



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Travailler en classes culturellement très hétérogènes : pratiques mobilisées par les enseignantes et enseignants à l'école primaire

Auteur(s)

Georges-Alain Schertenleib, Haute École Pédagogique BEJUNE

georges-alain.schertenleib@hep-bejune.ch

Nicole Chatelain, Haute École Pédagogique BEJUNE

nicole.chatelain@hep-bejune.ch



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Un contexte scolaire culturellement très hétérogène nécessite, de la part des enseignant-e-s, des pratiques adaptées (Akkari et Gohard-Radenkovic, 2002; Arnesen et al., 2010). En Suisse romande, la formation initiale ne semble que peu participer à leur formalisation (Tardif et Akkari, 2006; Mellouki, 2010). À travers une double approche analytique, cette étude permet d'identifier une partie d'entre elles chez quatre enseignant-e-s primaires de Suisse romande. Les résultats montrent une diversité d'approches pédagogiques et didactiques, une prise en compte constante du contexte, une grande confiance dans les élèves et une ambition sans faille en termes de savoirs.

Mots-clés : Diversité culturelle, diversité linguistique, pratiques enseignantes, apprentissage, école primaire.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Introduction

La rencontre avec la diversité culturelle et linguistique représente, aujourd'hui, une réalité du paysage scolaire. La prise en compte de cette réalité fait partie du travail à l'école primaire. Inscrite dans un processus de mondialisation, elle résulte de l'augmentation des flux migratoires et d'une mobilité accrue des populations (Schertenleib, 2014). Cet article présente les résultats d'une recherche conduite en Suisse romande¹ dans l'espace BEJUNE, composé de la partie francophone du canton de Berne et des cantons du Jura et de Neuchâtel. L'objectif visé par la présente recherche est d'identifier les ressources mobilisées par des enseignant-e-s travaillant en contexte culturellement très hétérogène à travers leurs pratiques et leur discours sur celles-ci. Une classe est considérée comme fortement hétérogène lorsque le taux d'élèves de nationalité étrangère ou parlant une autre langue que la langue de scolarisation atteint au moins 30% (OFS², 2018a).

Problématique

Les élèves issus de la migration, en Europe et en Suisse, semblent subir divers types d'inégalités : redoublement (Noesen, Meyers, Barthel et Zerbado, 2008), résultats scolaires (OCDE, 2010), écarts de performances (Allemann-Ghionda, 2008; Gieruc, 2007; Jacobs, Réa et Hanquinet, 2007), placement en classes spéciales avant la mise en place de l'inclusion (Baumberger, Lischer, Moulin, Doudin et Martin, 2007). Le corps enseignant, acteur essentiel du système éducatif, contribue de manière importante à la détermination de la réussite *versus* de l'échec scolaire des élèves et à la réduction *versus* au renforcement de ces inégalités. Or, selon l'OFS (2018a), un contexte de diversité implique de prendre en compte l'altérité et de revisiter ses propres visions du monde à la lumière de conceptions différentes. Plus cette hétérogénéité est importante, plus elle impose de nouveaux défis didactiques visant à assurer l'intégration scolaire de tous les élèves et l'égalité des chances, tout en maintenant l'efficacité de l'enseignement.

La classe représente un lieu de socialisation où les « transactions » (Vernant, 1997, 2004, cité par Sensevy, 2007, p. 15) entre enseignant-e et élèves ou entre élèves, facilitent l'élargissement des connaissances scolaires. Cependant, l'observation de ces transactions, comprises par Sensevy (2007) comme une action conjointe, est encore relativement peu documentée. En effet, selon Perregaux (2007) « seule l'analyse de

¹ Région francophone de la Suisse qui comprend les cantons de Genève, Vaud, Valais, Fribourg, Neuchâtel, Jura et la partie francophone du canton de Berne.

² OFS : Office fédéral (suisse) de la statistique.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

situations complexes en contexte [pluriculturel et plurilingue] peut permettre d'appréhender une meilleure connaissance des processus en jeu dans l'enseignement/apprentissage » (p. 420). Elle ajoute qu'il serait utile de « s'intéresser aux transformations des pratiques sociales et didactiques dans l'aire scolaire » (Perregaux, 2007, p. 427). Divers-e-s auteur-e-s se sont penché-e-s sur les pratiques didactiques en contexte très hétérogène, par exemple Bakir, Landis et Noguchi, (2004) ou Millrood (2002). Certains d'entre eux insistent sur l'importance de la *qualité* de l'enseignement et, entre autres, sur l'utilisation d'une *didactique adaptée*. Cependant, peu d'indications permettent, aujourd'hui encore, de la définir. S'il existe un certain nombre d'expériences³ et diverses publications apportant des pistes du point de vue de la transmission des connaissances et de la gestion de la classe (Arnesen et al., 2010 ; Arnesen, Hadjitheodoulou-Loizidou, Bîrzéa, Essomba et Allan, 2009 ; Auger, 2004 ; Beacco, Byram, Daniel et Michael, 2009 ; Bertrand, 2005 ; Pradier et Schaffner, 2005), la pratique réelle des enseignant-e-s reste relativement méconnue (Perregaux, 2007).

Dans le contexte helvétique, la création des Hautes Écoles Pédagogiques contribue, dès le début des années 2000, à étoffer les formations traitant de l'interculturel (Ogay, 2006 ; Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018). Ces dispositifs vont permettre de fixer, dans les curricula de formation, la prise en compte de la diversité au sein des classes. À ce propos, le référentiel de compétences de la HEP BEJUNE mentionne, dans ses attentes de fin de formation, la manifestation, par l'étudiant-e, d'une compréhension critique de son cheminement culturel pour en apprécier les potentialités et les limites. L'une des onze compétences prévoit que le/la futur-e enseignant-e agisse en tant que professionnel-le critique et porteur/porteuse de connaissances et de culture⁴. La présence récente de l'interculturel dans de nombreux programmes de formation, en Suisse, en Belgique, en France et au Canada, contribue sans doute à dépasser les pratiques individuelles et la seule bonne volonté des enseignant-e-s dans leur mise en œuvre (Tardif et Akkari, 2006 ; Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018). Cette inscription dans les curricula reste cependant insuffisante pour donner une assise prenant vraiment en compte la diversité. En effet, la plupart des programmes selon le constat d'études actuelles, hésitent encore entre deux pôles et maintiennent une binarité essentialisante qui « soit minimise la différence soit la valorise à l'extrême » (Ogay et Edelman,

³ Par exemple le projet Quims du canton de Zurich : http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_et_multikulturelle_schulen_quims.html

⁴ Référence issue du référentiel de compétences de la HEP-BEJUNE qui regroupe onze compétences professionnelles et des attentes de fin de formation. La mention de la diversité et de l'interculturel fait partie de la compétence 10.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

2011, p. 2) en basculant dans une forme de « célébration de la diversité » (Steinbach, 2012, p. 158). À ce propos, Tardif et Akkari (2006) et Mellouki (2010) constatent un succès mitigé des programmes de formation à la diversité culturelle. En effet, malgré l'insertion de la dimension interculturelle dans les référentiels de formation, les pratiques enseignantes resteraient superficielles. Il subsisterait même une forme de « pédagogie couscous » (Abdallah-Preteuille, 1999) qui ne retient pas l'interculturel « en tant que relation entre personnes venant d'horizons différents » (White et Gratton, 2017, p. 65). Les progrès restent donc fragiles et dans le comparatif sur la formation des enseignant·e·s à la diversité, Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay (2018) affirment que

les dispositifs de formation doivent mieux arrimer les programmes, les cours et les référentiels de compétences sur les enjeux "interculturels" ainsi que la nécessité d'accentuer la place des sciences sociales dans la formation des acteurs scolaires sur ces questions. (p. 44)

À titre d'exemple, une recherche récente de Lemoine-Bresson, Lerat et Gremmo (2018) montre que des pratiques scripturaires individuelles traitant de l'interculturalité et instaurées dès le début de la formation à l'enseignement apportent des résultats encourageants quant à la construction et la déconstruction de la notion d'interculturalité.

Cependant, pour les enseignant·e·s qui n'ont pas été formé·e·s à l'interculturalité lors de leurs études, les savoirs se sont sans doute construits de manière expérientielle, au fil des années, au gré des sollicitations de la pratique, de la diversité de leurs classes et de la relation à leurs élèves. Dès lors, il paraît important de décrire ces pratiques telles qu'elles s'élaborent à travers les interactions entre les élèves et entre les élèves et l'enseignant·e. Aussi, nous posons la question de recherche suivante :

Quelles sont les pratiques mises en œuvre par les enseignant·e·s pour favoriser l'apprentissage de leurs élèves dans un contexte de forte hétérogénéité culturelle?

Cadre théorique

Cultures et interculturalité

Selon Akkari (2006), le dépassement des limites du pluralisme culturel passe par la conviction affirmée « du potentiel éducatif positif des cultures en interaction et en contact pédagogique » (p. 234). Il s'en suit une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rencontre de diverses formes d'intersubjectivité qui, dans une définition minimale, instaure « le partage de l'expérience vécue entre deux personnes [qui] peut être quelque chose d'affectif, de cognitif, une sensation [...] partagée au niveau mental » (Stern, 2005, p. 216). À travers l'interaction alliant relation pédagogique, souci du climat de la classe et propre présence éducative de l'enseignant-e (Cosmopoulos, 1999), la participation de l'élève contribue à l'élaboration de significations co-construites et distribuées (Arcidiacono et Padiglia, 2014). Il en découle la nécessité de définir un cadre, un « espace de pensée » (Perret-Clermont, 2001, p.65) pour assurer la mise en relation des connaissances. Les objets de savoir acquièrent un statut particulier en tant que point de contact entre culture et pensée (Perret-Clermont, 2001).

Pratiques enseignantes

Daunay (2010) définit *pratique* ainsi :

une activité en tant qu'elle est située institutionnellement, spatialement et temporellement, qu'elle est structurée par de multiples dimensions en interaction, qu'elle est formatée par des dispositifs, des outils et des supports, qu'elle est inscrite dans des histoires, sociales, familiales, individuelles. (p. 12)

Bucheton et Soulé (2009) proposent un *modèle théorique et technologique de l'agir* en identifiant cinq obstacles théoriques et praxéologiques. Parmi eux figure l'importance de « rendre compte de l'évolution des significations partagées pendant la leçon » (p. 31), ce à quoi s'attache également Sensevy (2007). Il propose le terme d'*action didactique* qu'il considère comme compatible avec ceux de *pratique* et d'*activité*. Cette action est dialogique et suppose une coopération inscrite au sein d'un processus de communication. Le contexte cognitif de l'action nécessite des significations partagées entre l'enseignant-e et les élèves qui favorisent la construction d'une référence commune qui permettra de produire des « stratégies gagnantes pour le jeu [didactique] » (Sensevy, 2007, p. 24). Cette nécessité de significations communes entre les partenaires de l'action didactique dont les références culturelles peuvent être très différentes constitue une piste intéressante d'observation d'une construction de la relation didactique dans une perspective interculturelle.

Hétérogénéité culturelle

L'indicateur retenu pour définir une classe culturellement très hétérogène est celui proposé par l'OFS (2018a), soit un taux d'au moins 30% d'élèves de nationalité étrangère ou parlant une autre langue que la



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

langue de scolarisation. En Suisse romande, ce taux est atteint et souvent dépassé dans certaines classes de villes. Dans l'espace BEJUNE⁵, les villes concernées (plus de 10 000 habitants) sont :

Ville	Population résidante permanente au 31.12.2016	Pourcentage de la population résidante permanente étrangère au 31.12.2016
Bienne	54 456	33.2%
La Chaux-de-Fonds	38 965	31.1%
Neuchâtel	33 772	33.5%
Delémont	12 562	28.1%
Le Locle	10 433	29.6%

Tableau 1. Villes et population de l'espace BEJUNE (OFS, 2018b).

C'est là que travaillent les quatre enseignant-e-s ayant participé à cette étude et présenté-e-s dans le chapitre suivant.

Méthodologie

Cette étude qualitative vise à observer et à analyser des pratiques enseignantes *au plus près du réel*. Cela requiert un double regard : sur les pratiques elles-mêmes et sur leur explicitation par les enseignant-e-s concerné-e-s. Par conséquent, l'analyse des données recueillies devrait également prendre en compte ce double regard, à savoir l'analyse de l'agir et du discours sur l'agir.

Le recueil des données

La clinique de l'activité (Clot, 2004) est retenue pour le recueil des données. Sur la base de séquences filmées de la pratique en classe, elle permet, à travers des entretiens en autoconfrontation, de saisir l'agir en situation et le *discours sur l'agir*, pour comprendre « le développement de l'activité et ses empêchements » (Clot, 2004, p. 31). Cette approche rend possible non seulement l'identification des actions mais aussi et surtout « les inattendus, les obstacles, les remaniements [qui] contribuent à éclairer les situations » (Quillerou-Grivot et Clot, 2013, p. 230). Lors de l'entretien en autoconfrontation simple, l'enseignant-e se situe dans un nouvel *espace-temps*. Il/elle est observateur/observatrice, en dialogue avec le chercheur, qui l'amène à « se référer à l'activité filmée » (Clot, 2004,

⁵ Voir note de bas de page No 1.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

p. 27). L'autoconfrontation croisée permet un dialogue basé sur l'activité filmée vue par deux regards de professionnel-le-s aux expériences différentes. Ainsi, selon Clot (2006) « l'activité répétée prend une dimension générique qui fait « parler le métier » entre les sujets et en chacun d'eux » (p. 170).

Participant·e·s à la recherche

Le choix a été fait de constituer deux binômes d'enseignant·e·s présentant les caractéristiques suivantes :

1. Chacun·e travaille à au moins 80% dans sa classe. Nous formulons l'hypothèse que cela favorise une bonne connaissance des élèves et une responsabilité accrue face à ceux-ci.
2. Les collègues du binôme ne se connaissent pas nécessairement, mais acceptent cette collaboration, en particulier l'entretien en autoconfrontation croisée. Cela permet à chacun·e d'aborder les objets d'apprentissage à sa propre manière.
3. Les collègues du binôme travaillent dans le même degré scolaire pour des raisons de choix d'objets d'apprentissage similaires.

Pour chaque classe, deux périodes de 45 minutes d'enseignement sont filmées, soit huit périodes d'enseignement en tout. Les binômes d'enseignant·e·s choisissent ensemble les disciplines et les objets d'apprentissage pour permettre des comparaisons et mettre en évidence des pratiques liées à un contexte de classe fortement hétérogène, mais chacun·e, individuellement, en prépare l'enseignement pour sa classe.

Les quatre enseignant·e·s retenu·e·s dans le cadre de cette recherche sont au bénéfice d'une large expérience professionnelle. Leur formation initiale ne les avait pas exposé·e·s aux questions interculturelles et ils n'ont suivi aucune formation continue spécifique à ce domaine-là.

Prénoms d'emprunt	Expérience professionnelle	Classe	Disciplines retenues	Objets de savoir	Durée entretien simple	Durée entretien croisé
Marie	Plus de 30 ans de pratique	6 ^e	français	production orale / écrite	1h27'38''	1h30'32''
Louise		5 ^e et 6 ^e			1h19'11''	
Jacques		7 ^e	formation générale et mathématiques	le petit déjeuner sain et les quadrilatères	1h35'24''	1h51'16''
Charles		7 ^e			1h21'37''	

Tableau 2. Caractéristiques des participant·e·s à la recherche



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Aspects techniques

Trois caméras ont été utilisées pour le recueil vidéo en classe : une caméra fixe à champ large, une caméra mobile centrée sur l'enseignant·e et une troisième pour capter des moments spécifiques au niveau des élèves.

Des extraits des données vidéo sont sélectionnés ensuite par le duo de chercheurs en fonction de la richesse des interactions maître – élèves et servent de base aux entretiens en autoconfrontation simple et croisée, qui, eux aussi, sont filmés et enregistrés en audio. Ils sont ensuite intégralement transcrits (transcription du discours).

L'analyse du discours

L'outil d'analyse du discours suit un processus itératif inspiré de la Grounded Theory (Glaser et Strauss, 1967, 2010). *L'open coding* consiste à étiqueter l'ensemble du corpus en le segmentant en unités minimales, les *in vivo codes*. Ils sont ensuite regroupés en familles de codes similaires ; *l'axial coding* opérationnalise le passage entre les familles de codes et leur mise en rapport autour de l'axe d'une catégorie pour les relier en fonction de leurs propriétés et de leurs dimensions; le *selective coding* permet de traiter les données de façon sélective afin de valider ou d'invalider les résultats de *l'axial coding* (Paillé, 1994; Glaser et Strauss, 1967, 2010). La démarche est inductive et vise à donner du sens à des données brutes. Cette perspective apparaît pertinente pour le présent objet dont « le caractère est fortement exploratoire » (Blais et Martineau, 2006, p. 4). La focale est posée sur le discours de l'acteur participant à la recherche dans le but « de comprendre le sens [projeté] sur le monde » (Blais et Martineau, 2006, p. 3) et plus particulièrement sur les savoirs professionnels. Ces savoirs professionnels sont envisagés comme fondateurs de l'activité enseignante (Vanhulle, 2009). Ils ne correspondent pas à une accumulation de savoirs théoriques, mais naissent de l'intégration et de la restructuration de ces savoirs en fonction des besoins et contraintes des situations pratiques (Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007). Ils sont donc intrinsèquement liés à la pratique de chaque enseignant·e et à un contexte de classe marqué par la diversité culturelle et linguistique.

L'analyse de l'agir

L'outil d'analyse de l'agir, étudié en didactique comparée, est basé sur un système de catégorisation préalablement défini et mis à l'épreuve dans plusieurs disciplines (Sensevy et Mercier, 2007). Il s'intéresse au cœur de l'action en imaginant « des formes de description de l'action qui puissent rendre justice à sa complexité » (Sensevy, 2007, p. 10). L'accent



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

est mis sur l'action du professeur toujours reliée à celle des élèves qui dépend d'elle et dont elle dépend « l'une et l'autre rendues solidaires par le savoir en travail » (Sensevy, 2007, p. 10). Le terme didactique doit être entendu ici dans un sens très général :

ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre [...]. Donc, quand je parle d' « action didactique », il faut comprendre « ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend ». (Sensevy, 2007, p. 14)

Le modèle nommé « structure fondamentale de l'action conjointe » (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger, 2007, p. 59) propose trois axes analytiques : l'axe mésogénétique, l'axe chronogénétique et l'axe topogénétique (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005). La mésogénèse, relative à la construction de la référence, permet d'étudier « comment le contenu de l'interaction, en continu, se trouve co-élaboré par le professeur et les élèves » (Sensevy, 2007, p. 30). La chronogénèse, relative aux temporalités, est en relation étroite avec la mésogénèse et permet de mettre en évidence les diverses formes de « changement de jeu [visant à] faire avancer le temps didactique » (Sensevy, 2007, p. 31). Enfin, la topogénèse, relative aux positionnements respectifs du professeur et des élèves du point de vue du contenu épistémique, permet d'identifier « la nature "conjointe" des transactions » (Sensevy, 2007, p. 32).

Résultats

Les extraits vidéo ayant servi de support aux entretiens en autoconfrontation et à l'analyse didactique concernent essentiellement des moments collectifs des leçons. Cependant, les interactions verbales y sont de plusieurs natures : enseignant-e – élève; enseignant-e – classe; élève-élève.

Le discours des enseignant-e-s sur leur agir en classe, issu des entretiens en autoconfrontation simple et croisée, sera présenté d'abord. L'agir, issu de l'analyse didactique des extraits vidéos, viendra ensuite.

Accueillir et favoriser la participation

La première priorité des enseignant-e-s semble consister à établir un climat prenant en compte les besoins affectifs, intellectuels et d'appartenance de leurs élèves. Il reste toutefois peu aisé d'apporter une définition univoque du climat scolaire agréable car il est souvent considéré comme un état qui résulte d'un processus dynamique relié à la spécificité



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de la pratique (Prairat, 2010). La constitution d'un lieu de vie solide constitue un jalon incontournable.

« Pour moi, c'est ça l'important, c'est qu'ils [les élèves] appartiennent à la classe. J'ai ma place dans cette classe, c'est ma place. Et si j'avance, la personne enseignante, elle est à disposition de tout le monde » E3_Louise.

« Je me dis toujours que travailler, apprendre dans le bonheur c'est plus facile que dans une atmosphère austère » E1_Charles.

« Ce que je pense et j'en suis sûre, c'est donner une vraie consistance de classe avant d'entrer dans le travail [...] arrêter de vouloir absolument tout de suite évaluer, donner des fiches en devoirs » E4_Marie.

La classe est une réalité incarnée par les enseignant-e-s et les élèves. Les échanges sont construits par une reconnaissance mutuelle qui prémunit d'une possible stigmatisation des différences (Honneth, 2004). Ainsi, l'atmosphère de la classe (Bucheton et Soulé, 2009) occupe une place singulière. Elle se déploie comme un « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (p. 35).

« C'est évident, si on veut qu'ils fassent attention à ce qu'on leur apporte, il faut aussi faire attention chaque fois qu'ils ont quelque chose à nous donner » E4_Marie.

« Ils doivent entendre ce que l'autre dit, accepter que l'autre a des idées différentes des siennes [...] et à ce moment-là, ils peuvent construire quelque chose. Car tu as compris ce qu'il pensait, tu peux dire ce que tu penses et vous pouvez commencer de faire quelque chose ensemble. C'est important ça » E3_Louise.

L'un des objectifs de l'éducation et de l'expérience scolaire, mis en exergue par les enseignant-e-s, privilégie la participation. L'école n'est pas exclusive, ni hors du monde social. Elle présuppose un objectif d'éducation par l'adhésion à une socialisation citoyenne (Dewey, 1975). Il s'ensuit une



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

égalité relative et le gommage d'une asymétrie déclarée où l'enseignant-e occuperait, de fait, une position haute.

Étayer et garder le cadre

Construire un espace favorable aux interactions constitue la seconde priorité des enseignant-e-s rencontré-e-s. S'inspirant de la démarche clinique, Perret-Clermont (2001) emprunte à Winnicott (1971) la notion de *cadre*. Au départ thérapeutique, ce cadre, lorsqu'il occupe l'espace pédagogique, devient un contenant pour assurer les opérations cognitives et le lien social. L'enseignant-e assume un rôle de *gardien de ce cadre* et des connaissances qui s'y co-construisent.

« Alors si pour nous on accepte un certain niveau d'humour ou de vocabulaire familier, il faut accepter la même chose chez les enfants. Pour eux, c'est parfois difficile de trouver la limite. S'ils vont trop loin, moi je leur dis et pour la discipline, je ne lâche pas » E2_Jacques.

« Je pense que c'est un échange. Je reste une adulte. Ils sont des élèves et je ne suis pas une copine. Je suis quelqu'un qui est là pour leur enseigner quelque chose. D'ailleurs, je leur dis : si à midi vous repartez sans rien avoir appris [...] il faut me le dire » E4_Marie.

Le cadre, selon les propos de Jacques et Marie, alterne limites rassurantes et autorisation à penser et à exprimer cette pensée. Ce cadre se développe par les interactions maître-élèves-classe. À ce propos, Perret-Clermont (2001) évoque une *matrice relationnelle* dont le but est de permettre « la mise en relation de pensées [pour] faire des rapprochements, élaborer la mémoire, exprimer des affects, essayer des interprétations, des idées. » (Perret-Clermont, 2001. p. 10). L'action des enseignant-e-s, à l'intérieur de ce cadre, se caractérise par une mobilisation constante. Elle vise à capter l'attention des élèves, à les mobiliser pour l'acquisition de savoirs. L'enrôlement (Bruner, 1983), que nous retrouvons chez Louise, consiste à motiver l'élève et à susciter son adhésion pour la tâche en dépit des exigences de celle-ci. Elle détaille l'organisation des interactions de tutelle qu'elle met en œuvre.

« Il y en a de plus en plus de ces classes qui ont besoin d'un petit moteur supplémentaire, d'une explication supplémentaire, de les secouer par un jeu, de les motiver par une activité qui va à son tour t'engager sur le chemin que tu attends » E3_Louise.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le maintien de l'orientation, autre fonction de l'étayage définie par Bruner (1983), se manifeste par l'action de l'enseignant-e qui aide l'élève à atteindre l'objectif défini au début du processus d'apprentissage. Le tuteur soutient la motivation de l'élève tout au long du processus d'apprentissage. Jacques, tout comme Charles, s'engagent à *bras le corps* dans ce rôle de tuteur pour soutenir l'appropriation des connaissances et l'attention dirigée vers ce but.

« Mais attention, au niveau de la discipline, je ne les [les élèves] lâche pas, je ne les lâche pas. Mais c'est vrai que parfois, c'est tellement épuisant » E2_Jacques.

« Le point principal, pour moi, c'est la flemme. Pour moi ce n'est pas une excuse la flemme. Vous êtes flemmards ? Ben je vais vous [ses élèves] déflemmardiser. Il y a quand même des outils [les dictionnaires] qui sont très utiles et puis qu'on doit apprendre à utiliser » E1_Charles.

« Toutes les leçons demandent de l'énergie. Il n'y a aucune leçon qui ne demande pas d'énergie, ni français, ni anglais, ni allemand. Ça demande de l'énergie car c'est souvent que de l'oral. Ou bien les leçons de dessin ou de gym avec les élèves des classes d'intégration » E2_Jacques.

Si la volonté de *tenir* est présente chez les quatre enseignant-e-s, ils/elles ajoutent, quittant la description de leur pratique, que ce déploiement d'énergie constitue un facteur de pénibilité accrue. Le surplus d'engagement exigé par la forte hétérogénéité des classes, selon Jacques et Charles, nécessite, pour conserver l'enthousiasme et durer dans le métier, des ressources externes à la classe et propres à la personne (des passions, d'autres engagements, un congé sabbatique).

Hors du champ de l'autoconfrontation, Louise nomme sa conviction d'effectuer, après bientôt quarante ans, le « plus beau métier du monde ». Marie, elle, revendique une indispensable liberté pédagogique pour alimenter sa créativité et « continuer à aimer ce qu'elle fait ».

Apprendre dans la diversité : la culture et le sens

La troisième priorité présente dans le discours des enseignant-e-s est le recours à de nombreuses références culturelles. Elles représentent une manière de penser le monde et de s'y inscrire dans un double



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

mouvement qui inclut à la fois signification personnelle et sens partagé, savoirs scientifiques transmis par l'école et savoirs spontanés qui ressortent de la psychologie naïve (Bruner, 1983; Bucheton et Soulé, 2009). Les enseignant-e-s, dans le cadre scolaire, sont dépositaires d'une culture envisagée comme légitime. Cette légitimité est d'ailleurs renforcée par l'institution scolaire elle-même et peut, dans certaines conditions, être productrice d'ethnicité, à l'insu des enseignant-e-s eux-mêmes qui reproduisent les modèles dominants (Mottet et Bolzmann, 2009). Plutôt que de se fondre dans une pédagogie multiculturelle possiblement génératrice de catégories simplificatrices (Akkari, 2006), les enseignant-e-s alimentent, sans restriction, l'enseignement-apprentissage avec des ressources symboliques. Elles peuvent être définies comme « un élément culturel que la personne met en lien avec une expérience qui n'est pas liée à cet élément mais appartient à sa vie ou à son [...] monde » (Zittoun, 2012, p.17).

« Je me dis que c'est de la culture. Quand on est en maths, on fait tout. Ce n'est pas parce qu'on fait les maths que l'on fait seulement $4+4$ ou $16-2$. On doit rester ouvert [...]. Parce que durant les maths, tout à coup, on peut parler d'histoire parce qu'il y a quelque chose qui s'y prête [...] comme ça, globalement, mais sans prétention » E1_Charles.

« C'est une publicité. Elle est inspirée d'un film. C'est pour ça que je l'ai prise : parce qu'elle est actuelle et qu'elle me fait rire. [...] les personnages qui sont dedans sont de jeunes enfants ou des ados. Ils ont réussi à toucher deux publics différents ; ça c'est fort. » E2_Jacques.

« Nous on aime bien savoir d'où viennent les mots [...]. Chaque fois que je peux leur montrer du latin, on cherche les typologies. Je leur lirai avec plaisir du Jean de la Fontaine ou je raconterai du Jean de la Fontaine parce que c'est quand même quelque chose qu'on peut facilement utiliser vraiment, donc, voilà. Ce sont des vieux textes qui parlent de sujets actuels. » E4_Marie

Les données présentent une unanimité d'usage de références culturelles comme objets à enseigner. Les pratiques de Charles, Jacques et Marie sont ancrées dans un substrat culturel composite. Il peut en découler deux implications importantes pour le développement et l'apprentissage : « D'une part, cela peut soutenir l'investissement dans l'apprendre, et ce faisant, leur trajectoire scolaire et leur intégration sociale ;



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'autre part, cela peut faciliter le travail d'unification identitaire et de mise en dialogue de leur pluralité d'expériences » (Zittoun, 2012, p.25). Cette orientation est un fondement qui apparaît crucial pour prendre en compte la diversité des élèves et favoriser un enseignement de l'égalité des chances.

Conjointement aux ressources symboliques, soutiens de l'acte d'apprendre, les quatre enseignant·e·s poursuivent une quête : apporter du sens et créer des liens. La construction du sens par l'apprenant s'articule autour de trois spécificités : il se construit et n'est pas donné par avance, il se construit à partir d'une culture et les représentations qu'elle véhicule, il s'élabore au gré des interactions (Perrenoud, 1996). Cette activité cognitive, par laquelle maître et élèves mettent en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon évoque la métaphore du tissage (Bucheton et Soulé, 2009; Vygotski, 1937, 1985).

« Disons, il faut savoir que pour la plupart des activités, j'aimerais donner du sens à ce que l'on fait. J'explique toujours aux enfants pourquoi on fait quelque chose, pourquoi on va écrire ces énigmes. [...] Je pense que c'est très important que l'enfant comprenne pourquoi il apprend quelque chose » E3_Louise.

« Donc, chaque fois qu'ils amènent eux de l'eau au moulin, ça veut dire qu'ils sont dedans puisqu'ils amènent quelque chose qui vient d'eux. Et je pense que ce sont les moments les plus importants. Il faut réussir à saisir ces petits moments et en faire quelque chose » E4_Marie.

« Ils [les élèves] ont dit ce que je voulais. C'est-à-dire que j'ai fait une définition tarabiscotée et je voulais qu'ils me disent : "votre définition, ce n'est pas du vocabulaire géométrique". J'ai fait exprès d'utiliser un vocabulaire très différent [...]. L'objectif, c'est qu'ils se rendent compte que c'est nécessaire de développer son propre vocabulaire pour faire de la géométrie » E1_Jacques.

Dans ces extraits, les significations partagées et les possibilités d'apprentissage qu'elles engendrent sont dépendantes de la culture. L'enjeu dans une classe à la diversité reconnue et la clé du succès pour l'inclusion de tous les élèves résident sans doute dans l'habileté de l'enseignant·e à susciter des échanges interactifs vecteurs



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage. Car si l'individu semble mener seul la quête du sens, nul ne peut y parvenir sans l'aide de systèmes symboliques propres à la culture. C'est elle qui procure « les outils qui nous permettent d'organiser et de comprendre les mondes qui nous entourent en termes communicables » (Bruner, 2008, p.18).

Mésogénèse ou la construction du jeu

Les éléments verbaux, gestuels, matériels et graphiques sont systématiquement choisis et désignés par les quatre enseignant-e-s. Comme le démontrent Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Flückiger (2007), il faut considérer l'enseignant-e comme le « pourvoyeur d'un milieu initial potentiellement porteur du travail des élèves » (p.58).

Un autre élément commun et omniprésent est la reprise, par les quatre enseignant-e-s des apports des élèves. Ainsi, tout *trait pertinent*, qu'il soit une action ou une prise de parole spontanée ou suscitée par une question de l'enseignant-e, amène celle-ci/celui-ci à donner quittance et, le plus souvent, à reprendre le propos et le remettre en discussion auprès des autres élèves. Cette remise en jeu systématique de la réflexion semble viser deux objectifs. D'une part, elle fait évoluer la co-construction du savoir entre l'enseignant-e et les élèves. D'autre part, elle vise, à chaque étape, une compréhension commune de l'objet. Des significations partagées entre l'enseignant-e et les élèves sont en effet nécessaires afin de permettre la construction d'une référence commune pour produire des « stratégies gagnantes pour le jeu » (Sensevy, 2007, p.24). Elles le sont d'autant plus dans un contexte où les références culturelles sont particulièrement multiples.

La règle d'action principale pour entrer dans la situation ou la tâche et la traiter semble implicite. Cela donne à penser que chacun et chacune a mis un soin tout particulier à créer un cadre préalable clair et accepté par tous, comme cela émerge comme seconde priorité dans l'analyse du discours.

Marie, seule dans ce cas, laisse la place à l'apparition spontanée de propositions d'autres règles d'action dont certaines, après discussion avec l'ensemble des élèves, sont mises en pratique alors qu'elles n'avaient pas été prévues par elle. Nous pouvons établir ici une comparaison avec l'analyse de Loquet, Roncin, et Roessle (2007) qui, parlant des régulations mésogénétiques, observent qu'elles « renvoient à une communication-entraîn-de-se-faire, en partie « impensée » et inventée dans le moment où elle s'accomplit « au chaud » de l'action elle-même » (p.141).

Topogénèse ou la gestion territoriale des savoirs en jeu



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Comme précisé plus haut, la gestion des phases de l'activité choisies et analysées ici est collective chez les quatre enseignant·e·s en position d'accompagnement, parfois de transition. Chez Charles, il faut relever de fréquentes suspensions de l'action pour illustrer un propos par un trait d'humour ou pour amener une réflexion *divergente*.

Charles, Louise et Jacques sont le plus souvent en surplomb topogénétique : ce sont eux qui évaluent, au final, la pertinence de ce que les élèves font ou disent même s'ils/elle laissent aux élèves une responsabilité importante dans la construction conjointe du savoir. Il en découle que « l'avancée du savoir est faite par le professeur « pas à pas » avec la contribution des élèves » (Tiberghien, Malkoun, Buty, Souassy et Mortimer, 2007, p.113). En revanche, Marie est fréquemment en position de *postulation mimétique* : elle se met *au niveau* des élèves, elle parle en *nous* ou en *on*. On pourrait parler ici de cogestion de l'activité, non seulement pour l'appropriation de l'objet de savoir, mais aussi pour le choix des stratégies possibles pour favoriser cette appropriation. Dans ces moments-là, le climat favorable aux interactions rend les élèves réellement acteurs de l'action.

Si, du point de vue topogénétique, il s'agit de tenter de « chercher à décrire le partage des responsabilités dans les transactions didactiques » (Sensevy, 2007, p.31), il pourrait sembler à première vue que Marie donne davantage de responsabilités à ses élèves que ses trois collègues. Cependant, la manière dont ceux-ci assument leur position de surplomb topogénétique, en laissant une place importante aux élèves, montre que l'activité est bien « partagée entre le professeur et l'élève, en différenciant bien la nécessité de l'action de l'élève, de sa densité cognitive », (Sensevy, 2007, p.31). La manière d'habiter ces positions topogénétiques entre en résonance avec les priorités émergeant du discours des enseignant·e·s, par exemple lorsqu'il s'agit de ne pas lâcher leurs élèves.

Chronogénèse ou la gestion temporelle des savoirs en jeu

Le rappel de la mémoire didactique de la classe constitue pour les quatre enseignant·e·s une étape incontournable. Elle l'est sans doute davantage encore dans un contexte de forte hétérogénéité pour resituer le savoir. La progression de l'apprentissage peut ainsi reposer sur des connaissances clairement identifiées dont les significations ont été précédemment négociées par la classe. Cette étape semble contribuer à amener l'élève à revenir dans le jeu, à assumer « la responsabilité de jouer [...] « en première personne » le jeu du savoir » (Sensevy, 2007, p.20).

Un autre élément observé chez les quatre enseignant·e·s relève de la dynamique : ralentissements, accélérations ou réorientations de l'action en fonction de l'avancée du *jeu didactique* sont fréquents. Ces variations



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sont causées soit par des contributions d'élèves reprises par l'enseignant-e, soit pour illustrer brièvement une situation ou un mot ou encore pour relancer l'activité dans une autre direction.

Le processus d'institutionnalisation, « par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de retrouver des savoirs légitimes hors de l'institution-classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant, de ces savoirs » (Sensevy, 2007, p.29), n'est que peu présente dans les extraits choisis. Ceux-ci portent soit sur des phases d'introduction soit sur le cœur de l'activité. Cependant, lors du visionnement des enregistrements vidéo complets, l'importance attribuée par les quatre enseignant-e-s à diverses formes de ce processus est bien visible.

Discussion

Il paraît utile de souligner quelques éléments importants relevant de la présente recherche.

Préalablement à l'apprentissage, les quatre enseignant-e-s portent une attention particulière à établir un cadre de classe favorable à la participation. Chaque prise de parole apporte une pierre à la construction des connaissances grâce au positionnement de l'enseignant-e qui valorise chaque apport d'élève. Par ailleurs, les quatre enseignant-e-s s'assurent constamment de la compréhension des objets de savoir en cours d'élaboration par les élèves, à chaque étape du travail. Ils/elles établissent des significations partagées (Arcidiacono et Padiglia, 2014 ; Bucheton et Soulé, 2009 ; Perret-Clermont, 2001) en prenant appui sur toutes les interventions, contribuant ainsi à inscrire les élèves non seulement dans leur groupe classe, mais également dans la société en général, multiculturelle et diverse, chaque fois que l'enseignant-e tisse des liens avec *l'extérieur*.

Les résultats de cette étude montrent que les quatre enseignant-e-s nourrissent avec constance leur ambition d'aider chaque élève à mettre en place les *stratégies gagnantes* qui concernent aussi bien l'apprentissage que l'insertion sociale. Ils ne renoncent pas aux exigences en termes de savoirs, et ce, malgré un contexte scolaire perçu comme générateur de défis didactiques importants. Enfin, ils/elles exercent un rôle important de révélateurs et de passeurs de cultures.

Finalement, l'agir et le discours observés ici semblent refléter au moins une part de l'habitus professionnel de tout-e enseignant-e *ordinaire*. Dans le contexte de cette étude, il n'est donc pas possible de déterminer si cet agir est spécifique à la composition des classes. En revanche, il est permis de penser que les pratiques enseignantes tendraient à devenir *extraordinaires* en contexte de forte diversité, ce contexte agissant comme



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

un démultiplicateur des compétences et des savoirs. Cette question méritera d'être vérifiée ou contredite dans la suite de nos travaux.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. Dans B. Wentzel, A. Akkari, N. Changkakoti et C. Perregaux (Éd.), *Revue des HEP de suisse romande et du Tessin. Approches interculturelles dans la formation des enseignants : impacts, stratégies, pratiques et expérience* (pp. 233-258). Neuchâtel : CDHEP.
- Akkari, A. & Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables nécessaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 147-170.
- Allemann-Ghionda, C. (2008). Zweisprachigkeit und Bildungserfolg der Migrantenkinder vor dem Hintergrund europäischer Mehrsprachigkeit - Thesen und Forschungsbedarf. Dans C. Allemann-Ghionda et S. Pfeiffer (Éd.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Perspektiven für Forschung und Entwicklung* (pp. 23-44). Berlin : Frank & Timme GmbH.
- Arcidiacono, F. et Padiglia, S. (2014). Intégration et enseignement/apprentissage des langues : le projet soft pour lier école et famille. Dans F. Arcidiacono (Éd.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 61-74). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Allan, J., Trasberg, K., Chavdarova-Kostova, S., Furch, E., Vallianatos, A., Dumont, B. et Qiriazzi, V. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Arnesen, A.-L., Hadjitheodoulou-Loizidou, P., Bîrzéa, C., Essomba, M. A. et Allan, J. (2009). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle : concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Auger, N. (2004). *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. [DVD et livret pédagogique]. Montpellier : Atelier des Sciences du Langage de l'Université Paul-Valéry.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Bakir, A., Landis, D. et Noguchi, K. (2004). Looking into Studies of Heterogeneous Small Groups: an Analysis of the Research Findings. Dans D. Landis, B. J. M et B. M. J (Éd.), *Handbook of intercultural training*. Thousand Oaks : SAGE Publications.
- Baumberger, B., Lischer, R., Moulin, J.-P., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2007). Intégration ou séparation des élèves étrangers : comparaison entre réalité et perceptions. *Pédagogie spécialisée*, 3, 27-32.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Daniel, C. et Michael, F. (2009). *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*. Consulté le 5 octobre 2018 dans le site web de la Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/PlatformResources_fr.pdf
- Bertrand, O.(2005). *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens aux données brutes. *Recherches qualitatives*, 26 (2), 1-18.
- Bruner, J. S. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris : Retz.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2004). Action et connaissance en clinique de l'activité. *Activités - revue électronique*, 1(1), 23-33.
- Cosmopoulos, A. (1999). La relation pédagogique, condition nécessaire de toute efficacité éducative. *Revue française de pédagogie*, 128, 97-106.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Daunay, B. (2010). Activités - Pratiques. Dans Y. Reuter (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 11-15). Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école? Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégie pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin.
- Honneth, A. (2004). La théorie de la reconnaissance : une esquisse. *Revue du Mauss*, 1(23), 133-136.
- Jacobs, D., Rea, A. et Hanquinet, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA: une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Lemoine-Bresson, V., Lerat, S. & Gremmo, M.-J. (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, 2(26), 6-40.
- Loquet, M., Roncin, E. et Roessle, S. (2007). L'action conjointe dans le système didactique en activités physiques, sportives et artistiques : les formes non verbales de communications didactiques. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 123-144). Rennes : Presses universitaires.
- Mellouki, M. (2010). *La formation continue des enseignants*. Bienne : HEP-BEJUNE.
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan, C. Ronveaux et S. Vanhulle, (Éd.), *Alternances en formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Millrood, R. (2002). Teaching heterogeneous classes. *English Language Teaching Journal*, 56(2), 128-136.
- Mottet, G. et Bolzman, C. (2009). *L'école et l'élève d'origine étrangère. Genèse d'une catégorie d'action publique*. Genève : IES Editions.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Noesen, M., Meyers, C., Barthel, G. et Zerbato, D. (2008). L'école luxembourgeoise face à l'hétérogénéité de ses élèves. Dans R. Martin, C. Dierendonck, C. Meyers & M. Noesen (Éd.), *La place de l'école dans la société luxembourgeoise de demain* (pp. 257-290). Bruxelles : De Boeck Université.
- Organisation de Coopération et de Développement Économique [OCDE] (2010). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants - Comblent l'écart pour les élèves immigrés*. Repéré à http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/comblent-l-ecart-pour-les-eleves-immigres_9789264075818-fr
- OFS – Office fédéral de la statistique. (2018a). *Processus - Hétérogénéité culturelle au sein de l'école obligatoire*. Repéré à <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/themes/environnement-formation/heterogeneite-culturelle.html>
- OFS – Office fédéral de la statistique. (2018b). *Statistique des villes suisses 2018*. Repéré à https://staedteverband.ch/cmsfiles/stst_2018_web.pdf
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Dans A. Akkari, N. Changkakoti et C. Perregaux (Éd.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin : Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Impacts, stratégies, pratiques et expériences* (Vol. 4, pp. 35-53). Neuchâtel : CDHEP.
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle. Dans A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo (Éd.), *Anthropologie de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Perregaux, C. (2007). Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 417-432.
- Perrenoud, P. (1996). *Sens du travail et travail du sens à l'école*. Paris : ESF.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Perret-Clermont, A.-N. (2001). Psychologie sociale de la construction de l'espace de pensée. Dans J.-J Ducret (Éd.), *Actes de colloque. Constructivisme : usage et perspectives en éducation*, vol. I et II (pp. 65-82). Genève : Département de l'Instruction publique, Service de la recherche en éducation.
- Potvin, M. , Dhume F., Verhoven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques. Regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse, *Education et Francophonie*, XLVI(2), 30-50.
- Pradier, C. & Schaffner, I. (2005). La diversité comme moteur d'apprentissage dans un cours de FLE en France et à l'étranger. Dans O. Bertrand (Éd.), *Diversités culturelles et apprentissage du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 33-44). Palaiseau, France : Éditions de l'École Polytechnique.
- Prairat, E. (2010). *Questions de discipline à l'école et ailleurs...* Toulouse : ERES.
- Quillerou-Grivot, E. et Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *@ctivités, Association Recherches et Pratiques sur les activités*, 10 (2), 229-248.
- Schertenleib, G.-A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration – prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. Dans F. Arcidiacono (Éd.), *Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE. Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 27-46). Bienne : HEP-BEJUNE.
- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., Ligozat, F. et Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves: les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. Dans G. Sensevy & A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Rennes : Presses universitaires.
- Schubauer-Leoni, M.-L. et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble -*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

L'action didactique conjointe du professeur et des élèves (pp. 13-49). Rennes : Presses universitaires.

Sensevy, G. et Mercier, A. (Éd.). (2007). *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, 47(2), 153-170.

Stern, D. (2005). Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi? Comment? *Psychothérapies*, 4(25), 215-222.

Tardif, M. et Akkari, A. (2006). Éditorial. Approches interculturelles dans la formation des enseignants : impacts, stratégies, pratiques et expériences. Dans A. Akkari, N. Changkakoti et C. Perregaux (Éd.), *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin. Approches interculturelles dans la formation des enseignants : impacts, stratégies, pratiques et expériences* (vol. 4, pp. 5-10). Neuchâtel : CDHEP.

Tiberghien, A., Malkoun, L., Buty, C., Souassy, N. et Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. Dans G. Sensevy et A. Mercier (Éd.), *Agir ensemble - L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (pp. 93-122). Rennes : Presses universitaires.

Vanhulle, S. (2009). *Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »*. *Cheminelements réflexifs et subjectivation des savoirs chez des jeunes enseignants en formation*. Berne : Peter Lang.

Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*. Paris : PUF.

Vernant, D. (2004). Pour une logique dialogique de la véridicité. *Cahiers de linguistique française*, 26, 87-111.

Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

White, B. & Gratton, D. (2017). L'atelier en situation interculturelles : une méthodologie pour comprendre l'acte à poser en contexte pluriethnique. *Alterstice*, 7(1), 63-76.

Zittoun, T. (2012). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Tranel*, 57, 11-30.