qu'elle rend difficile la compréhension de tout le monde. » (L1\_22).

Nous soulignons que l'expression des interrogations et paradoxes exprimés par les étudiantes illustrent bien le fait que l'approche suivie est parvenue à faire émerger des tensions, première phase d'une éducation interculturelle renouvelée, laquelle cherche à mettre au jour les négociations à l'œuvre dans une situation de contacts.

### *5.1.2. Le travail de groupe comme situation interculturelle*

Si les étudiantes expriment des interrogations dans leur conception de l'activité interculturelle en classe, nombreuses sont celles qui verbalisent les tensions liées aux modalités de l'activité, et en particulier au travail de groupe et à la participation à l'activité. L'extrait suivant nous intéresse particulièrement dans la manière dont l'étudiante exprime sa connaissance du contrat didactique et des modalités de l'activité :

« Le travail de groupe, **en toute honnêteté**, ne m'a pas plu. Néanmoins, en général je considère les travaux de groupes comme étant très enrichissants, et

---

<sup>2</sup> Nous indiquons en gras les parties que nous soulignons.

d'autant plus complets et sérieux. Cependant, ça n'a pas été le cas. L'investissement dans ce travail fut très hétérogène et découla sur des querelles. » (L1\_07)

Ici, bien que l'étudiante pose l'hétérogénéité du groupe de travail comme source principale des difficultés rencontrées, le lien ne sera pas effectué avec l'interculturalité. Il n'y a donc pas d'identification des difficultés de la situation de travail de groupe comme situation interculturelle.

En conclusion, si nous identifions dans le discours des étudiantes l'expression de difficultés liées à la mise en œuvre de l'activité interculturelle, aucune transposition n'est faite, aucun parallèle n'est établi entre ces tensions et le processus d'interprétation menant aux préjugés et aux stéréotypes. Nous constatons ainsi que l'interculturalité peut rester totalement extérieure au sujet si le formateur n'engage pas explicitement les étudiants à procéder à des mises en abîme ou à des liens avec la situation vécue dans le groupe de MEI.

## 5.2. Formes de décentrations

Nous retrouvons l'expression de formes de décentrations lors de l'analyse de l'activité réalisée par les étudiantes. Celles-ci sont exprimées par des mises en lien avec l'utilisation de la vidéo d'une part, et l'activité d'autoscopie de l'autre.

### 5.2.1 Vidéo et mise en miroir

L'utilisation de la vidéo est perçue positivement par les étudiantes. Lorsqu'elles évoquent cette modalité, toutes expriment enthousiasme et motivation quant à l'intégration du support vidéo dans l'activité. La vidéo est désormais fréquemment utilisée dans la formation des enseignants ; son analyse renforcerait l'apprentissage des pratiques professionnelles (Gaudin et Chaliès, 2012). Son utilisation repose sur le postulat selon lequel l'observation est une activité pertinente pour l'objectivation et la compréhension des interactions dans la classe. Aussi, son utilisation et son visionnage permet-elle une observation de la situation de classe qui dépasse l'activité seule de l'enseignant comme l'illustrent les extraits suivants :

- « La vidéo découlant du micro-enseignement a permis de **prendre du recul vis-à-vis** du contenu évoqué par le professeur et l'intervenant, **mais également par** les élèves. » (L1\_68).

- « Lors du micro-enseignement nous avons vu que le fait de se mettre à la place d'un élève ou d'un professeur peut nous faire sentir des émotions différentes, on ne vit pas les choses **du même point de vue** que si l'on était spectateur. » (L1\_56).

- « En ce qui concerne **l'organisation spatiale de l'activité**, nous avons prévu de s'installer en U ou en arc de cercle mais la salle de classe ne nous le permettait pas. J'étais assez frustrée et j'ai trouvé cela très dommage car la configuration que nous avons choisie était importante pour favoriser l'échange, animer le débat et rendre l'activité naturelle. » (L1\_33).

L'observation vidéo permet aux étudiantes d'identifier l'existence de liens entre les éléments contextuels et les interactions dans la classe. Ainsi certaines évoquent leur professionnalité :

« Ce travail m'a permis d'entrer encore plus profondément dans le métier de professeur des écoles, d'une part parce que j'ai pu avoir le rôle de l'enseignante, et d'autre part puisque j'ai participé activement à la préparation et à l'élaboration du contenu de cette activité. J'ai donc beaucoup aimé faire cette activité et j'ai trouvé cette demande très originale et enrichissante. » (L1\_54).

On ne trouve toutefois pas de détail précis sur le contenu qu'évoquent les étudiantes. Les observations restent centrées sur les pratiques pédagogiques et non pas sur le contenu, sur la dimension interculturelle de la tâche à proprement parler.

### *5.2.2 Feedback et autoscopie*

L'activité d'évaluation implique une sorte de détachement du réel par l'observation, à plusieurs niveaux. De fait, les étudiantes évoquent les modalités individuelles et collectives : on évalue son propre MEI lors du visionnage vidéo, on évalue les MEI de ses pairs. Aussi l'extrait suivant montre-t-il en quoi cette activité permet de développer le sens critique et la capacité d'auto-évaluation des étudiantes :

« Travailler à plusieurs nous oblige à **accepter le regard** parfois critique de ses camarades, **faire des compromis** et apprendre à **remettre en question** son raisonnement, ce qui est un vrai cheminement individuel. Nous avons réussi à **nous écouter et à accepter la critique.** » (L1\_21).

L'activité même de visionnage n'est toutefois jamais évoquée par les étudiantes alors qu'elle est couteuse cognitivement : il s'agit de parvenir à identifier, à analyser et à critiquer à la fois le contenu de l'activité, les modalités pédagogiques de sa réalisation. Dans l'analyse de leur propre activité, les étudiantes ne font pas référence à cette dimension. C'est pourtant l'une des pierres angulaires de la formation avec le MEI, comme l'évoquent Altet et Britten (1983) pour lesquels le visionnage « favorise la participation personnelle et objective du stagiaire à l'analyse et à l'évaluation de sa micro-leçon, performance qu'il voit, lui, pour la première fois en tant qu'observateur et donc avec une objectivité accrue » (p.22)

### **5.3. Vers la construction de nouvelles interprétations ?**

#### *5.3.1 Formulation d'aptitudes et conscience de soi*

La réalisation du MEI permet aux étudiantes de développer des aptitudes, de se construire leur propre répertoire :

« Je pense que le principal apport de ces travaux fut au niveau de la raison, de mon entendement, de mon raisonnement. Cette « **prise de conscience** » conduit à repenser nos dires, nos pensées, nos actes, mais aussi nos éducations, qu'elles soient scolaires, familiales ou sociétales. » (L1\_78).

Nous constatons que la phase d'analyse a une influence considérable sur la compréhension de l'interculturalité ; elle permet aux étudiantes de percevoir leur processus de construction de la pensée, qui n'est ni un figement, ni un construit mais bien un fil qui est en train de se dérouler. De la même manière, comportements, attitudes et aptitudes pourraient être envisagés comme des dynamiques et non des « donnés » par transposition.

### *5.3.2 Prémises de ré-interprétations*

La mise en mot de l'analyse du MEI donne lieu à l'expression de transformations formulées par les étudiantes à travers l'emploi des formules « finalement », « je me rends compte que », « à y regarder de plus près », « je n'avais pas imaginé ». La confrontation de représentations, que ce soit celles liées à la culture ou celles liées à la didactique, suscite des échanges de points de vue qui, en retour, amènent les étudiantes à exprimer leurs propres déplacements :

« C'est lorsque l'on joue une situation et qu'on s'analyse ensuite, que l'on **se rend compte** qu'il est difficile de rester neutre dans le domaine culturel, car nous-mêmes nous avons des idées préconçues sur une culture, sans s'en rendre forcément compte. » (L1\_44)

### *5.3.3 Quelques écueils du MEI pour les reconstructions visées*

Dans ce qui précède, nous avons identifié quelques limites quant à l'utilisation du MEI pour la démarche interculturelle que nous cherchons à soutenir. Parmi celles-ci, nous observons la récurrence, dans les analyses des étudiantes, de l'expression d'injonctions qui peuvent être considérées comme contraires aux objectifs suivis.

Ainsi, le type d'activité réalisée mène à l'expression de certitudes quant à l'activité enseignante. Celles-ci sont repérables par l'expression modélisée de formes injonctives qui ponctuent les analyses des étudiantes : « il faut que », « sans aucun doute », « il est nécessaire de ». Aussi retrouve-t-on l'expression de modalités déontiques dans une grande partie des textes, comme l'illustre l'exemple suivant :

« L'enseignant **doit avoir** la capacité d'organiser la matière et aussi organiser les processus d'apprentissage afin de permettre aux élèves de découvrir le monde qui les entoure avec un regard critique et de savoir se comporter en société. » (L1\_11).

Accompagner les étudiantes dans l'identification des caractéristiques linguistiques de leurs productions pourrait sans doute leur permettre de prendre de la distance quant à leur propos et à la manière dont l'utilisation de modaux, par exemple, trahit le rapport de l'énonciateur face à ses propres interprétations de la situation ou de l'individu qu'il observe.

### **Conclusion : pas d'interculturalité sans méta-analyse**

L'utilisation du micro-enseignement vise à développer des pratiques professionnelles chez les étudiants en sciences de l'éducation. L'autoscopie, intrinsèquement liée à la démarche de micro-enseignement interculturel, met à distance le réel et l'expérience de l'apprenti enseignant et, en ce sens, permet une sorte d'objectivation de la situation observée.

Pour ce qui concerne la dimension interculturelle, si nous avons pu identifier quelques déplacements des étudiantes quant à l'expression de leur conscience de leurs propres logiques d'interprétation, nous ne pouvons affirmer sans détour qu'elles sont capables de déconstruire et de repenser l'altérité de manière objectivée et distanciée.

Nous pensons alors que la présentation des éléments théoriques du micro-enseignement pourrait permettre de faciliter la réflexion des étudiants quant aux liens entre l'interculturalité et l'expérience de MEI. Il pourrait s'agir de fournir aux étudiants des supports, tel qu'un guide d'analyse par exemple, leur permettant de décrire faits et comportements observés afin qu'ils s'interrogent sur les conflits rencontrés et d'apprendre à interpréter leurs propres interactions avec les membres du groupe à la lumière des problématiques relevant de l'interculturalité.

## Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Allen, D., & Ryan, K. (1960). *Micro-teaching*. (trad. en français par Dalgalian, 1972, Le micro-enseignement. Paris : Dunod.
- Altet, M. & Britten, J.D. (1983). *Micro-enseignement et formation des enseignants*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbot, M.-J. (2010). Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 13-23.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. London : Palgrave Macmillan.
- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pédagogie*, 178(1), 115-130.
- Holliday, A. (201). *Intercultural Ideology and Communication*. London : Sage Publications.
- Jacquet-Francillon F. (1996). Retour sur le micro-enseignement. *Recherche & Formation*, 21, 89-103.
- Jorro, A. (2005). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France: un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2, 120-159.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Lemoine-Bresson, V., Trémion, V. (2017). La culture pour mieux rencontrer l'Autre ? Mythes et réalités. *Études en Didactique des Langues*, 28, 81-97.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M.-J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactique. Les cahiers Théodile*, 26, 25-40.
- Lipiansky, E.M. (2001). Relations interculturelles et psychologie sociale. Apports et limites. *Construire l'interculturel, De la notion aux pratiques*, 59-71.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours. Introduction*. Paris : A. Colin.
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? *Socio-logos*. Récupéré de <https://journals.openedition.org/socio-logos/1962>.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. EUP : Edinburgh, UK.