

Terrains, acteurices et interculturel en éducation et en formation : de l'expérience à la conceptualisation

Véronique Lemoine

▶ **To cite this version:**

Véronique Lemoine. Terrains, acteurices et interculturel en éducation et en formation : de l'expérience à la conceptualisation. Sciences de l'Homme et Société. Université Paul Valéry Montpellier 3, 2024. ⟨tel-04662048⟩

HAL Id: tel-04662048

https://hal.science/tel-04662048v1

Submitted on 11 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

TERRAINS, ACTEURICES ET INTERCULTUREL EN ÉDUCATION ET EN FORMATION : DE L'EXPÉRIENCE À LA CONCEPTUALISATION

Métacadre – Continuum – Dispositifs de (co)formation

Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches

---

Véronique Lemoine-Bresson
Université de Lorraine
ATILF (UMR 7118 – CNRS)

Volume I : Note de synthèse des travaux

Date de soutenance : 3 juillet 2024

Garante scientifique :
Nathalie Auger, Professeure, Université Paul Valéry Montpellier 3 (CNU 07)

Jury :
Marisa Cavalli, Personnalité extérieure experte, Institut Régional de Recherche Éducative du Val d'Aoste
Ana Dias-Chiaruttini, Professeure, Université Toulouse Jean Jaurès (CNU 70)
Muriel Molinié, Professeure, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (CNU 07)
Liliane Pelletier, Professeure, Université Lumière Lyon 2 (CNU 70)
Elatiana Razafimandimbimanana, Maitresse de conférences HDR, Université de la Nouvelle-Calédonie (CNU 07)
Yves Reuter, Professeur émérite, Université de Lille (CNU 70)
André Tricot, Professeur, Université Paul Valéry Montpellier 3 (CNU 16)

Gratitude

Gratitude. C'est en lisant un article sur franceinfo/internet, que ce mot m'est apparu bien plus intéressant que celui de remerciements. Exprimer sa gratitude à autrui serait, selon Rébecca Shankland, chercheuse en psychologie positive à l'Université Lyon 2, bien différent que de formuler des remerciements. Il y aurait dans cet acte, un mélange d'émerveillement, de surprise et de joie. Ce qui semble correspondre assez précisément à mon vécu de « l'expérience HDR », menée dans de nombreuses interactions avec autrui et moi-même.

À **Nathalie** Auger, qui a immédiatement accueilli cette direction avec un grand enthousiasme, qui a été une étoile dans le ciel. Je te remercie sincèrement pour cet accompagnement de tous les instants, en toutes circonstances, et pour avoir contribué sans relâche à me rendre toujours plus créative ;

À **vous toustes qui formez un jury** sans égal pour ce grand évènement qu'est la soutenance HDR. **Marisa**, **Ana**, **Muriel**, **Liliane**, **Elatiana**, **Yves**, **André**, j'admire vos travaux et les personnes que vous êtes, au-delà des chercheureuses exceptionnel·les que vous faites. Je vous remercie chaleureusement pour votre présence et les échanges que nous pourrons avoir ensemble ;

À **Jacques**, mon Jacky. Un moteur, un '*booster*'. Un soutien sans failles, en toutes circonstances. Toujours là, totalement dévoué, jusqu'au bout ;

À **Camille**, notre fils qui a su m'égayer par ses plaisanteries, par ses petits dessins humoristiques dans mes 'cahiers HDR' et mettre de l'ambiance avec ses répétitions trombonistiques pendant mes longues heures d'écriture ;

À toustes les **enseignanz** et **étudianz** qui ont participé avec entrain à mes travaux de recherche. En Allemagne, en France. Sans vous, je ne suis rien. Aux **enseignanz de l'école Jean Jaurès à Nancy**, en particulier : Annette, Aurore, Delphine, Honorine, Stéphanie, Clara, Patricia, Sylvie, Anne-Catherine, Lucie, Margot, Pauline, Astrid, Joël, Damien, Sylvain, Pascal… ;

À **toustes mes élèves de Roubaix et leurs familles**. À travers ce travail d'HDR, j'ai tenté de leur rendre hommage ;

À toutes les personnes qui m'ont fait grandir lors de mon entrée en recherche à l'université de Lille : Bertrand Daunay, Fred Dervin, Yves Reuter, Dominique Lahanier-Reuter, Ana Dias-Chiaruttini… et à celleux qui contribuent aujourd'hui à rendre ce métier merveilleux : Sophie Bailly, Carine Martin, Sandra Tomc, Marie Flesch, Éléonore de Beaumont, Catherine Souplet, Julien de Miribel, Latisha Mary, Valérie Fialais, Anne Choffat-Dürr, Marie-José Gremmo…

Modalités d'écriture

Les modalités d'écriture adoptées dans le dossier suivent les conseils préconisés par la Revue scientifique « *Les Cahiers du Genre*[1]». Ces choix d'écriture non sexiste peuvent être plus justement spécifiés sous le terme de « langage non exclusif, tant l'utilisation du masculin exclut toutes les personnes qui ne s'identifient pas à la catégorie 'homme' » (Gygax *et al.*, 2021, p. 111). Les outils choisis sont multiples et tentent d'inclure le plus grand nombre d'humains en démasculinisant la langue. Ils ne dissimulent plus le féminin. Ils sont légitimés par « des décennies de travaux en linguistique, en communication, en psychologie, en sociologie ou en histoire, partout dans la francophonie et dans d'autres langues » (Haddad, 2023, p. 8).

De forts enjeux d'égalité et de reconnaissance de tout le monde sont liés à cette posture. Il ne s'agit pas d'une mode ou d'un effet de style, surtout pas d'une provocation. La relation entre le langage et la pensée n'est pas à montrer. Le langage réalise la pensée, il est à considérer comme instrument de la pensée qui peut générer « un prisme androcentrique par le biais du langage dans l'utilisation restreinte de la forme grammaticale masculine » (Gygax *et al.*, 2021 ; Gygax *et al.*, 2019 ; Vygotski, 1997/3è édition, traduction revue).

Dans le dossier présenté, certains néologismes pourront surprendre. Pour certains d'entre ceux-ci, ils ont été discutés et négociés avec les partenaires de recherche et avec les étudianz qui ont partagé avec moi leurs points de vue sur la pertinence à inclure des personnes qui se définissent non binaires. Par exemple, pour la double flexion « les enseignantes et les enseignants », le néologisme « enseignanz » a été discuté et retenu dans un collectif d'enseignanz et de chercheuses dont je fais partie. Cette forme s'applique aux autres mots construits de la même façon comme « les étudianz ». J'ai également utilisé le pronom neutre « iel ». D'autres néologismes m'ont semblé pratiques, et surtout extrêmement inclusifs en termes de genre non-binaire (Gygax *et al.*, 2019).

C'est ainsi que la double flexion « les actrices et les acteurs » est devenu « les acteurices » ; comme « les chercheuses et les chercheurs » se lit « les chercheureuses » ; « toutes et tous » est écrit « toustes » ; ou encore « celle et celui/celles et ceux » devient « cellui/celleux ». Il n'en reste pas moins que je me suis parfois retrouvée en difficulté face à la nécessité d'accorder en genre les adjectifs et les participes passés. Le choix revient aux auteurices, rappelle Haddad (2023). En même temps, celleux-ci font au mieux pour leurs lecteurices, dont iels ne connaissent pas toujours les intérêts pour le langage non exclusif, ni les pratiques effectives.

[1] Je m'inspire dans la note de synthèse de la proposition d'écriture dite « non sexiste » faite par les *Cahiers du Genre* : https://cahiersdugenre.cnrs.fr/wp-content/uploads/2022/11/recto-verso-couleur.pdf. Tant la dénomination que les formes proposées ne sont pas injonctives. De nombreuses autres façons de faire existent et peuvent cohabiter, comme en témoignent les ouvrages de Haddad (2023) et de Gygax *et al.* (2021) aux Éditions Le Robert.

Organisation du dossier en quatre volumes

Ce dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches comprend **quatre volumes.**

Le Volume I est **la note de synthèse** des travaux de recherche menés à la croisée des sciences du langage – en didactique des langues et des cultures – et des sciences de l'éducation et de la formation. La note de synthèse a été produite dans le cadre du dossier présenté pour l'HDR ; elle est donc totalement originale. Les travaux présentés ont été développés pour la plupart au sein du Laboratoire ATILF UMR 7118 (CNRS) – Analyse et Traitement Informatisé de la Langue Française, à l'Université de Lorraine. J'ai choisi d'organiser la note de synthèse en sept chapitres. Dans une première phase du travail, ils ont été construits suite à l'analyse de mes écrits scientifiques, produits après ma thèse (2014). Dans le cadre du travail mené en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches, je m'appuie sur 53 productions sur les 57 tous genres confondus, plus ou moins longs, la thèse incluse (cf. Volume IV, *Curriculum Vitae*).

Le **premier chapitre** est une autobiographie réflexive. Elle prend en compte mon cheminement de 27 années dans l'Éducation nationale dans ce qui fait qui je suis en tant que chercheuse aujourd'hui. Je me décris comme une chercheuse engagée qui travaille avec les acteurices des milieux étudiés sur la question de l'interculturel en éducation et en formation. **Les deuxième et troisième chapitres** montrent comment la compréhension de l'interculturel en éducation et en formation a été construite dans mes travaux, à la croisée des théories et du travail empirique. J'ai considéré les apports des théories et des processus de dénaturalisation et de vulgarisation des savoirs dans **le quatrième chapitre**, et également les expériences avec les acteurices des milieux étudiés. L'interculturel en tant que continuum de conceptions différentes a été construit comme un métacadre. **Le cinquième chapitre** est orienté sur les recherches dans des dynamiques collaboratives. Il interroge la construction collective des recherches avec des partenaires et la posture éthique en recherche. Les pratiques plurilingues en milieu scolaire en enseignement en immersion français-anglais constituent un objet de recherche construit ensemble entre enseignanz et chercheuses. Ce chapitre comporte également la présentation de la création d'une revue interface : *PARTAGES*. **Le sixième chapitre** propose des prolégomènes à la conception de dispositifs de formation en master MEEF et d'accompagnement à/par la recherche d'enseignanz du primaire. Il s'est imposé logiquement au regard des visées praxéologiques de mes recherches, et du nombre de publications sur ce sujet. Enfin, **le septième chapitre** est réservé aux effets de l'engagement dans le travail en vue de l'habilitation à diriger des recherches pour un accompagnement doctoral projeté, et à des perspectives de recherche.

Ces chapitres ont principalement été construits dans une pensée divergente. J'ai associé différents éléments que j'ai mis en réseau : des lectures théoriques, des moments d'enseignement en master MEEF, des évènements scientifiques, des photographies (avec accord), et bien sûr des rencontres. Cette façon de penser et d'écrire « participe de la polyphonie propre à l'invention du discours » (Daunay, 2007, p. 7). Elle a pu donner lieu à quelques réalisations imagées des phénomènes complexes abordés dans la note de synthèse. À l'inspiration des travaux féministes, une proposition de Fleur du Continuum Interculturel (FCI)

a été construite. La FCI est présentée en tant qu'outil d'interprétation des diverses conceptions de l'interculturel en éducation et formation et comme outil de formation (chapitre 2).

À la fin du Volume I, **les références bibliographiques, un index des auteurices citées et un index de mes productions codées précèdent deux annexes**. Ces deux annexes ont été choisies parce qu'elles représentent des actions construites collectivement entre partenaires. L'annexe 1 est le programme de la journée d'étude « Place du plurilinguisme en contexte d'enseignement bilingue : regards croisés enseignants-chercheurs », élaborée entre enseignanz et chercheuses. Elle s'est déroulée le 17/01/2024 à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Strasbourg. L'annexe 2 est le texte corédigé par un collectif de chercheureuses, de praticien·nes et de doctoranz dans le cadre de la création d'une revue interface *PARTAGES* (UGA Éditions, Grenoble).

Le Volume II regroupe les publications retenues dans le cadre de l'HDR (avec la liste).
Le Volume III est la présentation de mes trois ouvrages. Ces deux volumes ont un lien direct avec le volume I. Les indications du type ACL 2024, OS 2021 correspondent aux codages inspirés de la terminologie de l'HCERES que j'ai retenus pour identifier mes productions écrites, ouvrages y compris en fonction de leur genre (article, ouvrage, chapitre etc). Ces codes sont surlignés en gris pâle dans la note de synthèse. Ils sont suivis de l'année de parution et parfois d'un chiffre pour différencier les productions parues la même année.
Par exemple, pour deux ouvrages de 2022 :
Lemoine-Bresson, V. et Trémion, V. (2022). *Les cultures à l'École*. Collection mythes et réalités. Éditions RETZ.

- Code OS 2022-2

Lemoine-Bresson, V. (2022). *Développer des compétences interculturelles. Promesses et périls d'un dispositif pédagogique*. Préface de Pascal Tisserant. L'Harmattan.

- Code OS 2022-1

OS	Ouvrage Scientifique
ACL	Article dans des revues internationales ou nationales avec comité de lecture
ACT	Actes suite à une communication
AI	Article Interface
AP	Autre Publication
CHOS	Chapitre d'Ouvrage
DR	Direction de Revue
Pré-OS	Préface d'Ouvrage Scientifique
PO	Poster

Le Volume IV est un *Curriculum Vitae* long. Ce volume comprend des éléments administratifs, scientifiques, pédagogiques et d'investissement pour le collectif à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation de Lorraine (INSPÉ), depuis mon recrutement à l'Université de Lorraine en 2015. Il comporte également la liste de mes publications et communications.

Table des matières

GRATITUDE 2

MODALITES D'ECRITURE 3

ORGANISATION DU DOSSIER EN QUATRE VOLUMES 4

CHAPITRE 1 « AUTOBIOGRAPHIE REFLEXIVE » 9

1. MISE EN RECIT D'UN PARCOURS BIGARRE 9

1.1. L'AUTOBIOGRAPHIE REFLEXIVE : UN ROLE EMANCIPATEUR 11
1.2. L'INTERCULTUREL, D'ABORD UN PHENOMENE DU QUOTIDIEN 13

2. DU VECU A L'EXPERIENCE DE LA PLURALITE CULTURELLE ET LINGUISTIQUE 14

2.1. HOCHDEUTSCH/STANDARDDEUTSCH IST TOT, ES LEBE BAYRISCH! 15
2.2. *CHE PAR ICHI !* 18

3. ROUBAIX, UNE LUMIERE VERS LA RECHERCHE SUR L'INTERCULTUREL 19

3.1. CE QUE JE VOUS DOIS… MAMA, DJELOUL, NAJAT, ÇAHIT, CHIHAB, FILIPE ET TANT D'AUTRES 24
3.2. (IN)CONFORT DU RAISONNEMENT CULTURALISTE 27

4. UNE RENCONTRE FORTUITE ET DETERMINANTE POUR ENTRER EN RECHERCHE 28

4.1. FAIRE FACE A DES ENJEUX D'ORDRE IDENTITAIRE, EPISTEMIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE 30
4.2. UNE ENTREE INOPINEE EN THESE 32

5. UNE EXPERIENCE EN DIDACTIQUES DES DISCIPLINES SCOLAIRES : L'APPORT DE THEODILE (CIREL) EN SCIENCES DE L'EDUCATION, UNIVERSITE DE LILLE 3 (2008-2014) 32

5.1. LE MOMENT DE LA THESE ET APRES 33
5.2. CHEMINER « AVEC » 34

6. L'EXPERIENCE ATILF (CNRS) OU L'ENTREE DANS LES SCIENCES DU LANGAGE, UNIVERSITE DE LORRAINE (DEPUIS 2015) 36

6.1. LE DEVELOPPEMENT DE QUELQUES COMPETENCES DE CHERCHEUSE 39
6.2. DESCRIPTION SUCCINCTE DES TERRAINS ET TYPES DE RECHERCHE 39

FAIRE UNE PAUSE, ET POURSUIVRE 43

CHAPITRE 2 « PENSER L'INTERCULTUREL EN TANT QUE CONTINUUM » 45

1. DE QUOI L'INTERCULTUREL SERAIT-IL LE NOM ? 45

2. ENTRE MOUVEMENTS ASCENDANTS ET DESCENDANTS POUR PENSER L'INTERCULTUREL SUR DES TERRAINS DIFFERENTS 49

2.1. FORMES REVETUES PAR L'INTERCULTUREL DANS LES CLASSES 53
2.1.1. Penser par blocs ou par oscillations *56*
2.1.2. Validité des théories à l'épreuve des classes, réalisations en formation initiale *58*
2.1.3. Le risque en pratique : gérer l'incertitude dans les pratiques *64*
2.2. FORMES REVETUES PAR L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION INITIALE 64
2.2.1. Des conceptions de l'interculturel problématiques *65*
2.2.2. Pratiques de la dé-coïncidence *68*
2.2.3. Liens entre interculturel et le racisme, et le sexisme *71*
2.2.4. Des traces de la réflexion des étudianz *74*
2.2.5. La création au service de la réflexion pour l'interculturel en éducation et formation *78*
2.2.6. Les littéracies universitaires au service de la réflexion pour l'interculturel en éducation et formation *82*
2.3. FORMES REVETUES PAR L'INTERCULTUREL DANS LA FORMATION CONTINUE : LE LIEN AVEC LE PLURILINGUISME 83
2.3.1. La recherche-action KIDILANG *84*
2.3.2. PRIMERA, recherche du réseau des Lieux d'éducation Associés, Ifé *84*

2.4. SUR TOUS LES TERRAINS : L'INTERCULTUREL COMME OUTIL POUR ANALYSER DES SITUATIONS D'INTERACTIONS 89

3. EFFETS NOTOIRES NEGATIFS DE L'ENFERMEMENT INCONSCIENT DANS CERTAINES CONCEPTIONS DE L'INTERCULTUREL 90

4. L'EMERGENCE D'UN CONTINUUM EN MATIERE D'INTERCULTUREL 92

4.1. FLEUR DU CONTINUUM INTERCULTUREL 92
4.2. L'INTERET PRAXEOLOGIQUE ET HEURISTIQUE DE LA FLEUR DU CONTINUUM INTERCULTUREL 95
4.3. ESSAI EXTENSIF DE LA FCI POUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES A L'ECOLE 97

FAIRE UNE PAUSE, ET POURSUIVRE 101

CHAPITRE 3 « L'INTERCULTUREL EN TANT QUE METACADRE DYNAMIQUE » 103

1. DES INSPIRATIONS POUR MIEUX CONSTRUIRE LA COMPREHENSION DE L'INTERCULTUREL 103

2. L'INTERCULTUREL UN (CO)CONSTRUIT A LA CROISEE DE DIVERS ESPACES EN TENSION 106

3. UNE APPROCHE CONTEXTUALISEE DE L'INTERCULTUREL 108

4. BESOINS EN FORMATION ET VOLETS D'INTERETS SCIENTIFIQUES 114

4.1. IDENTIFICATION DES BESOINS EN FORMATION POUR (MIEUX) AGIR EN SOCIETE 114
4.2. SIX VOLETS DE REFLEXION ET DE TRAVAIL 116

5. ENJEUX DES DISPOSITIFS CONÇUS, MIS EN ŒUVRE ET EVALUES PAR LA RECHERCHE 120

6. LES RAISONS DE L'INTERCULTUREL 121

7. REFLEXION SUR LA PRATIQUE DE RECHERCHE 124

7.1. POSITION DEFENDUE 126
7.2. D'HIER A AUJOURD'HUI 128

FAIRE UNE PAUSE, ET POURSUIVRE 130

CHAPITRE 4 « DEUX PROCESSUS POUR (MIEUX) APPROCHER L'INTERCULTUREL : LA DENATURALISATION ET LA VULGARISATION » 132

1. LA DENATURALISATION 132

2. DENATURALISATION DE CERTAINS FRAGMENTS DE L'INTERCULTUREL 133

2.1. FRAGMENT 1 : LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE 134
2.2. FRAGMENT 2 : AU-DELA DU « CULTUREL » DANS L'INTERCULTUREL 137
2.3. FRAGMENT 3 : ENSEIGNER LA CULTURE DE L'AUTRE 143
2.4. FRAGMENT 4 : L'OUVERTURE A TOUTES LES CULTURES OU L'ENSEIGNANT·E INTRINSEQUEMENT TOLERANT·E 148
2.5. FRAGMENT 5 : L'APPRET DIDACTIQUE DE L'INTERCULTUREL 152

3. LE TRAVAIL DE VULGARISATION ET DIFFUSION DES SAVOIRS 154

FAIRE UNE PAUSE, ET POURSUIVRE 160

CHAPITRE 5 « FAIRE SCIENCE ENSEMBLE : DES APPROCHES INDOCILES » 162

1. RECHERCHE CI-PRADEF (2018-2020) 163

1.1. POINT DE DEPART : UNE RECHERCHE SOLLICITEE 163
1.2. COMPARAISON DE LOGIQUES EN TENSION 170
1.3. DESINVITER L'IDEOLOGIE LINGUISTIQUE MONOLINGUE 172

2. RECHERCHE PRIMERA DU RESEAU DES LEA IFE (2021-2024) 176

2.1. LA FORTE DIMENSION INTERCULTURELLE DANS PRIMERA 177
2.2. QUI DECIDE DANS PRIMERA 179

3. CREATION D'UNE REVUE, DANS DES LOGIQUES COLLABORATIVES : *PARTAGES* 183

FAIRE UNE PAUSE, ET POURSUIVRE 185

CHAPITRE 6 « PROLEGOMENES A LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS » 187

1. DISPOSITIFS BRICOLES 187

1.1. ÉLEMENTS CONSTITUTIFS DES DISPOSITIFS PROPOSES 189
1.2. QUANTIFICATION DES PRODUCTIONS QUI PARLENT DE DISPOSITIFS 194
1.3. MOTIVATIONS POUR PROPOSER DES DISPOSITIFS 197

2. LA POSTURE DE LA CHERCHEUSE-FORMATRICE DANS LES DISPOSITIFS 199

2.1. LA QUESTION DE L'INTERVENTION 200
2.2. VISIBILITE DE L'IMAGE DE CHERCHEUSE DANS MES ECRITS SCIENTIFIQUES 203
2.3. CONCEVOIR, METTRE EN ŒUVRE ET EVALUER DES DISPOSITIFS : ETRE IMPLIQUEE/ENGAGEE 205

3. TENSIONS ENTRE DIVERS ELEMENTS 208

4. PROLEGOMENES DANS UNE CONCEPTION DECOLONIALE ET FEMINISTE DE L'INTERCULTUREL 211

4.1. GENERALITES 212
4.2. BESOINS EN FORMATION INITIALE ET PROPOSITION DE SOLUTIONS 213
4.3. LE DISPOSITIF « MICROAGRESSIONS » COMME EXEMPLE 214
4.4. BREVE DESCRIPTION DU DISPOSITIF « MICROAGRESSIONS » 216

5. PRINCIPES DES PROLEGOMENES 220

5.1. PRINCIPE 1 : PENSER AVEC LES INTERSTICES 220
5.2. PRINCIPE 2 : PENSER DES CONTENUS DANS LEURS DIMENSIONS IDEOLOGIQUES 224
5.2.1. Contenus de formation initiale 224
5.2.2. Contenus de formation continue/accompagnement à et par la recherche 226
5.3. PRINCIPE 3 : PENSER LE DISPOSITIF COMME UN SYSTEME DYNAMIQUE 227
5.4. PRINCIPE 4 : PENSER CONSCIENTISATION, PLUTOT QUE REFLEXIVITE 229

FAIRE UNE PAUSE, ET PASSER AUX PROJECTIONS 233

CHAPITRE 7 « EFFETS DE L'HDR ET PROJECTIONS » 235

1. EFFETS DU CHEMINEMENT POUR L'HDR : POUR UN CERTAIN ACCOMPAGNEMENT DES ETUDIANZ EN RECHERCHE DOCTORALE 235

1.1. LE PRINCIPE D'INCERTITUDE 236
1.2. FAIRE RELIANCE AVEC LES EXPERIENCES, LES SAVOIRS ACADEMIQUES CONSTRUITS ET LA CREATIVITE 236
1.2.1. Mirella C. Projections rêvées et indécisions 237
1.2.2. Estelle, M. Un rapport passionné au savoir et à l'art 238
1.2.3. Marie, M. De l'intérêt du social à l'engagement associatif 239
1.2.4. Points d'ancrage pour penser l'encadrement doctoral 240
1.3. FAIRE ENSEMBLE DANS L'ENCADREMENT DOCTORAL 241

2. PROJECTIONS 242

2.1. VOISINER SUR DES TERRAINS AVEC D'AUTRES PUBLICS 244
2.2. L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE (IA) EN APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT DES LANGUES 245
2.3. FAIRE CAUSES COMMUNES 246

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 248

INDEX DES AUTEURICES 275

INDEX DE MES PRODUCTIONS 280

ANNEXE 1 : VISUEL DE LA JOURNEE D'ÉTUDE GIS ÉDUCATION & FORMATION 281
ANNEXE 2 : CAHIER DES CHARGES DE *PARTAGES,* REVUE ISSUE D'UNE COCREATION 285

CHAPITRE 1 « Autobiographie réflexive »

1. Mise en récit d'un parcours bigarré

L'autobiographie réflexive, comme exercice emblématique de la note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR), se construit dans un processus d'historisation. Ce dernier autorise la chercheuse ou le chercheur à faire le récit de sa vie telle qu'iel revendique l'avoir vécue. La chercheuse ou le chercheur procède à la mise en récit de soi, sans présupposé de liens préalables entre l'expérientiel situé dans un contexte historico-social et sa vie dans la recherche. Ce travail de mise en récit, par écrit, donne la possibilité de (re)convoquer le passé en tant qu'éclairage sur les liens qui existeraient entre le récit de cette histoire vécue et l'activité de recherche et ses contextes (Niewiadomski et Delory-Momberger, 2017). Ce travail nous permet de mieux comprendre comment nos épistémologies façonnent la façon dont nous mobilisons les concepts aidant à la formalisation de la pensée scientifique (Goï, 2014 ; Prasad *et al*., 2022), et vice-versa. La note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches a un petit côté « histoire », dans le sens de Marin (2023) :

> On dit parfois qu'on écrit des histoires pour en maitriser la fin. Peut-être qu'on les écrit pour en découvrir le début (p. 13).

Dans ce travail d'écriture, la chercheuse ou le chercheur doit accepter la frustration, tant « l'incomplétude de la mémoire, l'imperfection des perceptions ou l'impossibilité de tout dire » (Bouilloud, 2014) rendra le projet autobiographique complexe à mener dans son entièreté. L'impératif autobiographique déstabilise : quelles expériences choisir, qu'en dire, quelles fragilités exposer ou laisser sous silence, comment construire des liens *a posteriori* entre l'expérientiel et la vie académique et les projections d'accompagnement doctoral et de recherche ? Un cadrage hérité des travaux pionniers d'Henri Desroche dans les années 1950 sur l'autobiographie en tant que conduite maïeutique, m'a aidée à faire des choix parmi des formations formelles (scolaires), des expériences sociales et des expériences professionnelles vécues.

L'autobiographie réflexive aide à mettre au jour certaines articulations entre l'expérientiel du quotidien de la chercheuse ou le chercheur, les expériences professionnelles et l'activité de recherche mise en œuvre. La convocation du passé, pour ma part, se fait à partir de moments d'histoire familiale, scolaire et institutionnelle en lien avec la rencontre de personnes qui a pu être parfois inattendue, provoquée voire même regrettée *a posteriori* ou à l'inverse idéalisée. L'autobiographie réflexive montre des réussites, mais aussi des échecs ou des pans d'ignorance qui peuvent s'expliquer en partie par des choix professionnels ancrés dans des héritages et des idéologies que l'on choisit (Auger, 2023, p. 223), ou une doxa.

> Avant d'être des chercheurs, nous sommes des Humains. Il est si banal de le dire. Il est pourtant si crucial de s'en souvenir. Ce sont notre Humanité et notre parcours de vie qui nous forment, nous formatent parfois, nous font prendre des directions, des virages, des contre-sens, des sens interdits et encore de nouvelles voies/voix (Auger, 2023, p. 221).

Par exemple, alors que j'étais en formation d'institeurices à l'École Normale de Douai en 1988-1990, il n'était guère question de théorie à visée praxéologique ou de travail réflexif systématique, référencé et accompagné par la recherche. La formation visait à nous rendre capables de gérer une classe, en s'appuyant sur des modèles d'enseignement et des méthodes pédagogiques promus par les instituteurices formateurices qui nous guidaient. Iels nous montraient quels supports choisir et comment produire des écrits professionnels, qui révélaient une certaine conception du métier (le cahier journal, la fiche de prép', les progressions et programmations, les affichages). Comme le rappelle Cadet Joseph (2017) la professionnalité enseignante qui a été dominante au temps de l'École Normale, et le modèle de formation qui l'a construite, influencent alors la conception du métier d'instituteurice. J'entrais dans le modèle technicien, l'apprentissage s'y faisait par imitation des 'bonnes et bons' enseignant·es reconnu·es par l'Institution, et par l'appropriation de ce qui marchait pour faire des transferts dans ses propres pratiques. Mais, dès le départ, dans mon métier d'instit', j'ai choisi d'accorder une grande importance à la création des liens avec les enfants et leurs parents, ou plus exactement à prendre soin de la relation.

> L'autobiographie apparaît ainsi comme un tiers, comme un médiateur entre l'histoire de l'individu et ses actes, le lieu où se télescopent le temps du passé et le monde du quotidien. Par cet éclairage réciproque, elle est aussi l'instance où peut se comprendre au regard de l'histoire le déroulement de la vie et la signification des actes entrepris par l'auteur (Bouilloud, 2014).

L'autobiographie réflexive autorise l'espoir de croire qu'on a progressé et qu'il reste encore du temps pour rouvrir des possibles (Jullien, 2023). Elle permet de mieux comprendre la manière dont les expériences données à voir, avec tout leur lot de représentations sur l'allemand, sur l'Allemagne – objets importants à certains moments de mon parcours – et le choix de la transmission de contenus culturels dans la (re)connaissance de l'autre, sont constitutifs de mes recherches. Je tente de faire signifier mes expériences d'enseignement et de formation dans l'Éducation nationale, ainsi que le rôle qu'ont pu jouer certaines institutions et la place qu'ont pu prendre certain·es acteurices rencontré·es dans la construction de ma vie de chercheuse. Le parcours mis en récit est à la fois traversé par des temporalités dans lesquelles je n'ai pas eu à me conformer à un calendrier préétabli pour choisir d'une reprise d'étude ou d'une entrée en thèse, et des temporalités imposées par les calendriers du master et du doctorat(ACL 2024), mais aussi celles que je vivais dans mon foyer pour mener jusqu'au bout un projet doctoral colossal à l'âge de 44 ans.

L'autobiographie ne montre cependant pas en détails le parcours qui m'a menée au 24 avril 2023, date précise où je me suis autorisée à démarrer un récit brouillonnant en vue d'une HDR. Je ne sais pas vraiment expliquer par quelle intuition soudaine, selon l'expression de Marin (2023), je savais qu'une nouvelle étape dans mon parcours commençait avec l'entrée dans le travail d'HDR. À ce moment-là, je ne bénéficie pas d'un Congé pour Recherches ou Conversions Thématique (CRCT). Je ressens ce que décrit la philosophe Claire Marin (2023), c'est-à-dire de multiples incertitudes, des perplexités et en même temps des espérances. L'idée du chemin à parcourir, du cheminement à entreprendre me plait. Ce sont les vacances de printemps, et Anne-Marie Chabrolle-Cerrutini, directrice de l'école doctorale Sciences Langages Temps et Connaissances de l'Université de Lorraine, m'accorde un temps qui sera

crucial pour entrebâiller la porte. Rien ne restera visible à autrui du temps de gestation intellectuelle nécessaire avant d'en « arriver-là », seules les traces consignées dans un carnet personnel rose acheté au Centre Pompidou, un mois avant, où je griffonne le 27 avril 2023 :

> HDR, de quoi es-tu le nom ? Voilà quelques jours que j'ai jeté l'ancre. Enfin, dirait Jacques, mon mari, qui (re)mettait fréquemment le sujet à la discussion et qui se désespérait de mon immobilisme apparent. Je débarque à la frontière du pays HDR. Y a-t-il eu un déclic comme on dit ? Je ne sais pas, je ne crois pas, mais qu'en sais-je vraiment ? Peut-être juste une phase d'approche longue et une phase d'errance trop longue … Trop ? Je ne sais pas non plus, je ne crois pas. Cela fait partie de la temporalité qui précède l'action visible par autrui. On n'entre pas en HDR comme on entre dans un moulin, au risque de se faire embarquer par un vent violent, m'a-t-il semblé. M'y voilà, enfin presque. La route sera longue et déstabilisante, enthousiasmante certainement ; des jalons sont posés et d'autres sont encore à poser ; ils m'aideront à avancer.

Un autre élément crucial pour moi, qui accorde de l'importance à l'accompagnement pour grandir encore un peu plus, s'est dessiné autour de la question du garant ou plutôt la garante. Je l'ai imaginée avec un seul visage, celle que je savais en mesure, comme le dit Paul (2020, p. 18) de me décrire le paysage, me signifier les chemins existants et m'avertir des impasses ; celle qui aurait une sensibilité à ce qui m'advient dans cette étape de la vie de chercheuse. J'ai donc laissé en suspens la ferme décision d'entrer en HDR jusqu'à l'assurance d'avoir l'accompagnement souhaité, obtenue en juin-juillet 2023. Je te remercie, Nathalie. Tu es, selon l'expression de Marpeau (2013), mon « accoucheuse d'une pensée insoupçonnée » (§2).

1.1. L'autobiographie réflexive : un rôle émancipateur

Dans le cadre de l'écriture de la note de synthèse pour l'HDR, l'autobiographie réflexive a plusieurs fonctions. Premièrement, la mise en récit de soi permet de changer le regard sur le vécu. L'écriture transforme le vécu en expériences qui jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage du métier de chercheuse et de la constitution de l'intérêt pour l'interculturel en éducation et en formation. L'écriture en vue de l'HDR rend possible ce mouvement intellectuel.

> [Il] consiste à traiter les données sensibles comme représentatives les unes des autres et comme représentatives toutes ensemble d'un « eidos », à leur donner un sens, à les animer intérieurement, à les ordonner en système, à centrer une pluralité d'expériences sur un même noyau intelligible, à faire apparaître en elles une unité identifiable sous différentes perspectives, en un mot à disposer derrière le flux des impressions un invariant qui en rende raison et à mettre en forme la matière de l'expérience (Merleau-Ponty, 1945, p. 159).

Ces expériences par ailleurs ne sont pas anodines dans le continuum temporel présenté dans la note de synthèse d'HDR et elles vont alimenter le futur par les allers-retours réflexifs proposés. Elles sont susceptibles d'être continuellement (ré)interprétées et ne sont pas à considérer comme des restitutions factuellement exactes des évènements réels dans ma vie (Shaw, 2023). La projection se dessine. La prise de conscience se fait par l'anamnèse. Dans l'autobiographie réflexive présentée, j'ai (re)découvert mon rapport au monde avec son lot de représentations et me suis réappropriée les différents moments évoqués, pour les transformer en savoirs d'expériences. Pour ce travail, j'ai fait des choix dans mon vécu à différentes périodes de mon parcours personnel et professionnel, ceux qui me sont apparus pertinents pour construire ce

vécu en expériences (Delory-Momberger, 2005 ; Mbiatong, 2019). Celles-ci, je les montre inscrites dans une situation, au sens d'un ensemble des conditions politiques, économiques, sociales, dans lesquelles la France, l'Éducation nationale se trouvaient à un moment donné, quand j'expose le développement institutionnel des langues à l'école primaire dans les années 1990. Je les montre parfois inscrites dans un évènement en tant que fait d'une grande importance pour moi, quand mes grands-parents tutrice et tuteur acceptent que j'apprenne l'allemand qualifié de *la langue de l'ennemi*. Ces expériences enracinées dans mon vécu sont accompagnées des représentations que je me faisais de moi-même, d'autrui et du monde et des rencontres faites. Elles sont devenues des savoirs d'expérience sous l'action de l'écriture de l'autobiographie réflexive.

Deuxièmement, l'autobiographie réflexive synthétise le travail mené au long du parcours de recherche qui a consisté à dévoiler, par exemple, une face cachée de la prise en compte des diversités linguistiques et culturelles à l'école (vécus et constatées). En effet, (quasi) aucun·e enseignant·e ou futur·e enseignant·e ne s'autodéclare raciste envers les élèves dits d'une autre culture. Il n'en reste pas moins que rompre avec ce discours commun *Je ne suis pas raciste* et prendre des distances avec ce qui est avancé comme un allant-de-soi passent par des déplacements de regards. Les recherches que j'ai menées ou mènent encore, majoritairement inscrites dans le paradigme qualitatif se construisent par cas, avec une équipe d'école ou un groupe d'étudianz. À partir de ces points d'ancrage situés, ce qui m'intéresse c'est le phénomène plus général du racisme ordinaire en lien avec les microagressions linguistiques ou touchant à d'autres aspects de la personne marginalisée (Sue et Spanierman, 2020). D'autant plus ces microagressions sont fréquemment perpétrées inconsciemment ou dans une intention de compliment, reproduisant les manifestations individuelles du racisme et renforçant la racialisation (Sue, 2010 ; Alim et Smitherman, 2020). Ces « remarques qui jugent nos façons de parler » (Razafi[2], 2022) sont reliables à la glottophobie (Blanchet, 2016) et au mythe du natif (Dervin et Badrinathan, 2011), par exemple. Ce phénomène courant montre à quel point à la fois la langue et la race sont naturalisées au cœur des relations de domination et d'oppression historiquement héritées (Flores et Rosa, 2020). L'oppression réduit, modèle, immobilise : les personnes opprimées sont dans « une situation où les possibilités sont réduites à très peu et où toutes exposent à la sanction, à la critique ou la privation » (Frye, 2023, p. 325). Ce phénomène prend parfois forme dans les discours et les pratiques enseignantes ; ce racisme ordinaire s'est d'ailleurs certainement immiscé dans mes propres discours quand j'étais institutrice. Comment se fait-il que les enseignanz et les étudianz futur·es enseignanz soient parfois racistes sans le savoir, tout en prétendant être ouvert·es aux dites autres cultures ? S'intéresser à ce phénomène permet de voir la personne opprimée racisée comme membre d'un groupe qui vit des situations inscrites dans un système plus large, c'est-à-dire dans la définition minimale de Crozier et Friedberg (1977), « un ensemble constitué comme un champ structuré – non neutre – dont les différents éléments ont des conduites coordonnées et interdépendantes » (p. 227). À la suite de cette idée, dire qu'un système est structuré indique qu'il comprend des inégalités, et contrarie l'action des acteurices. Il s'agit de voir le phénomène par une entrée macroscopique (Héran,

[2] Il s'agit d'une expression empruntée dans le texte sur une page internet de l'Université Toulouse Jean Jaurès produit à l'occasion de l'exposition « Micro-agressions linguistiques : Ces remarques qui jugent nos façons de parler » (Publié le 6 octobre 2022).

2020 ; Frye, 2023), car le voir uniquement ‘par le petit bout de la lorgnette’ exclut toute possibilité d’avancer. La question est d’autant plus cruciale que mes missions d’enseignante-(chercheuse) se déroulent à l’Institut National Supérieur du Professorat et de l’Éducation (INSPÉ) qui forme des futur·es professionnel·les responsables des jeunes générations. Et cet institut obéit également à des logiques systémiques. Malgré tout, Ogette (2023) ci-après motive les individus à agir, sans exclure l’idée du système, mais en indiquant que nous en faisons partie :

> *Die gute Nachricht ist: Wir haben die Möglichkeit, eine rassismuskritische Gesellschaft zu schaffen. Und noch besser: Jede Person – also auch du – kann an dieser Vision mitarbeiten. Denn das, was gross scheint und ist, sitzt auch im Kleinen. Und genau da müssen und können wir ansetzen, um letztendlich grosse Veränderungen herbeizuführen. Denn Systeme, Institutionen une Strukturen bestehen aus Individuen. Und diese Individuene sind wir. Du und ich. Und die Menschen in deimen Umfeld, in deinem Alltag. Daher müssen wir dort beginnen*[3] (p. 31).

Troisièmement, l’autobiographie réflexive permet des questionnements nouveaux dans la présentation de projections scientifiques (chapitre 7) qui interrogent la réalité scolaire et de formation autrement. Les projections sont en écho au discours optimiste présenté ci-dessus. En effet, un projet essentiel est celui des positionnements des un·es et des autres s’engageant en tant qu’acteurices d’un mieux-faire dans/pour la société.

Ce travail d’écriture autobiographique est complexe ; il relève d’une illusion (Bourdieu, 1986), si l’on pense faire de ce récit une histoire de vie qui constitue un tout et se déroule de façon chronologique. Mais, ce n’est pas le cas, car j’ai choisi de sélectionner certains évènements et certaines situations sans stricte succession chronologique. En amont de la rédaction de cette note de synthèse et plus particulièrement du chapitre 1, je me suis essayée à plusieurs reprises à l’exercice de l’autobiographie réflexive, d’abord par une acculturation dans le cadre du travail doctoral. Le processus ne s’est pas fait en solitaire, il a été mené sous l’impulsion et avec l’accompagnement de ma direction de thèse (Bertrand Daunay Université de Lille 3, France et Fred Dervin, Université d’Helsinki, Finlande). Une autre fois, c’était dans le cadre d’une sollicitation par Nathalie Auger et Fred Dervin pour écrire un article avec une part autobiographique dans la revue *Le Langage et l’Homme* « Les nouvelles voix/voies de l’interculturel » (2019). Les deux coordonnateurices constatent, une fois l’ouvrage terminé, que certain·es auteurices « ont accepté de jouer directement le jeu de la réflexivité » (Auger et Dervin, 2019, p. 9). En creux, on comprend que d’autres pas.

1.2. L’interculturel, d’abord un phénomène du quotidien

En convoquant mon parcours personnel et professionnel, je pense aux personnes avec lesquelles, contre lesquelles ou sans lesquelles par choix, j’ai travaillé. Je pense aux contextes

[3] Traduction Deep-L, revue : La bonne nouvelle, c'est que nous avons la possibilité de créer une société critique vis-à-vis du racisme. Et mieux encore : chaque personne - donc toi aussi - peut contribuer à cette vision. Car ce qui semble grand et l’est se situe aussi à une petite échelle. Et c'est précisément là que nous devons et pouvons agir pour provoquer de grands changements. Car les systèmes, les institutions et les structures sont composés d'individus. Et ces individus, c'est nous. Toi et moi. Et les personnes qui t'entourent, dans ton quotidien. C'est pourquoi nous devons commencer par là.

dans lesquels se sont produits certains faits que je considère, *a posteriori*, comme ayant participé à la construction de mon parcours de chercheuse. Je pense également aux différentes voix de la littérature scientifique qui ont contribué à façonner mon parcours. Dans la note de synthèse en vue de l'HDR, il peut être question d'autrui, en tant que cellui (celle et celui) qui n'est pas moi et qui ne se donne pas à comprendre immédiatement. C'est aussi autrui qui est tellement différent·e à bien des égards que je ne la ou le comprends pas à partir de qui je suis. Puis, il y a moi et autrui au cœur d'interactions voulues, impromptues, inévitables ou non souhaitées : iel me fait face, je lui fais face, iel me regarde voire m'observe et moi de même. De ces rencontres peuvent naitre des incertitudes qui déstabilisent, comme j'ai pu le montrer dans ma thèse de doctorat et dans d'autres travaux ultérieurs (THÈ 2014 ; ACL 2019). Autrui dans toutes ses dimensions, tout comme moi, nous sommes des sujets à part entière au cœur des questionnements que j'ai menés et mène encore dans mes recherches sur l'interculturel en éducation et en formation.

Des voix absentes d'un point de vue physique, mais obnubilantes intellectuellement à travers des auteurices que je désigne comme des figures référentes, et des œuvres qui permettent d'entrer dans le débat académique ont également participé à mon parcours de chercheuse. Certaines de ces voix sont encore très présentes aujourd'hui et d'autres ont été oubliées. De nouvelles sont apparues, suite à la rencontre avec des collègues féministes, sociolinguistes ou encore de la discipline *Applied Linguistics*. Je pense à Sophie Bailly, Isabelle Léglise et Bedrettin Yazan. La rencontre se fait également avec la communauté de chercheureuses qu'on peine à identifier en tant qu'apprentie chercheuse au moment d'entrer en recherche, et qu'on revendique ensuite. La rencontre s'est aussi faite avec un cancer[4] et son chapelet de soins longs et épuisants, à un moment central de changement de métier et de contexte d'exercice (2015-2016), et de déménagement de Lille à Nancy. J'ai peine à nommer ce moment « l'heureuse catastrophe » selon l'expression de Marin (2023, p. 11), mais cette maladie a eu des effets sur mon rapport à moi-même et à autrui. Dans ce parcours, je suis une et multiple et vulnérable. Comme nous toustes, dont le seul lien natif entre nous est la vulnérabilité selon Gardou (2005). Cela invite à cheminer autrement avec soi-même et avec autrui. Des personnes que j'ai pu rencontrer ont vu leur histoire de vie traversée par des influences culturelles multiples, sans cesse réactualisées dans les interactions, mais aussi dans des contextes politiques, sociaux, économiques et géographiques variés et instables. Moi y compris. C'est nourrissant et stimulant pour tenter 'de bien faire' le métier de chercheuse et de chercheur.

2. Du vécu à l'expérience de la pluralité culturelle et linguistique

Dans ce travail d'écriture de la note de synthèse, le terme de pluralité est privilégié à celui de diversité, fortement critiqué quant à son fonctionnement comme un allant-de-soi (Adami, 2019). Le terme, dont l'origine revient aux États-Unis et donc s'inscrivant dans un contexte spécifique historique et social, a émergé du débat public en France et s'est également construit dans le débat politique dans les années 2000. En France, la diversité en tant que catégorie politique (Lorcerie, 2021) a longtemps signifié « issu·es de l'immigration » dans le but de

[4] Dans le Crépuscule des idoles, à la pensée 8, Nietsche (1908) dit « À l'école de guerre de la vie. – Ce qui ne me fait pas mourir me rend plus fort » (p. 103).

visibiliser les minorités dans un discours politiquement correct au cœur de problématiques racistes montantes. De nombreux acteurices s'en sont emparé·es, qu'iels aient des contestations à porter ou un besoin de reconnaissance de leur être culturel et leurs langues dévalorisées, qu'iels soient acteurices de lutte contre les discriminations ou encore à un niveau macro qu'il s'agisse de milieux économiques (Wieviorka, 2020) (cf. les chartes de la diversité dans les entreprises) ou de l'UNESCO.

Le terme de pluralité linguistique et culturelle pour sa part a été scientifiquement pris en charge comme le montrent Kramsch *et al*. (2008). Utiliser le terme de pluralité me permet, avec ces chercheuses de penser la pluralité culturelle et linguistique en tant « qu'ensemble complexe, comme un système cohérent de relations mouvantes et protéiformes et comme un objet socio-historique construit, observable selon plusieurs points de vue spatio-temporels […] » (Kramsch *et al*., 2008, p. 15). Dans ce chapitre comme dans les suivants, l'observation et l'identification de la complexité des relations dans les pratiques langagières entre des acteurices pluriel·les, moi y compris, sont rendues possibles par la mobilisation de différentes disciplines scientifiques et des données empiriques recueillies sur différents terrains de recherche et ensuite analysées. Cet ensemble complexe de relations donnera corps à l'interculturel en éducation et en formation s'élaborant dans divers contextes et étant façonné par ceux-ci.

2.1. Hochdeutsch/Standarddeutsch ist tot, es lebe Bayrisch[5]!

Le premier environnement marquant dans lequel a pu se forger un intérêt pour les relations interculturelles, les langues et les cultures est la Bavière. Mon expérience bavaroise s'est passée entre 1986 et 1988, au moment d'une licence d'allemand Littérature et Civilisation à l'Université de Lille 3. Très motivée par un séjour d'échange en Allemagne, pays auquel je vouais une certaine admiration inconditionnelle depuis le plus jeune âge, j'ai intégré les services de la *Bundespost* à *Augsburg* (*Bayern*), d'abord pour les vacances estivales. Je ne savais pas que j'y resterai deux ans, dans la mesure où mon objectif professionnel était de devenir institutrice, donc de réussir le concours en France afin d'accomplir ma vocation[6]. En Bavière, j'ai découvert que la langue parlée n'était pas l'allemand standard appris jusque-là de l'école à l'université, qualifié sous le terme de *Hochdeutsch (Standarddeutsch)* par les Bavarois·es que je côtoyais. J'avais toujours été persuadée que l'allemand standard était la langue communément partagée en Allemagne, certainement influencée par l'idéologie monolingue de la France au sujet de la place de la langue française à l'École de la République. J'avais accepté et intériorisé la norme, c'est-à-dire la forme réduite du français et de l'allemand, sans savoir qu'il s'agit d'une variété parmi d'autres (Benzitoun, 2021, p. 47). Cette norme, ayant une légitimité linguistique pour les deux langues, est valorisée à l'école, mais aussi dans les cursus universitaires Langues, Littérature et Civilisation, à mon époque à la fin des années 1980.

[5] Trad. : L'allemand standard est mort, vive le bavarois !

6 J'ai été invitée par le service communication de l'ATILF, mon laboratoire d'appartenance actuelle, à développer ce sujet lors de l'écriture d'un portrait de didacticienne : « Depuis l'âge de 8 ans, j'ai toujours voulu être maîtresse ! » : https://www.atilf.fr/recherche/portraits-entretiens/veronique-lemoine-bresson-didacticienne/

Un véritable paradoxe dans la mesure où j'étais déjà entrée en plurilinguisme depuis mon arrivée dans le Nord de la France en 1982, suite à un départ de la Lorraine. J'ai appris à parler le *Bayrisch* avec enthousiasme, alors que je pensais que c'était une langue déviante au début de mon séjour. Le *Bayrisch* s'est imposé à moi pour pouvoir agir avec autrui, mais aussi m'intégrer professionnellement dans les services du tri et de la distribution de la *Bundespost*. Je me suis même appelée *Vroni* (Véronique en *Bayrisch*), d'abord sous l'effet d'assignation par autrui, puis par revendication.

Je me souviens par ailleurs, qu'avec des apparences de l'idiote du voyage selon l'expression de Urbain (2002), je parcourais avec frénésie les Lidl et Aldi de la ville d'Augsburg (enseignes pas encore implantées en France), à la recherche du typiquement allemand qui allait satisfaire ma germanophilie aigue. Je m'intéressais aux paysages bavarois, aux châteaux de Louis II de Bavière et à la *Fuggerei* d'Augsburg, ma ville d'habitation et d'adoption temporaire. Je n'étais cependant pas considérée comme une touriste. Contrairement à « cet inconnu désœuvré qui passe sans mobile apparent » (Urbain, 2002, p. 16), j'avais un emploi et je ne produisais pas de méfiance de la part des Allemand·es. Je m'évertuais à rencontrer des « vrai·es Allemand·es », fussent-iels Bavarois·es, et en attendais qu'iels répondent aux stéréotypes communément partagés et aux préjugés uniquement positifs que j'avais développés à leurs égards.

Mon effort d'intégration, et sa réussite notamment par l'adoption du *Bayrisch*, m'ont valu une avalanche d'offres d'emplois. Je vivais de plein fouet l'intégration par l'adoption totale de la langue de l'autre, tout en maintenant une touche d'accent français qui plaisait aux gens du pays d'accueil. Mon adéquation à l'environnement m'a valu également la survalorisation de ma personne (en tant que Française) par mon entourage germanophone. L'image que je donnais de moi répondait aux attentes de mes hôtes qui n'ont pas manqué de médiatiser la présence d'une *junge Französin* dans le quotidien *Augsburger Allgemeine*, comment le montrent les deux extraits de journaux suivants.



Junge Französin trägt die Post in Augsburg aus

Austausch mit Frankreich bringt Jugendlichen Ferienjobs

(scs). Sie heißt Véronique Lemoine, ist 21 Jahre alt und trägt im Zustellbezirk 40 des Augsburger Postamts Briefe aus. Ungewöhnlich ist nur, daß sie eigentlich in Rouvroy bei Lille lebt und den 749 Haushalten, die ihr zugeteilt sind, die Post nur deshalb bringt, weil die Zustellerin krank ist. Ihre Hauptbeschäftigung ist es, an der Universität in Lille die Sprachen Deutsch, Spanisch und Ungarisch zu studieren.

So war sie schon 1986 im Rahmen eines „Austausches" zwischen deutschen und französischen Postlerkindern in Augsburg, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Dieser Austausch ist entstanden, da sich aus den Jumelages Européens PTT, das ist die Vereinigung für Postpartnerschaft in Europa, eine besondere Freundschaft zwischen Deutschland und Frankreich entwickelt hat. Deutsche Jugendliche können nach Frankreich fahren und dort arbeiten, französische Jugendliche kommen, wenn sie Ferien haben.

Véroniques damaliger Arbeitsbereich, die Briefverteilung, ermöglichte ihr nicht allzu viele Kontakte zur Außenwelt und brachte ihr auch sprachlich nicht viel. Deshalb wurde sie heuer, auf Veranlassung von Postamtmann Bernd Fink und Zustimmung der Postamtsrätin Ingeborg Merkel und des Leitenden Postdirektors Dr. Michael Räth, in der Briefzustellung eingesetzt.

Bisher hatte sie bei ihrer Arbeit mit der Sprache noch keine Probleme, auch ist ihr noch kein Brief untergekommen, bei dem die Adresse in der alten deutschen Schrift geschrieben ist. Doch diese zu entziffern, bereitet selbst jüngeren Deutschen Schwierigkeiten. Die Bewohner ihres Bezirks sind zu ihr sehr nett. Ab und zu hält sie auch mal ein kleines Schwätzchen mit jemandem, „aber nicht lang, sonst würde ich ja nie fertig", meint sie lachend.

Véronique hat überhaupt ein sehr sonniges Gemüt und ist allgemein sehr beliebt. Auch ein kurzer, heftiger Regenguß macht ihr nichts aus, dann muß sie eben ein paar Minuten unter einem schützenden Vordach stehenbleiben, damit die Post nicht naß wird. Die Briefkästen bereiten ihr allerdings manchmal Kummer. Die meisten sind so schmal, daß man eine zusammengeklappte Zeitschrift kaum hineinbringt. Da muß sie schon mal eine Minute lang an einem Briefkasten „rummachen", bis alles drin ist.

Ist in der Fuggerstadt unterwegs, um die Post zu bringen: die Französin Véronique Lemoine. AZ-Bild: Anne Wall

Véroniques Tag beginnt bereits um fünf Uhr. So früh muß sie aufstehen, um rechtzeitig bei der Verteilungsstelle des Postamtes am Bahnhof zu sein. Dort muß sie die Briefe sortieren, die in ihren Bereich gehören. Geordnet wird nach Straßen und Hausnummern, in der Reihenfolge, wie sie später auch ausgetragen werden. Die zweite Hälfte der Post, etwa ab der Hälfte des Weges, wird zu kleinen Stapeln zusammengeschnürt, die Bündel werden numeriert und im sogenannten Ablagestellenbeutel verstaut. Dieser wird mit dem Auto zu einer bestimmten Stelle im jeweiligen Bezirk (Postamt, Geschäft) gebracht, wo ihn die Briefträger dann wieder leeren, wenn sie mit dem ersten Teil fertig sind.

Jetzt steht die Französin allerdings vor einer schwierigen Entscheidung: Eine Augsburger Familie mit zwei Kindern hat ihr angeboten, sie ab Oktober für ein Jahr als Au-pair-Mädchen zu beschäftigen. Da sie die Stadt liebt, und auch der Sprache wegen, ist das Angebot sehr verlockend. Aber noch hat sie sich nicht entschieden.



Sortier-Arbeit

(ler). Deutsch war im Gymnasium in nordfranzösischen Lille ihre erste Fremdsprache. Inzwischen studiert sie an der dortigen Universität Deutsch, aber auch Spanisch und Ungarisch. Zum Studium der ungarischen Sprache wurde Veronique Lemoine, 20, durch einen ungarischen Studienfreund angeregt.

Daß die junge Französin derzeit für einige Wochen im Postamt 1 am Hauptbahnhof in der Briefabgangsstelle Ferienarbeit macht, hängt damit zusammen, daß ihr Vater Betriebsleiter des Postamts in Rouvroy bei Lille ist. „Und die europäischen Postler sind seit vielen Jahren in den Jumelages Européens PTT, also im Verein für Postpartnerschaft in Europa, zusammengeschlossen", vermerkt dazu Bernd Fink, der Pressesprecher des Augsburger Postamts. So fahren in diesem Sommer sechs junge Augsburger zur Ferienarbeit in französische Postämter.

Veronique Lemoine, die sehr gut Deutsch spricht, hat in Augsburg eigentlich nur eine Schwierigkeit, nämlich mit dem Dialekt. „Den verstehe ich nicht", gibt sie offen zu. Das Sortieren der Briefe sei „nicht schwierig", versichert sie. Und mit etlichen Augsburger Postlern und deren Töchtern habe sie gute Kontakte.

Veronique geht oft in den Siebentischwald zum Joggen, besucht gerne den Botanischen Garten und den Zoo. Sie freut sich natürlich, wenn sie von ihren Bekannten zu Ausflügen mitgenommen wird. Begeistert ist sie von den Allgäuer Bergen und nicht minder auch von den Königsschlössern. Sprachlich profitiere sie von diesem Augsburg-Aufenthalt „viel".

Sortiert Briefe und vervollkommnet ihre Deutschkenntnisse: Veronique Lemoine aus Lille. AZ-Bild: Wolfgang Diekamp

On voit à quel point, et ce sera également le cas avec l'adoption du parler Ch'ti une fois arrivée dans le Nord-Pas-de-Calais, que les langues ne sont pas uniquement des outils de communication. Les langues et les cultures, en tant que pratiques sociales, ont contribué à transformer mon identité par les liens singuliers que j'ai créés avec celles-ci, dans des situations et des contextes spécifiques. Leur apprentissage et leur adoption s'inscrivent aujourd'hui pleinement dans ma biographie langagière ; ces éléments sont devenus des objets de questionnements dans certaines de mes recherches, en tant qu'éléments participant de la construction de l'interculturel en éducation et formation.

Après ces deux années en Bavière, de retour en France, à Lille, des relents culturalistes marqueront une période de mon investissement en tant qu'enseignante à Roubaix et comme conseillère pédagogique langues vivantes dans l'Académie de Lille. En effet, de cette mobilité pas encore soumise à réflexivité à ce moment-là, ont découlé des propositions de contenus d'enseignement et de formation fortement inscrits dans le paradigme culturaliste de la découverte de l'autre à travers ladite culture à laquelle iel appartiendrait de façon inconditionnelle.

L'attachement à l'allemand, et à l'Allemagne en particulier, s'est fait bien en amont de cette expérience bavaroise. Comme je l'écris dans mon article ACL 2019, il date d'un évènement personnel et scolaire alors que j'étais en primaire à Metz (1974), et que *via* la décision de mon instituteur d'enseigner l'allemand, j'allais être en mesure de parler autrement qu'en français. Mes grands-parents qui étaient mes tutrice et tuteur (naissance sous annexion allemande en

1914 et 1911) avaient toujours refusé de m'apprendre le patois lorrain dont mon grand-père gardait précieusement le secret d'une pratique réelle. Selon leur point de vue, 'c'était pour mon bien'. Nous sommes nombreuses et nombreux à avoir entendu cette phrase. Apprendre à bien parler français était la priorité et cette position familiale entrait en adéquation avec la position institutionnelle de la priorité de maitriser le français. En famille, au sujet des Allemand·es, j'ai toujours entendu de nombreux quolibets lorsque mes grands-parents évoquaient la seconde guerre mondiale qu'iels avaient vécu douloureusement en tant que jeunes trentenaires. Les dénominations xénophobes Fritz, boche et chleuh trouvaient fréquemment une place dans leurs discours du quotidien. Comme le dit Auger (2017, p. 143), le nombre de fois où ces appellations apparaissent, notamment 'boche', et leur utilisation, et par qui, ainsi que le moment où elles sont employées donnent des informations sur l'état d'esprit de celle ou celui qui l'emploie. Même si la recherche, avec certes un échantillon restreint, peut montrer que les femmes utilisent peu le mot 'boche' (Auger, 2017), ma grand-mère le faisait, car pour elle le boche était une personne physique et non un pays, car son frère avait été tué à bout portant par un Allemand pendant la seconde guerre mondiale. Pourtant, mes grands-parents ont accepté que j'entre en contact avec la langue allemande par le biais des apprentissages scolaires dans lesquels je me suis pleinement investie, tout en argumentant qu'il était important de 'connaitre la langue de l'ennemi'. Pour mes grands-parents, l'autre avait été un danger (et semblait pouvoir le redevenir – nous sommes alors en 1974), cet *alienus* (Rey, 2003) « ne fait pas signe vers la ressemblance ou l'identification, mais vers une lutte » (p. 5).

2.2. *Ché par ichi !*

L'expérience bavaroise de 1986-1988 avait été précédée de celle d'un déménagement de l'Est de la France (Moselle, Metz) en terres Ch'ti en 1982, d'abord dans le secteur minier du Pas-de-Calais où j'ai fait ma scolarité au lycée Condorcet à Lens. À Lens, j'ai rapidement été immergée dans le parler Ch'ti, dont certain·es enseignanz abusaient pour me déstabiliser ou faire rire le groupe classe à mes dépends puisque je ne comprenais pas. J'ai eu du mal au début à ne pas associer cette langue à la misère intellectuelle et sociale, car je vivais au cœur d'une réalité minière déclinante, jusqu'alors inconnue, qui marquait mon environnement sur les plans visuel, linguistique et culturel. J'ai longtemps qualifié ce paysage minier d'hideux, alors même qu'il me fascinait sous certains aspects, avec ses fosses et ses terrils qui bornaient l'horizon, ses hauts-fourneaux qui brillaient la nuit et ses corons à perte de vue. L'environnement semblait avoir une incidence sur le collectif dont j'ai rapidement appris certains éléments de la culture minière, en allant à « l'ducasse » et en y mangeant « une » frite, en fréquentant des coulonneux ou les colonies de vacances organisées par la mairie communiste, en écrasant les « a » comme il se doit avec l'accent Ch'ti. Progressivement j'ai incorporé ces éléments, notamment pour m'intégrer et être « des leurs ».

Puis, la route s'est poursuivie en Métropole lilloise (aujourd'hui MEL – Métropole Européenne de Lille) pour entamer mes études universitaires en Licence d'Allemand Littérature et Civilisation à l'Université de Lille 3, au Campus Pont de Bois. À partir de cette époque, je suis devenue Ch'ti, et non pas une « vraie » Ch'ti. La première expression veut dire que c'est moi qui décide qui je veux être, sans assignation à être ou ne pas être par la décision des autres. Elle

montre aussi l'identité en mouvement. La seconde expression sous-entend qu'il faudrait cocher des cases pour être vrai·e et revêt un caractère figé voire essentialisant. Ces éléments de réflexion ont une place importante aujourd'hui dans mes enseignements à l'INSPÉ, dans une visée critique. J'amène les étudianz futur·es enseignanz à prendre conscience de cette nuance pour comprendre leur rôle dans la prise en compte des élèves et de leurs identités plurielles, tant le piège de l'assignation est grand et commode face à la complexité de la gestion de la diversité (vécue et constatée). Ce n'est pas à elleux de décider qui sont leurs élèves, ni de les enfermer dans une identité à percevoir sous un angle essentialiste, celle « qui existerait en soi ou réellement » (Marchal, 2012, p. 19). Ce travail avec les étudianz fait partie, comme montré dans mes travaux scientifiques, du développement d'une posture réflexive intrinsèque des compétences interculturelles (OS 2022-1 ; ACL 2021-2). Ainsi, pour revenir à cette expérience du Nord, j'ai endossé le costume d'une intégration réussie, développant un attrait pour une autre façon de parler français, sans savoir dire qu'il s'agissait d'une variante du picard, et que comme toutes les langues régionales, sa survie avait parfois pu être compliquée. (Presque) tout du Nord était devenu mien et moi :

> On n'est pas forcément du pays où l'on est né. Il y a des graines que le vent aime semer ailleurs. (Laferrière, 2009).

Ma région adoptive et adoptée allait progressivement m'offrir le terreau et le terrain de questionnements sur une pluralité linguistique et culturelle de ses habitanz souvent stigmatisé·es, tant la démonstration de la réalité des discriminations n'était plus à faire, même si elle restait difficile à exprimer par les gens qui la vivaient dans les quartiers populaires roubaisiens où j'ai été « parachutée » à ma titularisation dans l'Éducation nationale en 1990.

3. Roubaix, une lumière[7] vers la recherche sur l'interculturel

C'est également au cours de mon parcours professionnel long de 27 années dans l'Éducation nationale que se sont esquissés, affermis et renforcés les intérêts qui constituent aujourd'hui encore une base pour mes activités universitaires de recherche, et d'enseignement à l'INSPÉ de Lorraine. Certes, ce qui me mobilisait à cette époque a parfois été abandonné au profit d'autres questionnements plus ancrés dans le contexte de la formation initiale des enseignanz en contexte universitaire, plus en lien avec les préoccupations des jeunes adultes que sont les étudianz (notamment sur le sujet du genre). Les choses ont d'abord pris forme de manière expérientielle dans mon métier d'enseignante du primaire à Roubaix à l'école Henri Carette en Zone d'Education Prioritaire (ZEP) dans le quartier du Cul-de-Four (1988-2000). À Roubaix toutes les écoles, sauf Anatole France au Parc Barbieux, étaient surstigmatisées. Elles cumulaient, comme de nombreuses ZEP en France, de nombreux handicaps sociaux et subissaient la diabolisation des élèves et des familles à cause des faits de violence (Bertucci, 2014, p. 144), et également à cause du regard porté par certainz sur des personnes désignées comme (enfants d') immigré·es. Ces derniers subissaient des préjugés et des croyances

7 En référence au film « Roubaix, une lumière » d'Arnaud Desplechin (2019).
Synopsis sur Sens Critique : À Roubaix, un soir de Noël, Daoud le chef de la police locale et Louis, fraîchement diplômé, font face au meurtre d'une vieille femme. Les voisines de la victime, deux jeunes femmes, Claude et Marie, sont arrêtées. Elles sont toxicomanes, alcooliques, amantes…

négatives nettement plus massivement que d'autres enfants, toujours susceptibles d'être étiqueté·es de déviant·es en raison de la stigmatisation sociale infligée (Crocker et Major, 1989). Le registre d'inscription de l'école dans laquelle j'enseignais comptait de très nombreuses nationalités et langues différentes, mais aussi et surtout celleux qu'on appelait abusivement les enfants de la deuxième génération. Quand nous, équipe enseignante, utilisions ce terme sans jamais y réfléchir, c'était pour étiqueter la génération des descendanz d'immigré·es, et essentiellement des immigré·es algérien·nes (alors qu'il y avait également beaucoup d'enfants de parents portugais·es dans l'école, non désigné·es par cette expression). Nous ignorions la portée de cette désignation :

> Le vocable « immigré » opère une globalisation et une indétermination qui recouvrent mal la réalité. La diversité et l'extrême complexité des trajectoires de migration en fonction du temps, de l'origine géographique et sociale des populations, des indicateurs culturels, économiques, historiques… n'autorisent pas une perception unique et donc une dénomination homogène et figée. (Pretceille, 2017, p. 19).

Aujourd'hui, je me rends compte qu'en affublant les élèves dont nous avions la charge, de cette désignation, nous les inscrivions dans « le quartier » forcément éloigné·es des normes et des pratiques scolaires attendues par l'École de la République. Ces élèves posaient forcément problème, celleux que nous altérisions en posant une frontière qui cristallisait la différence sociale, linguistique, culturelle (Lapierre, 2020), alors même que la plupart étaient Français·es. Iels avaient beau être Français·es pour beaucoup, nous les percevions Autres[8] que nous-mêmes. Nous posions une frontière entre Elleux et Nous, mais j'ignorais que l'usage de cette expression « enfants de la deuxième génération » contribuait d'une part à sceller une rupture avec la génération de leurs parents qui elleux étaient des immigré·es, et d'autre part à homogénéiser un groupe loin de l'être en réalité.

> Comme ils appartiennent à la même classe d'âge, ces jeunes gens forment une même cohorte, ils ont vécu un même évènement - le fait d'avoir grandi dans le même quartier, durant la même période, ce qui ne les empêche pas d'être bien différents les uns des autres du fait de leur histoire familiale, en particulier parce que leurs places dans la famille n'étaient pas les mêmes. Ils appartiennent donc à des générations différentes en termes familiaux. (Santelli, 2004, p. 38).

Cette posture non réfléchie posait cependant problème dans la relation à autrui, parents et enfants, et avait des conséquences quant aux choix didactiques et pédagogiques décidés pour faire classe. L'école dispensait des cours d'Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) que certain·es élèves de ma classe suivaient le vendredi matin, pendant que le reste de la classe s'adonnait aux arts plastiques. Je laissais partir de l'autre côté du couloir un certain nombre d'élèves de ma classe, et quand la porte d'en face se refermait, j'étais persuadée de la nocivité intrinsèque de ce dispositif (Lorcerie, 1995, p. 109) que je jugeais dépassé. Jamais je n'ai pensé que le maître d'ELCO mis à disposition de l'école (on l'appelait « le berger algérien ») pouvait représenter un collègue avec lequel travailler ensemble aurait (peut-être) contribué au mieux-être des élèves et à leur réussite scolaire. J'ai conscience aujourd'hui que

[8] Mon choix de la majuscule suit le raisonnement de De Montaigne (2018) qui indique que « Noirs » (employé comme nom et pas comme adjectif) avec une majuscule désigne une assignation chosifiante par les autres personnes. Je mets ici une majuscule à Autres pour indiquer que les enseignanz, moi y compris, pouvions avoir à certains moments des discours ou des comportements essentialisant autrui.

les langues que les élèves étaient susceptibles de parler en famille ne faisaient pas partie de mes préoccupations premières. J'adhérais au système éducatif français qui avait bien du mal à (re)connaitre les parcours des élèves dans leur singularité linguistique et culturelle en tant que ressources pour mieux apprendre, veillant surtout à leur enseigner les normes scolaires et la maitrise du français. Mais aussi dans les années 1990, le terme même de diversité (et d'inclusion) n'apparaissait pas encore dans les discours, son éclosion n'intervenant que dans la décennie suivante. Aujourd'hui dans les pratiques scolaires, une tension entre les deux valeurs de diversité et d'égalité est repérable : soit l'altérité est déniée soit elle est fantasmée comme radicale (Goï, 2012). Cette tension met les enseignanz dans l'embarras, celleux-ci considérant qu'il faille choisir une valeur contre l'autre, au lieu de les penser dans un mouvement dialectique (Ogay et Edelmann, 2011 ; Sholomon-Kornblit, 2019 ; OS 2022-2). Concrètement, il faut admettre qu'il est complexe de savoir comment faire avec ces contraires, alors que la formation fait défaut.

Par contre à l'époque, j'étais persuadée du rôle de l'École dans la formation des citoyen·nes européen·nes, sans avoir mis au jour les idéologies linguistiques sous-jacentes de cette vision transportée par le langage officiel de l'Union Européenne, à savoir qu'en France et dans d'autres pays européens, la logique de la citoyenneté européenne et ses langues permet de garder à distance celle desdites minorités (qui deviendront « des personnes issues de la diversité » dans les discours politiques des années 2000 où prévaut l'idée de la « diversité ethno-raciale »). Les idéologies seraient dans ce cas une construction intellectuelle conduite par des intérêts politiques et économiques de la supra structure Union Européenne. Selon mes convictions, j'étais capable de jouer ce rôle d'accompagnement à la transformation des élèves en citoyen·nes européen·nes, en convoquant mon appétence et mes connaissances de la langue la plus parlée en Europe, à savoir l'allemand, cette même langue qui à mon époque adolescente avait servi une sorte d'élitisme à travers la sélection desdits bon·nes élèves, désigné·es par le système éducatif comme seul·es capables d'apprendre cette langue. Je développais, au regard des théories de Mannheim (1929, p. 23) sur l'idéologie, un point de vue sur le réel en fonction de ma position sociale et professionnelle ; mes opinions auraient pu être interprétées à la lumière de ma situation d'existence. J'ignorais que ces petites bonnes intentions ne bouleverseraient en rien leur condition sociale et économique, ni la place et le rôle de leurs voix dans la cité. Mais comment prendre place (Bordes, 2015) quand on est invisibilisé·es en tant que citoyen·nes et qu'aucune disposition n'est prise pour que leur voix soit écoutée ? Les nombreux quartiers populaires de la ville de Roubaix ont été depuis longtemps identifiés comme des territoires où les personnes subiss(ai)ent diverses formes de discriminations, et des études récentes (Talpin *et al.*, 2021) montrent que les discriminations ethno-raciales en particulier sont toujours une réalité pour bon nombre des habitanz de cette ville. Les dimensions politiques à un niveau macro de compréhension m'échappaient, ayant pour croyances que mes pratiques en classe et mes relations aux parents y pourraient quelque chose à elles seules.

Propulsée par la renaissance institutionnelle de l'intérêt pour l'enseignement précoce des langues vivantes à l'école en 1989, et le foisonnement des circulaires promouvant le développement de l'enseignement des langues dans les années 1990, je me suis sentie soutenue par ma hiérarchie pour proposer à toustes les élèves de CM1 et CM2 de mon école roubaisienne

d'affectation un enseignement de l'allemand, à raison de deux fois 45 minutes hebdomadaires. L'enseignement d'une langue étrangère n'échappait pas à l'époque au maintien de l'allemand et du français dans deux espaces séparés, ignorant pleinement les apports de la recherche sur le rôle des compétences sous-jacentes dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Cummins, 1979). La circulaire de l'époque affirmait par ailleurs un objectif de lutte contre l'échec scolaire. C'est ainsi que ma classe en tant qu'espace de vie a répondu à un attendu institutionnel, c'est-à-dire elle est devenue un centre de ressources documentaires qui proposait aux élèves un « environnement culturel riche qui leur permette d'approcher par les livres, des films, des outils multimédias, la culture du pays dont ils apprennent la langue », en référence au texte officiel. Ma classe devenait une antichambre de l'Allemagne en miniature, arborant (uniquement) le drapeau NRJ Noir Rouge Jaune, moyen mnémotechnique transmis aux élèves, qui de fait subissaient la binarité un pays-une langue promue en classe. L'album *Selim und Suzanne* d'Ursula Kirchner (1993), retraçant l'intégration d'un enfant turc en Allemagne et sa rencontre avec une Allemande, était emblématique du vivre ensemble malgré les différences de cultures et de langues. Je me saisissais de toutes les occasions pour enrichir leurs connaissances relatives à la civilisation allemande : le DM en version authentique et en plastique, les repas et les boissons, les fêtes du calendrier avec photographies et histoires. C'est à l'une de ces occasions, que je me suis heurtée à des résistances de certains des élèves, voire des violences verbales quand il a s'agit d'apprendre des aliments dits typiques allemands, tels que *die Wurst* ou *das Schincken.* Leurs bouches ne voulaient pas dire ces mots qu'iels estimaient parler de choses répugnantes. Les problèmes se sont complexifiés et ont pris de l'ampleur quand il a s'agit de participer à un échange franco-allemand avec repas et nuitées que j'avais initié avec une école de *Mönchengladbach*, la commune jumelée de Roubaix (1996-2000). De longues négociations se sont engagées avec les familles et l'auberge de jeunesse accueillante concernant les repas. Un travail de médiation interculturelle parfois émaillé de suspicions a été mis en place. Il semblait que les parents étaient en droit de se demander si j'allais respecter mes engagements du « sans porc » pendant le séjour ? La mairie de Roubaix, partie prenante financière du projet avait affecté une éducatrice « aux origines algériennes » dont l'une des missions était de garantir le respect des accords alimentaires définis. Sous l'apparence d'une anecdote, cela ne l'était pas au regard de la politique publique[9] de la municipalité roubaisienne des années 1990. À ce jour, je ne sais toujours pas dire s'il s'agissait d'une médiation interculturelle au sens de la recherche (Plivard, 2010 ; Gaillard et Durif-Varembont, 2007) qui comporte de nombreux éléments définitoires, dont ceux de la libre adhésion des participanz, du socle de la confiance, de la confidentialité ou encore de la (dite) neutralité, indépendance et impartialité de la médiatrice ou du médiateur.

Cette trajectoire s'est poursuivie par un autre moment clé en 1995. Suite à une inspection, je suis remarquée par mon Inspecteur de l'Éducation nationale qui me sollicite pour mettre en application la circulaire du 11 mai qui précisait que la sensibilisation à la langue étrangère sera assurée dès le CE1. Les enseignanz avaient besoin d'être formé·es ; j'ai alors intégré un groupe privilégié de collègues reconnu·es institutionnellement pour leur expertise en langues et en

[9] David, M. (2006). Roubaix et l'immigration. Dans M. David, B. Duriez et R. Lefèbvre (dir.), *50 ans de transformations urbaines et de mutations sociales* (pp. 205-221). Presses Universitaires du Septentrion.

pédagogie. Nous avions toustes une licence ou une maitrise en allemand ou en anglais, et une excellente note d'inspection. Une double tâche nous a été assignée par notre hiérarchie. La première consistait à concevoir des supports pédagogiques en accompagnement aux cassettes *CE1 sans Frontières* distribuées par le Ministère de l'Éducation nationale dans toutes les Académies ; la seconde consistait à former massivement toustes les enseignanz de cours élémentaire. Cette assignation à former sans être formatrice m'amènera rapidement à me présenter au CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des écoles Maitre formateur) début des années 2000, pour me sentir légitime dans le nouvel espace investi. Mon engagement et ma loyauté envers l'Institution, comme se plaisaient à dire mes supérieurs hiérarchiques lors d'évaluation de mon travail par inspections, m'ont valu des visites vitrines en classe, médiatisées dans le quotidien régional Nord Éclair, comme l'accueil de Marcel Duhamel alors directeur des écoles au Ministère de l'Éducation nationale, ancien enfant de Roubaix.



DE L'ALMA AU MINISTÈRI

M. Duhamel (Marcel) est né ici. Il a vécu dans une courée rue de l'Alma. Il était de re vendredi matin à Roubaix. Il a fait un tour par l'Alma, "son" quartier. Il s'est aussi expliquer quelques expériences en matière scolaire. C'est que M. Duhamel est direc des écoles au ministère de l'Education nationale.

Quand il est descendu de voiture, vendredi matin, alors que la pluie rebondissait sur les trottoirs, il a cherché en vain à humer l'odeur du coton et de la laine. Celle qui baignait Roubaix il y a une cinquantaine d'années. A cette époque, Marcel Duhamel grandissait dans la courée Isabeau rue de l'Alma. Sa maman travaillait dans une filature. C'est dire si le coton, la laine, il connaît. Aujourd'hui, les filatures se font rares, Maxence Van der Meersch n'est plus qu'un nom dans les devantures des librairies et la rue des Longues-Haies, un lointain souvenir. Roubaix a changé. Marcel Duhamel aussi. Il est aujourd'hui directeur des écoles au ministère de l'Education nationale. M. Duhamel était en visite hier à Roubaix. Un retour aux sources de l'enfance pour ce haut fonctionnaire qui en a profité pour se faire expliquer quelques expériences roubaisiennes, mais aussi pour visiter une école de son ancien quartier : l'école Henri Carette, rue Saint-Laurent. Où il a été reçu en compagnie notamment du recteur Varinard, des inspecteurs d'académie et de l'adjoint à l'éducation, M. Cailleaux, par le directeur de l'établissement.

Le directeur des écoles au ministère de l'Education nationale au milieu des enfants qui manient la langue de Boris Becker dans un coin de l'Alma.

Autour d'une tasse de café, on a parlé du projet de l'école, de l'éducation civique qui a tendance à prendre la clé des champs, de l'accès à la culture et au sport, indispensable pour qu'une graine d'enfant devienne un adulte qui aime la vie. Et le directeur de se plaindre du manque de moyens.

Un refrain que doit connaître sur le bout des oreilles M. Duhamel. Qui ne manque pas d'un certain humour d'ailleurs. A un moment donné, le directeur de l'école évoquait **le projet pédagogique,** Marcel Duhamel a bondi, s'est fendu d'un large sourire : **pédagogique, n'employez pas ce mot ! Il a disparu depuis 93. Ce sont des fables tout cela.**

"Que les élèves se réconcilient avec eux-mêmes"

Rien de tel pour détendre l'atmosphère et pénétrer dans une classe propre comme un sou neuf où des graines d'enfants manient la langue de Helmut Kohl et de Boris Becker, non sans talent.

Départ ensuite pour l'espace intermédiaire, un lieu où les élèves de 5e et de 6e absentéistes, perturbateurs, en butte à de graves difficultés scolaires viennent se ressourcer. Remettre les pendules à zéro. La structure est dirigée par Christian Maes, principal du collège Samain.

M. Duhamel a bien aimé le lieu et puis le nom aussi. **Espace, c'est beaucoup plus beau qu'école, institut ou collège.** Puis Mirek Hatt, l'instituteur détaché là-bas a expliqué qu'il s'agissait d'un endroit **privilégié pour remettre les choses à niveau. Pour permettre aux élèves de se réconcilier avec eux-mêmes, pour qu'ils réapprennent à apprendre.**

L'espace intermédiaire fonctionne également avec une éducatrice spécialisée et un appelé du contingent. Tout ce petit monde entre en contact avec la famille de l'enfant en difficulté pour mieux cerner les problèmes qui se posent à lui.

Apporter des micro-réponses

Il y a une dizaine d'élèves qui vivent là-bas du lundi au vendredi. Ils viennent de tous les collèges de la ville. Le contrat est renouvelable tous les mois.

C'est une expérience qui marche depuis 3 ans, a ajouté Mirek Hatt, **et pourtant tous les ans se pose la question de la pérennité de l'endroit, à cause des financeurs, autres que l'éducation nationale. Le Conseil général, dernièrement, par exemple.** Dommage de mégoter sur les moyens pour ressouder le lien rompu entre le jeune et l'école ; entre le jeune et sa f
Surtout quand on sa
80 % des collégiens q
passés par là retrouve
scolarité "normale"
suite.

Un discours repris
Duhamel pour qui l'
**tion nationale ne pe
le seul acteur. Il fa
vailler avec les ville
associations, la DD
Trouver le point d'
bre. En France, il y a p
200 projets inno
autour de l'école,
que nous cherc
surtout à apporte
micro-réponses
conception national
dispositifs appartie
passé.**

La nostalgie et le sparadrap

Au mur de l'espace
médiaire, un tableau.
chaque case un nom
tâche à accomplir: me
table, chercher les
débarasser, faire la va
Comme à la maison.

Il était visiblement
reux, Marcel Duham
retrouver Roubaix.
sans odeur de laine
coton. **L'Alma a évi
ment changé. Mai
retrouve ce sentimen
fort qui existait déjà
47. La ville aussi a ch
Et j'espère que la
plaine où j'ai écorch
genoux existe toujou**
nostalgie ne se gomm
d'un coup de sparadra

L'enseignement des langues est toujours éminemment politique et politisé, comme le montre l'entrée de certaines langues dans les curriculums du primaire (l'allemand, l'anglais, le néerlandais l'Académie de Lille), mais aussi la quasi absence d'autres langues, comme l'arabe.

> Ne s'enferme-t-on pas dans quelque chose qui conforte les pires préjugés en refusant d'enseigner la langue arabe ? (Lalo, 2018).

On entend certain·es avancer des difficultés d'enseignement et d'apprentissage de la langue arabe ; des difficultés liées au caractère diglossique de cette langue en tension entre un pôle écrit et littéraire, et un pôle de dialectes multiples ; des difficultés liées aux aspects émotionnels

que revêt la charge identitaire de cette langue ; des difficultés liées à l'obligation d'apprendre l'arabe imposé par la famille. Autant de difficultés que des enseignanz non formé·es auront du mal à prendre en charge avec tact. À l'époque, les enseignanz, moi y compris, nous ne nous posions pas ces questions, peu mobilisé·es pour accueillir l'arabe au sein de l'école. Nous étions plus préoccupé·es par l'affaire du Gang de Roubaix, entre autres, qui avait ses conséquences cachées dans les comportements des élèves de nos classes. C'était pourtant, et c'est toujours, une langue de France et sa prise en compte aurait permis la valorisation de la culture familiale. À ce jour, les choses ont un peu évolué. La langue arabe a pris sa place – ou l'Institution lui a (enfin) laissé une place peut-être négociée – dans une dizaine de collèges et une quinzaine de lycées de l'Académie de Lille (Hellemmes, Lille, Tourcoing, Roubaix, Maubeuge, Douai, Dunkerque).

3.1. Ce que je vous dois… Mama, Djeloul, Najat, Çahit, Chihab, Filipe et tant d'autres

Mama, Djeloul, Najat, Çahit, Chihab, Filipe et tant d'autres n'ont pas conscience, comme le dit Miquel (2020) de l'effet-élève, « de ce qu'ils formaient en moi » (p. 27), et que « tous m'ont nourri[e] et le miel que j'exprime maintenant leur doit tout […] » (p. 28). De ces années professionnelles, je garde en effet le souvenir ambigu à la fois de l'affection pour les élèves dont je connaissais peu de choses de leur pluralité interne et de leur unicité d'enfants roubaisien·nes, et du rejet de certains comportements liés aux questions de masculinité aux prises avec ce qui se nommait sous les termes de conflit de loyauté. Certains des élèves garçons en particulier se refusaient de bien travailler en classe (avec les normes scolaires jugeantes sous-entendues de ce que « bien travailler » veut dire), alors qu'ils étaient brillants pour certains, repoussant la réussite scolaire pour ne pas trahir leur famille ou leurs relations amicales « dans le quartier », peut-être pour ne pas obéir aux conseils d'une femme professeuse. Iels me montraient, de façon non conscientisée, qu'un changement de classe sociale, s'iels réussissaient à sortir de leur condition, qu'iels ne resteraient pas les mêmes dans ce changement. La « désidentification » (Jaquet, 2014a) s'inscrivant pleinement dans le phénomène interculturel, leur poserait problème pour rester elleux-mêmes (notamment vis-à-vis de leur famille) ou pour entrer dans le milieu d'arrivée.

> Cette désidentification ne se réduit pas à l'étape temporaire à travers laquelle ils conquièrent une nouvelle identité, car ils ne sont pas assimilables *in fine* à leur milieu d'arrivée. Ils portent immanquablement les traces du milieu d'origine, ne fussent que celles de l'histoire passée, de sorte qu'ils n'auront jamais le même patrimoine commun que ceux dont ils vont partager pourtant la condition. Les transclasses remettent donc en cause les principes statiques de division des individus en catégories sociales bien délimitées et le postulat d'une identité fixe, parce qu'il est bien malaisé de leur assigner des propriétés ou des qualités qui les font reconnaître comme appartenant à telle classe ou à telle autre (Jaquet, 2014a, § 6).

La rencontre avec les élèves se faisait à la fois à partir des expériences que je vivais en leur présence (corporelle, intellectuelle) et à partir de ma personne (corporelle, intellectuelle) constituée par leurs regards. En ce sens, il était question d'intersubjectivité (Gros, 1994, p. 14), la rencontre révélait que ma personne et les leurs étaient un seul tout, et selon Merleau-Ponty (1945) l'envers et l'endroit d'un seul phénomène. Je me souviens que ces rencontres parfois fort fragilisantes pour certainz collègues leur procuraient ce qu'iels appelaient « la boule au

ventre » (expression que certain·es étudianz partagent encore avec moi aujourd'hui quand iels font état de difficultés en stage). La rencontre se construisait à l'intersection de mes expériences et de leurs expériences. Je constate aussi *a posteriori* que je n'étais pas en mesure d'appréhender les situations dans leur complexité pour me distancier de mes observations et mieux comprendre ces compagnons de route, leurs attitudes et la complexité de leur trajectoire, faite de stigmates de l'histoire coloniale. J'étais moi-même petite-fille d'immigré·es, polonais·e, et d'une classe populaire, et je croyais (encore) naïvement au tapis roulant social, même si Baudelot et Establet (1998) montraient que ce temps était révolu pour celleux né·es fin des années 1960 (mon cas). Tout comme je devais être fortement influencée par ce terme « d'ascenseur social » dont l'institution s'était emparée, oubliant que l'ascenseur peut être montant ou descendant (Jaquet, 2014). Par ailleurs, le « quand on veut on peut » ne relevait pas d'une évidence ; certain·es d'entre elleux auraient certainement voulu, mais la société en général et l'école en particulier les ont-elles laissé·es pouvoir ? En fait, les élèves dont nous avions la charge étaient intégré·es, la question n'était pas là, mais iels étaient discriminé·es[10].

Reconstruits *a posteriori* ces éléments de mon parcours professionnel se retrouvent questionnés dans une extension de l'interculturel vers les problématiques de discriminations et de racisme en lien avec le langage et les questions de normes linguistiques, culturelles, sociales (Alim et Smitherman, 2020 ; Benzitoun, 2021). Aussi, j'ignorais les apports des recherches qui soulignaient que la fracture sociale traversait l'école en ZEP de façon foudroyante dans les années 1990. Roubaix faisait partie de ces villes qui accueillaient 80 ou 90% d'élèves dit·es issu·es de l'immigration, et comme le rappellent à cette époque Chauveau et Rogovas-Chauveau (1999), « du côté de Paris, Lyon, Marseille, Nice, Roubaix, Mulhouse, un apartheid social et racial de fait s'est développé dans le système scolaire » (p. 19). L'altérité radicale de mes élèves m'apparaissait sous les traits d'une étrangeté parfois déconcertante : ne pas être capable d'enrôler les élèves dans les apprentissages me révoltait, leur faire croire au pouvoir émancipateur de l'école ressemblait à un mensonge dans leurs yeux. J'avais conscience qu'iels vivaient dans un environnement parfois peu propice à la sérénité pour apprendre, et nous enseignanz, dans un contexte scolaire peu propice pour enseigner, quand a émergé de façon tendue le spectre de l'islamisme avec le drame de l'exorciste de la mosquée Dawa rue Archimède (en 1994). Problématiques sociales, culturelles, raciales, jugements linguistiques, nous n'étions pas épargné·es et pas forcément outillé·es pour analyser et comprendre les situations complexes, pour (ré)agir ensuite. Même si, comme le rappelle Nicolas-Le Strat (2018, p. 128), être outillé·e n'est pas forcément suffisant pour agir, j'aurais probablement pu considérer ces problématiques différemment par la construction réflexive de ma propre pratique et posture. En d'autres termes, je peinais à défaire les élèves et les parents du déterminisme[11] ambiant et à gérer, d'abord intellectuellement, ce qui me choquait dans leurs attitudes face à

[10] Benyachi, A. et Bouamama, S. (2000). *Les discriminations dans l'emploi et leurs impacts. L'exemple Roubaisien*. Voix de Nanas.

[11] J'en profite pour signaler ma participation entre 2022 et 2024 à une recherche avec ADT-Quart Monde : « Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation (CIPES) », dont l'objet de recherche est l'injustice des orientations d'enfants issus de familles en situation de grande pauvreté. La question des diversités linguistiques et culturelles y est centrale. Il a s'agit d'essayer d'accompagner une école à 25 classes en REP en banlieue de Besançon sur les problématiques de déterminismes sociaux et de rapport aux savoirs, mais aussi de meilleure prise en compte des diversités linguistiques et culturelles.

l'école. Je ne me rendais pas compte de la place qu'occupait la norme linguistique – et occupe encore aujourd'hui – ni de ses effets excluant (cf. les travaux de Reuter, 2016, sur le vécu disciplinaire qui prennent en compte les sentiments ou les émotions que les élèves associent aux disciplines). Ce que nous, enseignanz, considérions comme de la violence verbale (Auger et Romain, 2014), les « Nique ta mère », « grosse pute » et les « wallah » qui précédaient l'expression « sur la vie de ma mère », ressemblaient à des choix individuels face à la langue de l'école. Je me souviens d'ailleurs que certaines de ces expressions faisaient également partie du répertoire linguistique des élèves non identifiés comme Maghrébins de France. Aujourd'hui les travaux de recherche montrent que :

> Les manières de parler sont parfois perçues comme de l'incivilité – c'était le cas – alors qu'elles sont une construction ordinaire des langues […]. Utiliser ces ressources de manière positive en milieu scolaire plutôt que de les considérer comme de la violence verbale permet, de créer des ponts entre l'expérience langagière et les normes scolaires (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 108).

Or, je n'étais pas formée à gérer cette violence verbale qui se caractérisait par une montée en tension décrite en quatre étapes par Auger et Romain (2014). Être en mesure d'examiner le contexte et les interactant·es (première étape), d'identifier l'amorce de la violence verbale (deuxième étape), d'en apprécier sa cristallisation (troisième étape) et de constater la rupture communicationnelle (quatrième étape) auraient faciliter la construction de pistes didactiques en équipe (Auger et Romain, *ibid*., p. 16). On pourrait ajouter à la question de la violence verbale celle de l'absentéisme en tant que choix face aux règlements de la scolarité (surtout le samedi matin qui alors était encore travaillé). D'ailleurs qu'il s'agisse de l'absentéisme des élèves en classe ou encore de l'absence des parents aux réunions, ceux-ci sont souvent interprétés par les enseignanz comme un désintérêt pour la chose scolaire. Les vols hebdomadaires du matériel audiovisuel de l'école, les jeux le weekend dans les cages d'escaliers avec des armes dérobées étaient autant de sujets qui me mobilisaient pour amener les élèves à changer (en ce que je pensais bon pour elleux, avec mes représentations et mes cadres de référence). Tout cela alimentait la conviction générale que ces élèves refusaient de s'intégrer (Guehria, 2020). J'ignorais que moi aussi je devais changer.



Roubaix. École Henri Carrette. Classe de CE2-CM1, année scolaire 1992-1993. Cette photographie fait partie du grand album de "mes classes au fil des années" que possède tout·e enseignant·e. Les années se suivent, ne se ressemblent pas, mais le rituel de la photographie de classe est toujours au rendez-vous. Au dos de cette photographie au format papier, j'ai noté les noms et prénoms des enfants ; le souvenir de cette époque en reste plus vivace. En 1992-1993, ces jeunes élèves ont entre 9 et 11 ans. Je me demande parfois ce qu'iels sont devenu·es, et me laisse voguer sur le net pour voir si j'en retrouve l'un·e ou l'autre au détour de mes flâneries. Aujourd'hui, iels doivent avoir dans la quarantaine.

Malgré le poids oppressant de ces difficultés, je ne suis pas souvent tombée dans la caractérisation abusivement caricaturale des élèves. Cependant à l'époque, je n'étais pas encore en mesure de me décentrer suffisamment pour interroger le rapport des élèves à la langue française et à ses détournements pour marquer leur appartenance à une minorité qui dans les années 2000 sera rendue visible sous les termes « personnes issues de la diversité ». Je pense pouvoir dire que je n'ai jamais procédé à « abaisser, réduire, restreindre, humilier, décourager, anéantir » (Héber-Suffrin, 2020, p. 15) les élèves de ma classe. Je n'ai jamais pensé qu'iels étaient des barbares au sens de non-Français à percevoir comme une menace. J'idéalisais certainement les ressorts d'une pédagogie engageante et respectueuse de l'enfant, nourrie des ouvrages de Dolto que j'avais tous lus avant mon entrée dans l'Éducation nationale. Mes pratiques pédagogiques qui convoquaient la bienveillance et acceptaient beaucoup des expériences des élèves et de leurs familles auraient dû, selon moi et mes cadres de référence, suffire à défier ces difficultés pour « les sortir d'affaire ».

3.2. (In)confort du raisonnement culturaliste

Dans ces conditions d'ignorance pour une part et d'idéalisation pédagogique d'autre part, l'idée de se dire que *c'est dans leur culture* arrive rapidement comme première explication ou excuse d'un état d'être et d'actions qui résistent à notre compréhension, malgré toute l'empathie investie dans le relationnel. Je n'avais pas à portée d'esprit les questions formulées par Dervin (2013) qui m'auraient amenée à réfléchir sur l'utilisation de « la culture comme excuse » (p. 8).

> Qui utilise la culture comme excuse, pour qui et pourquoi ? Qui est autorisé à l'utiliser comme excuse ? Qui incite qui à y avoir recours comme excuse ? Comment est-elle remise en question, négociée, transformée ? À quel(s) moment(s) la culture comme excuse semble-t-elle servir d'argument (ir)recevable ? Et quelles sont les conséquences pour les acteurs impliqués à court et long terme ? (Dervin, 2013, p. 13).

À l'époque, formée par le Goethe Institut pour l'enseignement de l'allemand à l'école, j'appartenais à un groupe qui partageait les mêmes intérêts que moi pour l'allemand et la culture allemande dans son versant typique. En conséquence, conditionnée par ce même élan, dans la même situation sociale et professionnelle que mes collègues germanophiles, j'étais sujette aux mêmes illusions que toustes (Mannheim, 1929, p. 25) de l'intérêt de cette façon de penser la culture. Tout le groupe auquel j'appartenais dans ce contexte donné était porteur de cette idéologie. Cette ignorance du raisonnement culturaliste dont j'étais porteuse montre bien l'implicite de la conception traditionnelle de ce que l'on pense que l'autre puisse être, définissable *a priori* à partir de traits culturels figés et explicatifs. Ce qui soulève le problème de la naturalisation du terme de cultures, c'est-à-dire son usage comme allant de soi pour trouver des explications essentialisantes à des manières de faire ou d'être, dont on ignore les ressorts (OS 2022-2). Alors, influencée par les courants de pensée institutionnels et idéologiques de l'époque sur le tout culturel et souffrant du manque d'outils conceptuels, j'ai souvent utilisé la culture « solide » comme valeur sûre pour expliquer l'autre (Dervin, 2013, p. 8), mais aussi lui trouver des excuses à ne pas être dans la norme légitimée par l'école et la société. Les intérêts pour lesdites autres cultures étaient certes manifestes à cette période, mais ils étaient peu

accompagnés de ce qui est exigé aujourd'hui des étudianz à l'INSPÉ, à savoir la posture réflexive, ce processus « qui consiste à s'engager dans des interactions attentives, critiques, exploratoires et itératives avec ses pensées et ses actions, et leurs cadres conceptuels sous-jacents, en visant à changer ces différentes composantes et en examinant le changement lui-même » (Nguyen et Raymond-Carrier, 2016, p. 46).

À travers ces expériences, on retrouve à la fois l'attrait et le rejet d'autrui mal connu·e, non écouté·e et non reconnu·e, tout comme la nécessité et la difficulté à se comprendre. Ce vécu, aujourd'hui conscientisé, montre que les difficultés sont traitées dans « une oscillation entre la reconnaissance de la liberté des appartenances et de l'attachement légitime à un autre pays, d'un côté, la peur d'une division de la classe, et par projection, de la nation, en communautés séparées, de l'autre côté » (Bozec, 2021, p. 157). De cette période, je garde à ce jour des intérêts manifestes pour la construction de la compréhension et la (re)connaissance d'autrui, dit communément d'une autre culture. Cette terminologie, non interrogée à ce moment de mon parcours professionnel, est devenue un objet de recherche. Celui-ci a été construit par le croisement de l'expérientiel soumis à distanciation et de références théoriques, dès 2008 dans le cadre d'une reprise d'étude en master 2 à l'Université de Lille 3.

4. Une rencontre fortuite et déterminante pour entrer en recherche

Mes sujets de recherche ont également émergé au cœur de problématiques de formation continue des enseignanz quand je suis devenue conseillère pédagogique du Bassin d'éducation de Roubaix-Tourcoing (2000-2007), puis conseillère pédagogique départementale langues vivantes à la Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale de Lille pour l'Académie de Lille (2007-2015). Cette continuité dans le changement de poste m'a amenée à développer de nombreuses supports pédagogiques inspirés des modèles que je côtoyais en formation à l'enseignement de l'allemand au Goethe Institut (*Deutschlehrertage*) ou à l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse (participation au travail sur la Valisette Franco-Allemande/*Kinderkiste*), au moins jusque dans les années 2011-2012 où j'ai commencé à comprendre l'intérêt de revoir les principes épistémologiques sur lesquels s'appuyer pour concevoir des contenus de formation (début de la thèse). J'ai longtemps persisté dans la fabrique des identités caricaturales et stéréotypées des Allemand·es. En même temps, à l'époque, je croyais fermement à ma mission de développement du mieux vivre ensemble par l'apport de connaissances sur ladite culture de l'autre, les stéréotypes pouvant jouer le rôle de passeurs culturels (Wolton, 2021, p. 35). Je conférais aux stéréotypes un effet puissant dans le cadre de la connaissance de la culture de l'autre, car ils sont directement et facilement transmissibles aux élèves. Par ailleurs, il n'était pas besoin que les élèves soient allé·es en Allemagne pour qu'iels les assimilent. Les stéréotypes culturels étaient donc partie intégrante des contenus de formation à construire pour concevoir les formations académiques. Mais j'en oubliais que si les élèves étaient très étranger·es au monde germanophone, voire le comprenaient mal, l'usage des stéréotypes amènerait à une forte déformation d'autrui. Aujourd'hui, ce militantisme culturaliste naïf, non inscrit dans une tension avec la production de connaissances scientifiques, fait l'objet de mes objets de recherche que je soumets à une critique référencée et systématique. Cette façon de concevoir l'interculturel amenait, comme je le montre dans mon ouvrage

corédigé avec Virginie Trémion (OS 2022-2), à la mise en place de pratiques pédagogiques relevant de la pédagogie couscous – ou encore pédagogie couscous-paëlla (Seksig, 1991 ; Abdallah-Pretceille, 1999 ; Auger, 2010).

> La « pédagogie couscous » met l'accent sur un groupe qui serait homogène et partagerait les mêmes pratiques festives. Elle souligne aussi les différences entre les groupes et renforce les stéréotypes : les Marocains mangent du couscous et les Turcs du baklava. Cette conception pousse l'enfant à se positionner dans une culture ou dans l'autre. […] La « pédagogie couscous » élude la question des inégalités sociales et de justice sociale, mettant au-devant de la scène le côté festif d'activités ou de rassemblements culturels, mais aussi les problématiques du communautarisme quand le contexte politique est fragile (période post attentats du 11 septembre 2001, par exemple) (OS 2022-2, p. 113).

Les stéréotypes culturels font aujourd'hui partie des contenus de formation dans mes cours en master MEEF à l'INSPÉ, dans une perspective critique. Il s'agit d'en interroger les limites, voire les risques d'assignation identitaire parfois discriminante, et d'identifier les risques et les effets d'installation d'une posture raciste qui s'ignore et se cultive. Je conçois, mets en œuvre avec les étudianz et évalue des dispositifs pédagogiques par des études scientifiques (OS 2022-1 ; ACL 2022-4 ; ACL 2021-1 ; ACL 2021-2 ; CHOS 2024-2 ; CHOS 2022-1), où nous réfléchissons à la répétition des discriminations qui finit par les rendre banales et faisant partie du cours ordinaire de l'ordre social. Un des enjeux de l'identification de ces stigmates est d'appréhender que les personnes stigmatisées intègrent l'image renvoyée par la société – subissant « l'organisation rationnelle de la déshumanisation » pour reprendre le terme de Fanon (1952/2014, p. 192), et y sont confrontées de façon brutale à l'école (Goffman, 1975, pp. 46-47).

La rencontre : « le hasard n'est que le point de départ, ce n'est pas lui qui préside à nos destinées ; il se provoque » (Pépin, 2021). Il est des personnes qui endossent la figure du mauvais génie dans un premier un échange, et qui après réflexion deviennent des fées, car elles feront partie des rencontres fortuites déterminantes. Dominique Beck, alors Inspecteur d'Académie Adjoint (2007-2009), responsable des langues me convoque dans son bureau, après avoir évalué un travail sur des contenus culturels que ma collègue angliciste et moi-même avions méticuleusement préparés pour une mise en ligne sur le site académique. Ni les nombreuses photos du *haggis*, ni celles du *Eisbein* faites lors de séjours professionnels à Édimbourg ou à Düsseldorf n'ont satisfait notre supérieur hiérarchique. Ce dernier n'a pas manqué de nous renvoyer à la tâche pour trouver des contenus de formation qui enfin, selon ses exigences, permettraient de former les élèves à la rencontre d'autrui, à la communication avec cellui-ci qui serait reconnu·e comme sujet et non plus défini·e à travers des objets culinaires ou relevant des traditions calendaires.

Une première fissure s'est ainsi opérée dans mes visions culturalistes suite à cet échange bousculant avec Dominique Beck. Ses propos sur la non pertinence d'enseigner les aspects culturels figés dans un objectif de communication et l'urgence de développer des compétences interrelationnelles chez les élèves ont ébranlé des croyances profondément ancrées, jusqu'alors peu questionnées. C'est à mon parcours professionnel que je dois en partie le glissement d'une approche praticienne et culturaliste de l'interculturel à une approche réflexive et critique inscrite dans une communauté de chercheureuses qui définit *a minima* la notion (Dervin et

Chen, 2023, p. 11) à partir des phénomènes d'interaction et de processus de (re)connaissance de soi et d'autrui, dans un jeu de (re)négociations identitaires, de points de vue au cœur d'idéologies.

La prise de conscience de mes croyances et des idéologies culturalistes sous-tendues, révélée par cette rencontre, modifiera mon comportement et changera mes positions quant à la place du culturel dans l'enseignement et apprentissage des langues à l'école ; elle ouvrira des perspectives à de nouvelles façons de penser l'interculturel et fermera la porte à d'autres.

4.1. Faire face à des enjeux d'ordre identitaire, épistémique et épistémologique

Ma reprise d'étude par Validation des Acquis Professionnels et Personnels (VAPP) est scellée en 2008. J'entre en Master 2 Professionnel « Conseil Accompagnement Médiation en Formation de Formateurs » à l'Université de Lille 3, en Sciences de l'Éducation. Le Master est coordonné par Bertrand Daunay, Professeur des Universités en didactique du français au laboratoire CIREL, dans l'équipe de didactiques Théodile. Comme on le verra ultérieurement dans cette synthèse, Bertrand sera également une rencontre fortuite et déterminante pour mon parcours en recherche. En embrassant cette formation universitaire, j'étais persuadée de pouvoir prendre appui sur mes expériences professionnelles, et de les confronter aux savoirs académiques pour faire évoluer mes pratiques de formatrice. Outre l'impression de ne pas être à la page théoriquement, pour le dire simplement, et donc de vouloir remédier à ce manque, une autre de mes motivations était de décrocher un diplôme de master (motivation classique des professionnel·les de l'Éducation nationale). J'étais portée par la nécessité de valider académiquement les compétences développées durant mon parcours professionnel, d'autant plus que j'étais amenée à participer aux formations à l'IUFM/ESPÉ en tant que formatrice Inspection Académique/DSDEN associée.

En 2008, je me suis donc engagée dans une pratique de recherche, en tant qu'adulte professionnelle de l'Éducation nationale âgée de 42 ans. Lorsqu'il a été question de l'écriture d'un mémoire d'environ 100 pages, j'ai rapidement pris conscience que j'allais devoir faire face à des enjeux d'ordre identitaire, épistémique et épistémologique. Une difficulté de taille émergeait de mes représentations sur le travail de recherche et sur celle de gérer la tension entre posture de professionnelle qui agit et posture de recherche qu'il fallait construire. Comme la plupart des adultes professionnel·les de longue date, j'ai choisi un sujet de ma propre pratique professionnelle de formatrice académique en langues vivantes comme sujet de recherche. L'objet de recherche précis restait à construire. À l'époque, comme bon nombre de collègues impliqué·es dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, je m'intéressais de près à la perspective actionnelle impulsée dans le CECRL, et à ses possibles mises en acte pour la classe. Cet intérêt se situait essentiellement à un niveau micro (pour la classe) et méso (au niveau de l'établissement) sans que j'en interrogeasse les idéologies politiques et économiques à un niveau macro.

Un autre élément a orienté mon intérêt. Il s'agissait de l'expansion grandissante de la mise en ligne de contenus de formation sur le dispositif institutionnel hybride Pairform@nce pour la

formation continue des enseignanz. Ce dispositif avait son pendant en Allemagne : *Intel Lehren Aufbaukurs Online*. Autant d'opportunités ancrées dans des convictions et des orientations professionnelles affirmées qui résonnaient avec des dimensions affectives, pédagogiques et sociales. Le risque d'accorder une cause de niveau supérieur au professionnel par rapport à la cause immédiate de devoir construire un objet de recherche était réel. La confusion entre mon terrain professionnel et les objets de formation d'un côté, et l'objet de recherche à interroger dans un effort de dénaturalisation d'un autre côté, était certes grande, mais l'accompagnement mené par Bertrand Daunay au moment de la construction de l'objet de recherche a été salvateur. À noter que Bertrand s'était « résigné » à devenir mon directeur de mémoire[12] avec une thématique langues et cultures, suite à la défection d'une chercheuse qui avait été sollicitée en premier lieu. Pour construire mon objet de recherche, j'ai renoncé à la notion de « bonnes pratiques », à celle du respect aveugle des textes officiels et à la notion d'évidence tout comme à celle de prescription.

> L'acte de choisir l'objet relève du chercheur qui l'effectue en fonction de ses préoccupations et orientations tant culturelles que professionnelles et politico-idéologiques. Mais il en va autrement de la construction de l'objet. Celle-ci passera, le plus souvent, par sa déconstruction en vue de le reconstruire en référence à des critères et exigences élaborées et attendues par la communauté scientifique d'appartenance du chercheur ou de l'apprenti chercheur (Kaddouri, 2016, p. 3).

L'apprentissage de la construction de l'objet de recherche est une chose, il repose parfois sur un geste d'indignation comme le dit Moscovici (1988) et comme j'ai pu le montrer dans mon chapitre CHOS 2024-2 sur la responsabilité des formateurices en formation de futur·es enseignanz.

> Ainsi une recherche, si modeste soit-elle, commence par un geste d'indignation. On a l'impression que quelque chose, dans l'existence humaine, n'est pas tel que cela devrait être… Et elle progresse aussi longtemps qu'on garde les yeux ouverts sur 'ce qu'on peut savoir de ce qu'il en est' et qu'une des possibilités semble devenir efficace (Moscovici, 1988, p. 442).

> Les choses ont commencé par une remarque de la part d'un collectif de quatre étudiantes futures enseignantes dans nos enseignements « Langues et interculturalité » en master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation en Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation. Ce collectif participait à la restitution, par les groupes d'étudiants, de la mise en œuvre en classe primaire de séquences de « prise en compte de la diversité des élèves » (Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel du 25-07-2013). Le groupe des quatre étudiantes confie ne pas avoir pu mettre en place le projet conçu : « Avant de commencer le cours, nous avons demandé aux élèves de la classe 'qui a des origines ?' Comme certains élèves n'en avaient pas, nous avons pensé qu'on ne pouvait pas mettre en place notre séquence » (CHOS 2024-2).

L'apprentissage de la posture de chercheuse est une autre chose. Celle-ci demande un travail constant dans le rapport à soi-même, à son objet qui est également un objet de formation et au terrain d'investigation, qui souvent est celui de ses propres pratiques professionnelles, et à ses acteurices qui s'engagent dans la recherche, qui parfois sont des collègues. L'exigence

[12] Le mémoire réalisé dans le cadre du Master 2 Professionnel « Conseil Accompagnement Médiation en Formation de Formateurs » à l'Université de Lille 3, s'intitule : « *Un parcours de formation en langues vivantes pour le premier degré de l'école à l'épreuve de la perspective actionnelle et/ou autres méthodologies* ». Bertrand Daunay avait sollicité Évelyne Rosen pour être ma directrice de mémoire. Mais celle-ci n'était pas en mesure d'assurer cette charge à l'époque, et a donc décliné la proposition.

bienveillante de Bertrand Daunay, tout comme ma fréquentation de l'équipe CIREL-Théodile (dont je parle ultérieurement dans la note de synthèse) m'ont mise à l'abri de cette confusion possible, sans m'amener à rejeter mes préoccupations professionnelles, si tant est que je m'efforce de les examiner par une écriture réflexive de recherche.

4.2. Une entrée inopinée en thèse

Ma réussite, qualifiée de remarquable par l'équipe formatrice du Master 2 Professionnel « Conseil Accompagnement Médiation en Formation de Formateurs », notamment en ce qui concerne l'écriture et la soutenance du mémoire m'ont valu une offre de poursuite en thèse de doctorat, faite par Bertrand Daunay. Ce dernier m'a proposé de poursuivre la route ensemble, tout en me suggérant une codirection qu'il pensait pertinente de mener avec Fred Dervin, Professeur des Universités en éducation interculturelle à l'Université d'Helsinki en Finlande. Ces deux personnes ont été pour moi ce que Pineau (2014) appelle des « personnes-destin » (p. 123) qui ont déterminé et configuré en partie mon parcours académique professionnel. Suite à cette sollicitation, il s'est posé la nécessité d'avoir un master recherche pour postuler à une entrée en doctorat. En 2009-2010, je prépare donc un diplôme intitulé « Enseignement, Apprentissages, Didactiques », toujours à Lille 3 à CIREL-Théodile, tout en commençant à construire mon objet de recherche doctorale, dans la codirection déjà en place. Cette année-là a été considérée comme une année blanche de thèse – parfois appelée année zéro : je n'étais pas inscrite administrativement en thèse, mais je me mettais à l'ouvrage pour vérifier ma capacité et ma motivation à entrer en doctorat et y endosser les exigences académiques.

5. Une expérience en didactiques des disciplines scolaires : l'apport de Théodile (CIREL) en sciences de l'éducation, Université de Lille 3 (2008-2014)

Le CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille) est une unité labellisée de recherche (ULR 4354) de l'Université de Lille (anciennement Lille 3). Elle compte actuellement cinq équipes. De l'équipe Théodile-CIREL, j'ai beaucoup appris pendant six ans, à la fois dans l'espace protégé du séminaire des doctoranz, encadré par Ana Dias-Chiaruttini[13] et Dominique Lahanier-Reuter que dans le séminaire interne d'équipe mensuel organisé autour de thèmes didactiques[14]. Dans ce dernier, je n'y comprenais pas toujours tout, mais progressivement j'ai appris à mieux définir les concepts qui constituent « l'armature conceptuelle fondamentale des didactiques » (Reuter, 2010, p. 5). L'équipe avait d'ailleurs conçu un ouvrage de référence[15] qui servait à toustes pour se retrouver autour d'un langage commun quand il s'agissait d'échanger sur les travaux de recherches. J'ai appris une possible définition *des didactiques* en tant que disciplines de recherche qui analysent les contenus en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés ou référables à des matières

[13] Ana Dias-Chiaruttini, alors doctorante sous la direction d'Yves Reuter et Bertrand Daunay a coencadré avec B. Daunay mon premier mémoire de master à l'Université de Lille 3 (CIREL-Théodile), en 2008-2009.
[14] Par exemple de 2010 à 2013, le séminaire de l'équipe CIREL-Théodile a réuni ses membres autour du thème « Contenu et disciplines », sous la responsabilité scientifique de Bertrand Daunay.
[15] Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.

scolaires. Le travail ardu de définition était accompagné de la construction d'une posture de vigilance à l'égard de la naturalisation de certains termes du discours commun. Les didactiques étant référées à des disciplines scolaires, la mise à distance des textes officiels était par ailleurs un travail omniprésent à Théodile. J'ai pu développer cette posture de distanciation qui m'a été indispensable pour étudier les pratiques enseignantes en langues adossées au CECRL. En effet, dans ce texte européen figurent des notions telles que 'compétence interculturelle, tâche, et acteur social' entre autres. Le texte promeut la prise en compte des parcours linguistiques et culturels des élèves ainsi que l'ouverture à l'autre. Mais, bien que se référant au CECRL, les pratiques de classe avec peu d'arrière-plan théorique se retrouvaient sur un point : une grande disparité des actions et activités. À Théodile, j'ai également appris le principe du donnant-donnant en recherche qui promeut les recherches éthiques « avec » les partenaires dit·es de terrain (comme les enseignanz du primaire) et non les recherches uniquement « sur ». Ces principes sont devenus aujourd'hui un fer de lance de mes recherches, comme je le montre particulièrement dans le chapitre 5 (DR 2023 ; DR 2024 ; ACT 2023).

5.1. Le moment de la thèse et après

Ma thèse de doctorat était donc inscrite et ancrée en sciences de l'éducation et de la formation, et non pas en sciences du langage comme c'est plus fréquemment le cas quand il s'agit de travailler un sujet en didactique des langues et des cultures. Ma définition de la didactique a d'abord été celle de Théodile-CIREL exclusivement. Plus précisément celle des didactiques des disciplines scolaires de type recherche de didactique (ACL 2022-1), c'est-à-dire définies *a minima* comme « une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils … articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école » (Reuter, 2010, p. 85). Dans son orientation heuristique, le travail doctoral posait une réflexion sur les pratiques interculturelles et autonomisantes en primaire allemand et français. Il a produit de nouvelles connaissances dans une approche comparative non binaire. Dans son orientation praxéologique, ce travail doctoral représentait les prémisses de propositions de pistes pour la classe ou de dispositifs de formation pour les (futur·es) enseignanz. L'enjeu était de contribuer aux évolutions sociétales concernant la rencontre avec autrui dans des sociétés hyperhétérogènes, et, dans une certaine mesure de participer à l'évolution des pratiques et des représentations des acteurices, chercheureuses y compris.

Cette inscription du travail doctoral en didactique des langues et des cultures a eu des conséquences sur mon positionnement premier concernant ma conception de l'interculturel. L'interculturel dans ma thèse a été exclusivement lié à ce qui se faisait en primaire, en enseignement de l'anglais dans les classes françaises et en enseignement du français dans les classes allemandes. La didactique dont il était question avait un lien exclusif avec les langues et cultures en tant que discipline scolaire présentant ses propres composantes structurelles (Reuter, 2010, pp. 85-86) : ses contenus, son organisation, ses exercices emblématiques, ses modalités de travail et ses outils, ses supports, et son idéologie linguistique de référence liée au CECRL. Aujourd'hui, intervenant en formation des (futur·es) enseignanz, je suis amenée à questionner l'interculturel d'une manière plus transversale, au-delà des

frontières de la discipline langues vivantes à l'école qui pose de fait autrui comme une personne d'un pays différent :

> Faire de l'interculturel, c'est s'interroger sur la pertinence, l'entremêlement, et la mise en scène de ces marqueurs lorsque deux individus interagissent. […] Ces individus mettent en scène, négocient et combinent de nombreux marqueurs identitaires : le genre, la classe sociale, les langues, les générations, etc… (Dervin, 2017, p. 38).

La notion de contenus, centrale en didactique(s), était présente dans ma thèse, mais au final elle ne représentait pas le point focal. J'avais plus la préoccupation des pratiques enseignantes qui ont été une entrée principale dans un premier temps de mes recherches (2008-2014). Ainsi le terme « interculturel », mais également « culturel » et « autonomie – devenant autonomisant » ont été associés à celui de « pratiques » de classes en France et en Allemagne. Les termes « interculturel, culturel et autonomie » ont permis de faire un état des lieux nuancé des pratiques de classes dans une approche comparative, sans conclure à des typologies allemande et française. J'ai dû construire la compréhension de ces pratiques avant d'en tirer plutôt des tendances franco-allemandes. En effet, les pratiques enseignantes nécessitent d'être traitées dans une exigence scientifique pour mieux les comprendre, les décrire avant même de penser à les modifier par un accompagnement (dans le sens de cheminer 'avec'), notamment pour que l'école apporte une plus grande attention à la pluralité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles. Ces recherches nécessitent de laisser une place importante à l'empirie, éloignant la chercheuse ou le chercheur d'une tour d'ivoire. Travailler sur les pratiques enseignantes m'a obligée à penser le rapport à l'Éducation nationale avec une forte distanciation, même quand cette institution semble donner des signes de volonté de rapprochement avec la recherche. Ainsi la question des pratiques enseignantes draine avec elle celle des prescriptions à un niveau macro (comme le CECRL dans mon travail doctoral et d'autres productions) et des recommandations à un niveau méso (comme dans une circonscription *via* la voix des conseiller·es pédagogiques par exemple). Ces deux espaces des prescriptions et des recommandations de la sphère scolaire ont également été travaillés au sein de Théodile. Dans ces espaces, j'ai pu interroger la prise en charge par les enseignanz des contenus culturels à enseigner, inscrits dans les textes officiels, pour les enseigner en classe sous l'effet de recommandations faites par des conseiller·es pédagogiques à travers une plateforme hybride dédiée à la formation continue (par exemple dans ma thèse de doctorat et d'autres travaux). Travailler sur les pratiques enseignantes franco-allemandes m'a également obligée à penser la question de la comparaison en dehors d'une conception binaire réifiante qui ne se situe pas dans une conception complexe de l'interculturel mais dans le biculturel (ACT 2011 ; CHOS 2015 ; ACL 2015).

5.2. Cheminer « avec »

Dans un accompagnement qui prenait soin de former « la chercheuse naissante que j'étais », Fred Dervin m'a amenée à contourner les méthodes d'analyse qui auraient pu produire une juxtaposition des pratiques allemandes et françaises qui seraient de fait hermétiques l'une à l'autre. J'ai évité le risque de me référer trop facilement aux cultures nationales (Gueissaz, 2003) pour expliquer une pratique en Allemagne ou en France. J'ai travaillé avec la notion de variations franco-allemandes pour dépasser les oppositions et les relativiser, par le croisement

des pratiques françaises et allemandes qui produit une transformation, sans pour autant faire disparaitre les spécificités de chacune. Ce croisement, tel que défini par Werner et Zimmermann (2004, p. 23) touche donc l'objet de recherche, mais également les points de vue portés par les acteurices sur cet objet, et les différentes échelles macro, méso et micro, ainsi que spatiales. À Fred Dervin, je dois la recherche de méthodes de constitution de corpus les plus pertinentes pour saisir l'interculturel dans son inconsistance et l'examiner par l'identification de ce qui le façonne. J'ai découvert de nombreux outils de recueil de données discursives, et en particulier l'usage des *focus groups* (CHOS 2020 ; ACL 2016-3), que j'utilise encore aujourd'hui quand nécessaire. C'est au *Roskilde International Summer School*[16] au Danemark en juillet 2011, que je découvrais avec ravissement l'alliance de la mise en œuvre de l'analyse du discours avec la mise en place des *focus groups* pour recueillir une grande variété de corpus. Fred m'a également orientée vers l'appropriation de l'analyse du discours qui convoque des notions d'énonciation, de dialogisme et de subjectivité pour travailler ce que disent les acteurices de mes recherches et comment iels le disent. En effet, comme l'interculturel s'articule avec des notions connexes comme culture/autre/soi/identité/interactions, cette approche était cruciale pour tenir à distance les discours inscrits dans une vision différentialiste-culturaliste. L'analyse du discours le permet dans la mesure où elle tient compte des (re)négociations, des (dés)accords, des influences dans les énoncés des interlocuteurices et des représentations qui traversent leurs discours, tout comme des idéologies qui les sous-tendent. Comme le disent Auger *et al.* (2012), c'est une approche qui « se distingue d'autres types de travaux portant sur l'interculturel par sa focalisation sur les comportements communicatifs » (p. 5). On peut situer, dans le prolongement de cet intérêt, le rapport aux représentations sur lesdites autres cultures ancrées dans des mythes et des croyances des enseignanz (OS 2021 ; OS 2022-2) qui seront plus amplement travaillées à mon arrivée à l'Université de Lorraine.

Ces thématiques premières construites à partir de l'expérience personnelle et professionnelle ont pris leur essor entre 2008 et 2014 jusqu'à la soutenance de la thèse de doctorat à l'Université de Lille 3. Ainsi, le moment de la thèse pour reprendre l'expression de Hess (2003) m'a appris que le tâtonnement pour (se) découvrir et (s')écrire et l'immersion dans les données, comme se plaisait à me dire Bertrand Daunay, est riche d'expériences individuelles et collectives. Dans ce moment, j'ai appris à affronter l'épreuve de l'écriture scientifique jusqu'alors totalement inconnue ; j'ai appris à (re)connaitre les liens entre la théorie et la pratique et à en affirmer les bénéfices pour penser et agir, tant pour les chercheureuses que les partenaires des terrains étudiés. Actuellement, la problématique de l'interculturel reste un sujet central dans mes projets de recherche, dans une articulation à la prise en compte de la pluralité culturelle et linguistique des élèves et des familles. Les conceptions idéalisées et figées de ladite culture de l'autre sont présentes en école primaire et en formation à l'INSPÉ, bien qu'elles soient peu appropriées pour penser la réalité plurielle des élèves (OS 2022-2). Il reste encore beaucoup à (ré)inventer à la fois pour comprendre et décrire les pratiques enseignantes, et pour coconstruire des pistes pour des pratiques de classe et d'école plus inclusives de toustes les élèves.

[16] Lemoine, V. (2011, 4-8 juillet). *Intercultural relations: reported practices of French elementary school teachers teaching a foreign language* [communication orale]. Doctoral Summer School « Interculturality and Identity », Roskilde, Danemark. https://calenda.org/202890.

6. L'expérience ATILF (CNRS) ou l'entrée dans les sciences du langage, Université de Lorraine (depuis 2015)

L'ATILF (Analyse et Traitement Informatique de la Langue Française) est un laboratoire de recherche en sciences du langage. Cette unité mixte de recherche (UMR 7118) a deux tutelles : le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et l'Université de Lorraine (UL). À mon arrivée à l'ATILF de façon effective en 2016 suite à un arrêt longue maladie d'une année, mes thématiques de recherche se sont renouvelées, ou plutôt reconstruites au fur et à mesure de rencontres. Mes thématiques ont essentiellement connu des extensions, tout en gardant l'interculturel comme point central d'intérêt.

Certaines thématiques sont encore en cours de construction, comme celles qui touchent au genre, et demandent à être encore mieux circonscrites et documentées par la recherche. En effet, mon travail sur l'interculturel a impliqué un pas de côté pour interroger l'apparition du racisme ordinaire dans les discours des étudianz futur·es enseignanz, d'abord recueillis de façon informelle dans le cadre de mes enseignements. Le racisme ordinaire en lien avec le langage, et plus particulièrement connu sous le terme de microagressions (Alim et Smitherman, 2020 ; Razafi et Wacalie, 2020), s'inscrit plus largement dans les questions des rapports de domination à dévoiler, dans des imbrications avec d'autres discriminations. C'est pourquoi, l'intersectionnalité (Boussahba *et al*., 2021 ; Lépinard et Mazouz, 2021), qui est d'abord une réalité vécue peut être utilisée comme un instrument conceptuel, pour mieux comprendre et décrire des situations au croisement de divers facteurs discriminants, notamment de race et de genre en articulation avec le langage. L'intersectionnalité aide à mieux rendre compte des situations multifacettes vécues par autrui, notamment énonciatives, et des effets du pouvoir des mots sur les personnes. Les thématiques de départ ont également évolué au contact d'autres éléments composant la didactique des langues et des cultures ; elles se sont enrichies de ce que Candelier et Castellotti (2013) appellent la didactique du plurilinguisme qui conçoit l'enseignement bilingue dans une véritable alternance des langues. Ce cadre théorique permet de mettre à distance le mythe de la native et du natif, du monolinguisme fantasmé et du bilinguisme vu comme « deux solitudes » selon l'expression consacrée de Cummins (1979) qui postule, avec d'autres (Grosjean, 1989 ; Lüdi, 2019), qu'il existe une relation d'interdépendance entre les différentes langues qu'une personne apprend et parle.

> *In many ways, the bilingual is like the high hurdler: an integrated whole, a unique and specific speaker-hearer, and not the sum of two monolinguals. He or she developed competencies (in the two languages and possibly in a third system that is a combination of the first two) to the extent required by his or her needs and those of the environment* [17](Grosjean, 1989, p. 6).

Mon acculturation, à ce qui apparait dans la théorie sous la désignation de la didactique du plurilinguisme, ouvre des pistes pour les pratiques enseignantes quand il s'agit de prendre en compte les langues premières des enfants dits allophones et des langues familiales des élèves

[17] Traduction Deep-L, revue : À bien des égards, le bilingue est comme la coureuse ou le coureur de haies : un tout intégré, un·e locuteurice-auditeurice unique et spécifique, et non la somme de deux monolingues. Iel a développé des compétences (dans les deux langues et éventuellement dans un troisième système qui est une combinaison des deux premières) en fonction de ses besoins et de ceux de l'environnement.

en général (ACL 2023-2). Mais l'existence de nombreux outils à disposition par le biais de projets européens ou d'associations (EDILIC, ADEB, DULALA) ou encore du « modèle interculturel pour enseigner et apprendre (par) les langues » comme le « diamant langagier » (Auger, 2023a ; Auger, 2020) me permet déjà de faire ressource avec les enseignanz et les étudianz pour les pratiques scolaires plus inclusives, et de progresser encore dans mon acculturation à ce domaine.

Ces thématiques invitent toutes à laisser ou faire une place[18] aux acteurices des différents terrains professionnels qui participent à leur manière à mes recherches, à rendre visibles ces partenaires en organisant des espaces de travail où iels prennent la parole. Cela oblige à une reconsidération de mon rôle et de ma place de chercheuse dans les collectifs cherchant ensemble (Dias-Chiaruttini *et al*., 2022 ; CHOS 2022-2), mais aussi de ma conception des méthodologies de recherche (cf. chapitre 5). Mes recherches sont aujourd'hui plus encore, bien qu'elles l'aient été dès mon entrée en recherche, inscrites dans des logiques collaboratives (Pollet, 2016 ; Laurent, 2018) avec des acteurices – chercheureuses y compris – pour réfléchir ensemble à l'évolution des pratiques professionnelles *via* les processus de réflexivité sur les pratiques et les discours, en vue de prendre conscience de ce qui est possiblement évolutif pour une meilleure considération d'autrui. Mes pratiques de recherche amènent les acteurices à participer à certaines étapes du processus de recherche : construire ensemble le questionnement à partir de situations qui posent problème aux acteurices de terrain ; la construction de l'objet de recherche incombant aux chercheureuses. Il est également question d'organiser ensemble les conditions optimales pour le recueil de données de terrain et pour mettre en œuvre des méthodologies pour travailler ensemble. En même temps, à la suite de Aussel et Bedin (2019, p. 2), je pose que, malgré une dimension participative forte de toustes les partenaires de recherche (le « avec ») et une dimension autonomisante (le « par ») (Marcel, 2023), les chercheureuses et les enseignanz ne sont pas interchangeables et les chercheureuses ont une posture spécifique à l'éthique du métier à tenir. Il incombe aux chercheureuses de « tenir la méthode au plan heuristique, praxéologique et même institutionnel » (Aussel et Bedin, 2019, p. 4).

Mes recherches sont traitées essentiellement de manière qualitative, avec quelques touches quantitatives (méthodes pour lesquelles je me suis donné l'objectif de me former dès la rentrée universitaire 2024, dans un accompagnement offert par une collègue PU de l'INSPÉ de Lorraine, Annette Jarlegan, LISEC). Elles sont construites dans une posture de recherche engagée et souhaitablement impactante au cœur de recherches dans des logiques collaboratives, au sens large du terme, en toute non-neutralité (Razafimandimbimanana et Traisnel, 2020) pour accompagner l'évolution des pratiques enseignantes et nourrir la formation en didactique des langues et des cultures. Accéder à une évolution de pratiques, c'est aussi se donner du temps pour poser un regard réflexif sur ses pratiques, qu'elles soient miennes ou qu'elles soient celles des étudianz ou des enseignanz avec qui je travaille ; c'est aussi organiser des espaces rédactionnels pour que les enseignanz puissent participer à l'écriture de productions scientifiques pour faire ressources ensemble dans les recherches entreprises (ACT 2023). De ce fait, la thématique des littéracies a pris une place dans mes recherches, même si à ce jour,

[18] Le terme de place est ici à comprendre dans ses trois dimensions, telles que Marcel (2023) les définit : la place comme position, la place comme enjeu et la place comme mouvement.

elle reste minoritaire en termes de productions écrites. Je coordonne actuellement un numéro spécial « *Écrire ensemble ?* » (DR 2024) sur le sujet du processus de la coécriture entre chercheureuses et équipes de terrain, avec Aurore Promonet pour la revue *PARTAGES* qui est une création de toute pièce à laquelle je participe depuis 2021 (accréditation par UGA éditions de Grenoble obtenue le 27-06-2023 ; accréditation par PRAIRIAL Grenoble obtenue le 09-02-2024).

Dès mon arrivée à l'ATILF (CNRS), j'ai rapidement pris la mesure de devoir me former dans la confrontation à d'autres horizons théoriques éminemment ancrés dans le contemporain et inscrits dans des transitions (Godelier, 1987). Mon intégration dans le laboratoire ATILF (CNRS) va de pair avec ce que j'ai appris pendant six ans en sciences de l'éducation au CIREL-Théodile et avec un élargissement de mes problématiques de départ. Je travaille dans un double ancrage en sciences du langage et en sciences de l'éducation et de la formation[19], dans une perspective interdisciplinaire, sans ignorer les problèmes soulevés par la question[20] : « comment tout cela tient-il ensemble ? ». J'ai également beaucoup appris d'autrui quel que soit son statut, son métier, de chercheureuses ou non. Iels ont contribué à la construction de mon « nouveau » parcours professionnel. Des types de rencontres différents (pairs, professionnel·le enseignanz, encadranz, étudianz, parents d'élèves) sont à considérer comme constitutifs de mon parcours professionnel. Dans une visée praxéologique, il reste toujours et encore à mieux m'emparer de la complexité de l'opérationnalisation de l'interculturel pour la formation des étudianz à l'INSPÉ et pour la mise en œuvre en classe ou les terrains en éducation et formation.

Les travaux actuels que je mène sur les questions du plurilinguisme et du racisme en lien avec le langage sont des occasions d'approfondissements théoriques qui façonnent l'interculturel. Tous ces sujets sont fondamentalement à examiner au cœur des idéologies politiques, éducatives, linguistiques qui les promeuvent ou empêchent la confrontation d'idées. Les idéologies, en tant qu'ensemble des idées et des valeurs communes (Rigoulet, 1991, p. 345) dans les groupes d'appartenance (enseignanz en dispositif d'enseignement en immersion par exemple) ou dans la société française, elle-même dans l'Union Européenne ont une influence sur les réponses apportées par les politiques éducatives dans la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle à l'école (Erfurt et Hélot, 2016). Le positionnement épistémologique en recherche n'en est pas moins idéologique, il faut le reconnaitre, dans la mesure où la chercheuse et le chercheur font elleux-mêmes partie de groupes d'appartenance dans une société donnée. Mes implications scientifiques sont doublées de celles qui peuvent avoir un intérêt pour la collectivité. En témoigne mon engagement depuis 2021 dans la mission « Égalité Diversité Inclusion » de l'Université de Lorraine (Vice-Président Pascal Tisserant), en tant que référente pour mon laboratoire. Enfin, travailler ensemble et chercher ensemble à l'ATILF (CNRS), c'est surtout collaborer étroitement avec Sophie Bailly et Carine Martin, toutes deux

[19] Arrêté du 18/12/2018, la section CNU 70 « Sciences de l'éducation » devient « Sciences de l'éducation et de la formation ».

[20] Cette question a été posée par Claude Germain lors de la soutenance HDR de Delphine Guedat-Bittighoffer qui s'est tenue à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, le 9 janvier 2024.
Titre de la note de synthèse : Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues (L2/langue seconde), sous la direction de Nathalie Auger (garante scientifique).

enseignantes-chercheuses du laboratoire, mais avec aussi des (anciennes) doctorantes, Marie Flesch et Éléonore de Beaumont. Ces manières de faire ouvrent des perspectives d'émancipation inaccessibles dans la solitude intellectuelle : « l'émancipation est relationnelle et collective : elle ne peut se faire qu'entre individus ayant besoin les uns des autres pour s'émanciper » (Charbonnier, 2013, p. 84). Ces modalités d'être et de faire donnent aux collectifs construits une place de choix et un rôle fondamental dans mes recherches qui se veulent au service d'une éducation et d'une formation soutenant l'émancipation des sujets.

6.1. Le développement de quelques compétences de chercheuse

J'ai intégré le monde académique tardivement dans mon parcours professionnel, à presque 50 ans. Cette réalité va à l'encontre des conceptions selon lesquelles les adultes 'd'un certain âge' (catégorie socialement construite) perdent leur capacité à développer des compétences. Le développement se fait dans une étroite articulation avec l'expérience dans une interaction avec un environnement et ses acteurices. Dans l'action de recherche, et aussi dans les formations universitaires suivies, j'ai intégré un nouveau savoir spécifique du monde académique, non pas sans l'aide d'autrui, acceptant voire sollicitant l'expertise de collègues qui ont contribué à mon développement professionnel.

De nouvelles manières d'être et de penser sont devenues au fil des huit dernières années une connaissance incorporée (Legroux, 2008). Les diverses confrontations aux terrains et à la mise en place de recherches empiriques, en lien avec le sens et la réalité que j'ai donnés à ces démarches, m'ont permis de construire des savoirs. Progressivement intégrés au cours des années et des expériences, les savoirs ont abouti à une connaissance qui fait partie de moi. L'entrée dans le réseau collaboratif des Lieux d'éducation Associés avec la recherche PRIMERA (2021-2024) sur les pratiques enseignantes en immersion anglais, a été une opportunité pour faire un saut qualitatif dans ma posture éthique de chercheuse engagée. Le pilotage de cette recherche longitudinale, donc soumise à des changements et des incertitudes, m'a permis à la fois de prendre des décisions pour que le projet perdure et que le collectif enseignanz-chercheuses réussisse dans son entreprise de travail dans des logiques collaboratives pour faire ressources et résultats ensemble. Pour exemple, concernant la compétence d'ouverture et de créativité, je me suis attelée à développer l'accueil de la diversité des points de vue au sein des équipes, dite de terrain et de recherche. À cette compétence se joint celle de valoriser l'enthousiasme et la persévérance des membres du collectif de la recherche PRIMERA que je coordonne.

6.2. Description succincte des terrains et types de recherche

J'ai un domaine de spécialité qui est l'interculturel dont la compréhension se construit à la croisée des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences du langage. Cette spécialité est en lien très étroit avec la formation des (futur·es) enseignanz et les pratiques des classes en enseignement et apprentissage des langues ou concernant la prise en compte de la pluralité culturelle et linguistique des publics. L'interculturel est mon sujet central depuis mon entrée en recherche lors de ma reprise d'étude en 2008. L'interculturel oblige à convoquer des disciplines

contributives comme la sociologie, la psychologie sociale et parfois l'histoire, tout comme l'interculturel prend forme dans les coopérations en équipes des chercheureuses de disciplines différentes. L'interculturel fonctionne avec les notions d'identité(s) plurielles des personnes qui se confrontent sur les idées (CHOS 2020) en incluant la question des répertoires plurilingues des acteurices que Molinié (2013) suggère de travailler « à travers la conduite d'un questionnement autobiographique en groupe sur les continuités/ruptures entre les apprentissages d'hier » (p. 59). Comme l'interculturel prend corps dans l'expérientiel, il est particulièrement fécond de travailler en recherche longitudinale dans des logiques collaboratives avec les acteurices de l'éducation et de la formation, tous métiers confondus. Tous ces domaines s'articulent particulièrement à la question des contenus d'enseignement et formation concernant « les cultures » et le rapport aux cultures, mais aussi à la question des processus d'écriture de recherche examiné à travers le rapport des scripteurices aux savoirs académiques et à travers les relations entre chercheureuses et enseignanz qui écrivent ensemble.

La plupart de mes recherches alimentent des questions socialement vives (QSV). C'est-à-dire, les questions qui ont une vivacité dans la société : l'interculturel (et ses amalgames), l'interculturel parfois problème parfois solution, l'interculturel qui suscite l'intérêt des acteurices de l'éducation et de la formation (et pas seulement). Les questions de (rapport de) genre qui soulèvent des débats aux émotions vives s'inscrivent également à plein dans les QSV. Mais aussi, les familles et les enfants qui parlent une autre langue que le français dérangent et bousculent les pédagogies classiques du système éducatif monolingue. Les phénomènes et les dénominations qui sont afférents à ces sujets circulent sans distanciation dans le discours commun et sont imprégnés d'idéologies, reposant sur une argumentation scientifique parfois ancienne, et dotées d'une crédibilité excessive ou non fondée (Boudon, 1986). Il est par ailleurs difficile comme le rappelle Augé (1975) de reconstituer une idéologie tant la réalité est composée de diverses représentations, notamment en fonction de positions sociales. Cela provoque des débats sur l'identité, le racisme et la langue, les stéréotypes, les discours sur le genre à l'école *via* l'égalité filles et garçons etc. Mais aussi comme le dit Chiss (2022, p. 50) concernant les idéologies linguistiques, les discours tenus s'inscrivent dans un processus d'idéologisation des langues, investies par les acteurices, chercheureuses y compris et les institutions (cf. textes officiels de l'Éducation nationale, cf. intérêts économico-politiques à implémenter des dispositifs d'immersion en anglais). Toutes les langues ne se valent pas (Ghillebaert, 2016) au cœur d'un système éducatif qui en survalorise certaines et en invisibilise d'autres.

Mes recherches ont une vivacité dans la littérature où l'interculturel offre la possibilité de conflits de paradigmes (polysémie) où les travaux sur l'intérêt de prendre en compte les langues de la maison montrent que l'école a du mal à leur faire une place dans les enseignements et pour les apprentissages. Enfin, et cela est intéressant pour moi qui suis formatrice en INSPÉ, ces thématiques ont une vivacité dans les savoirs scolaires qui subissent l'influence de la médiatisation de ces phénomènes (cf. sujet du harcèlement scolaire et de l'enseignement de l'empathie programmé à la rentrée 2024). Répondre aux questionnements et aux incertitudes inhérentes à ceux-ci ne peut pas se faire de manière solitaire. Ce qui implique de mener majoritairement des recherches en équipes et avec/pour les acteurices de terrains d'éducation

et de formation. Une autre partie de mon activité de recherche s'organise autour des littéracies universitaires et des dispositifs d'accompagnement soutenant l'implication des étudianz dans un travail de recherche accompagné ou des enseignanz dans le cadre de corédactions (DR 2024 ; DR 2020-1 ; ACT 2023 ; ACL 2024 ; ACL 2020-1).

À ce jour, 12 projets de recherche ont été plus ou moins déterminants dans la construction de mon parcours de chercheuse. J'en ai pilotés ou en pilote 5 sur 12 [PIL]. Le volume IV du dossier donne des précisions complémentaires sur ces projets. Ces projets ont des durées variables, allant d'une année à plus de 5 ans pour d'autres. Mon investissement dans ces projets est donc lui-aussi variable. Deux projets ont été essentiellement des accompagnements d'équipes d'enseignanz à la mise en place d'un dispositif spécifique en enseignement de l'allemand ou à une meilleure compréhension de certaines discriminations (raciale, linguistique). De courte durée, ces projets ont pris fin suite à un désengagement de l'institution.

Deux projets avant mon recrutement en tant que maitresse de conférences à l'Université de Lorraine :

- **IBrasil** (2014) une recherche franco-brésilienne en tant que doctorante, sur les discours des acteurices et le rapport au numérique. Pilote pour l'Université de Lille : B. Daunay.
- Ma **thèse de doctorat** « Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères » (2010-2014).

Dix projets suite à mon recrutement en tant que maitresse de conférences à l'Université de Lorraine. Mon implication dans ces recherches est à taux variable, et sur des durées différentes :

- [MEM] **KIDILANG** (2015-2017), recherche sur la prise en compte, à l'école maternelle, des élèves dont le français n'est pas la langue première. Académie de Nancy-Metz. Pilote : D. Macaire, PU Université de Lorraine.
- [PIL] **DIPERLANG** [PIL] et ses implications pédagogiques (2017-2020), sur la diversité des personnes et de leurs langues au prisme des représentations et par l'écriture de récits réflexifs d'expériences. INSPÉ de Lorraine et INSPÉ des Hauts-de-France.
- [MEM] **CAPES-COFECUB France-Brésil SH 834-15** « Appropriation de la parole d'autrui dans le discours scientifique : aspects linguistiques et didactiques » (2017-2019). Pilote : S. Bailly, PU Université de Lorraine.
- [PIL pour les 3] **Ci-PRADEF** (2018-2021) et **PRIMERA** (2021-2024), **RE-PAIRS** (2024-2027) **du réseau des Lieux d'éducation Associés de l'Institut français d'éducation**, sur l'autonomisation des enseignanz dans des pratiques scolaires bi/plurilingues. Recherches collaboratives. Académie de Nancy-Metz et Académie de Strasbourg. Ces recherches sur le plurilinguisme, menées avec des enseignanz du primaire implique comme le rappelle Cavalli (2019) « l'articulation entre le champ des valeurs et des principes et leur mise en pratique par la traduction didactique » (p. 23). Ces trois projets sont intéressants dans la mesure où c'est l'accompagnement par la

recherche qui a permis la reconnaissance de la pluralité culturelle et linguistique des élèves, jusqu'alors ignorée ou invisibilisée dans les pratiques de classe ou d'école.

- [MEM du collectif fondateur] **GIFLEX** (depuis 2019), en didactique des langues et des cultures sous le prisme du genre, dans la formation universitaire. Pilotée par le collectif GIFLEX (S. Bailly, C. Martin, S. Tomc, M. Flesch, É de Beaumont et moi-même).
- [MEM] ***PARTAGES*** (depuis 2021). Projet de création d'une revue interface aux Éditions UGA de Grenoble. Pilote : C. de Amaral, MCF Université de Lorraine.
- [PIL] **PrimAa!** [PIL] (2021-2024), [MEM] **CIPES ADT Quart Monde** (2022-2024). Deux projets d'accompagnement par la recherche (implémentation de l'allemand, Académie d'Amiens ; déterminismes sociaux sous le prisme des langues et des cultures, Académie de Besançon).

À l'examen de ces 12 projets, il se dégage deux grandes catégories :

(i) Les recherches où la coopération avec les partenaires de terrains d'éducation et de formation est importante, voire centrale (8/12).
(ii) Les recherches où la coopération entre pair·es scientifiques est importante (4/12).

Le tableau 1 ci-après rend compte uniquement des six recherches qui ont donné lieu à des publications scientifiques, écrites seule, en binôme ou en équipe. Elles ont été assumées depuis mon recrutement en 2015, en tant que membre ou en tant que pilote.

Tableau 1. Recherches ayant donné lieu à des publications écrites (depuis 2015)

RECHERCHES/PÉRIODES	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Kidilang											
Diperlang											
Capes-Cofecub											
Ci-Pradef/PRIMERA LéA											
Giflex											

Cette manière de faire de la recherche m'amène à m'interroger sur ce que 'diriger une thèse' peut vouloir dire, en vue d'accompagner aux mieux les doctoranz dans le futur. La dernière enquête sur le doctorat en France (Pommier *et al.*, 2023) pointe que « la collégialité de l'encadrement est visiblement un facteur favorable au bon déroulement des thèses » (p. 77). Ainsi, mes nombreuses expériences de la coopération entre acteurices peuvent être un point

d'appui fort pour entrer dans cette modalité de fonctionnement 'avec' les doctoranz' et 'avec les collègues' au cœur d'un collectif accompagnant.

Faire une pause, et poursuivre

Lorsqu'on est, comme il se dit, issue d'un milieu populaire, et « instit' » formée à l'École Normale, la reprise d'études ne s'inscrit pas dans une revendication à entrer dans la sphère des « intellectuel·les[21]» universitaires. La thèse, assurément ce n'est pas pour moi. Elle ne s'envisage pas quand on est « technicienne » de l'enseignement et de l'apprentissage. Et je n'avais pas besoin d'avoir une thèse pour exister dans la société, dans la mesure où mon métier d'enseignante du primaire et ensuite de conseillère pédagogique départementale à la DSDEN de Lille m'avaient permis de faire certaines rencontres épanouissantes et de remplir ma mission pour essayer de favoriser la réussite des élèves et l'évolution des collègues. Je n'étais pas animée pour améliorer mon sort dans l'ordre des places (De Gaulejac, 2019), mais plutôt pour modifier, avec beaucoup de modestie, certaines destinées d'élèves vulnérabilisé·es et d'enseignanz fragilisé·es par le système éducatif et social qui structure les places dans la société. Des rencontres ont changé le cours des choses.

Ce chapitre, pas (si) simple à rédiger, m'a poussée à choisir les moments qui m'ont semblé les plus significatifs pour expliciter ce qui (a) fait mon intérêt de recherche pour l'interculturel et les questions de pluralité culturelle et linguistique, aujourd'hui comme en 2008 à mon retour à l'université de Lille 3. À la fin de l'écriture de ce premier chapitre, je me fais une réflexion, à l'aide de Merleau-Ponty (1945) :

> En revenant aux phénomènes on trouve comme couche fondamentale un ensemble déjà prégnant d'un sens irréductible : non pas des sensations lacunaires, entre lesquelles des souvenirs devraient s'enchâsser, mais la physionomie, la structure du paysage ou du mot, spontanément conforme aux intentions du moment comme aux expériences antérieures (p. 51).

Ces moments choisis sont parfois rattachés à un espace géographique, l'Est, le Nord de la France, la Bavière ou à un espace scolaire comme la classe, et je montre, comme le dit Clavel (2008) se référant à conception de l'espace issue des travaux de Lefebvre, qu'ils sont supports de symboles, de langage et de réservoir d'images, et qu'ils permettent la construction de rapports sociaux. Dans ma classe, alors enseignante du primaire, j'ai spatialisé mon activité d'enseignement par des tâtonnements en pédagogies différentes (Reuter, 2021), mettant en œuvre des modalités pour travailler ensemble tout en produisant un espace que je tentais de rendre approprié. Il me semblait qu'il y avait un lien entre l'appropriation par les élèves et moi-même de l'espace et la construction de la citoyenneté.

> En effet, la vie démocratique favorise les apprentissages en tant qu'elle ne donne pas le sentiment au sujet scolaire qu'il est purement contraint. Il a ainsi conscience qu'il a du pouvoir sur sa vie. En outre, un fonctionnement démocratique multiplie les situations de parole, d'écriture, des responsabilités, de débats, d'argumentation, de critique, etc (Reuter, 2021, p. 25).

[21] Je mets entre guillemets « intellectuel·les » (l'inaccessible) et « technicienne » (mon état) pour montrer que c'était mes représentations perçues des deux mondes au moment de ma reprise d'étude en 2008, celui de la recherche et celui du terrain.

L'architecture scolaire (Bellesi, 2023) faisait objet de mes réflexions pour que les élèves puissent coopérer dans les apprentissages, se « sentir bien[22]» dans la classe – alors que les locaux étaient plutôt vétustes et peu entretenus. L'espace était vécu ensemble. Pour chaque moment, dont celui de l'entrée dans le métier de maitresse de conférences, une communauté de référence différente s'est créée (Hess et Deulceux, 2009) : celle des collègues chercheureuses, celles des enseignanz partenaires des recherches, celles des étudianz à l'INSPÉ, sans exhaustivité.

L'interculturel y a pris des formes diverses par ce façonnage multidimensionnel. Sa compréhension a été construite par la recherche en alliant à la fois les références théoriques et celles des pratiques sociales et scolaires d'éducation et de formation. J'ai un poste de maitresse de conférences en sciences du langage, une thèse de doctorat et une qualification en sciences de l'éducation, et je travaille sur des phénomènes intimement liés à l'humain et interdépendants. Je fais appel à la didactique des langues et des cultures et celle du plurilinguisme et à la didactique des disciplines scolaires (quand centration sur les contenus d'enseignement et d'apprentissage). Ces disciplines relient nécessairement l'empirie et la théorie, elles visent des pratiques orientées vers l'avenir et prennent en compte les actualités de la société dans une perspective locale et globale, ainsi que les conditions sociales et institutionnelles (Ossner, 1999 ; Wegner, 2022). Mais aussi, au regard de la complexité de l'interculturel qui confronte la chercheuse ou le chercheur au fouillis, au brouillard, à l'incertitude et à la contradiction (Morin, 2005, p. 22), certaines disciplines sont importantes pour les didacticien·nes dans une complémentarité aux précédentes (Reuter, 2010, p. 81). La sociologie et la psychologie sociale sont convoquées de manière variable selon les recherches. L'histoire me sert parfois à dénaturaliser certains phénomènes qu'il ne faut pas accepter comme des évidences, dit Reuter (2021, p. 38). Ils sont à replacer en contexte.

Par ailleurs, mes recherches et mes enseignements sont très étroitement liés. Il arrive souvent que le regard dit naïf des enseignanz ou des étudianz apporte une pierre à l'édifice. L'articulation entre la recherche et les enseignements est aujourd'hui, en 2024 également lié à mes responsabilités administratives et collectives, notamment suite à la prise en charge de la mission Égalité-Diversité-Inclusion pour mon laboratoire à l'Université de Lorraine.

Morin (1999) met en garde contre « un risque d'hyperspécialisation du chercheur et un risque de « chosification » de l'objet étudié dont on risque d'oublier qu'il est extrait ou construit » (p. 128). Ce serait le comble pour les recherches en interculturel en éducation et en formation. Au-delà des disciplines de références, il y a des chercheureuses de références en France comme à l'international, et iels sont parfois inscrit·es dans des disciplines ou des domaines pas facilement traduisibles dans le système universitaire français du CNU. Ces façons d'envisager la recherche m'ont permis de penser l'interculturel en tant que métacadre à partir d'une approche en continuum, comme je le montre dans les chapitres 2 et 3, en croisant des travaux théoriques de chercheureuses et ce qui se joue sur les terrains de l'éducation et de la formation.

[22] J'ai acheté des canapés d'occasion pour constituer cet espace, de la moquette, des lots de livres d'occasion, des jeux et des plantes (sans compter les lapins dans la classe, époque où on ne se posait pas la question sur le droit à avoir des animaux dans la classe).

CHAPITRE 2 « Penser l'interculturel en tant que continuum »

1. De quoi l'interculturel serait-il le nom ?

Poser la question « Qu'est-ce que l'interculturel ? » serait provocateur, car cette question essentialise la notion. C'est ce que montre Héran (2020, p. 17) quand il indique que ce genre de question veut cerner l'essence d'une notion, dire ce qu'elle est ou n'est pas, ce qu'elle doit inclure ou exclure. Or, la notion est fréquemment qualifiée de mouvante et d'instable ; elle est fortement liée aux contextes et aux situations d'interactions qui la (re)façonnent. La notion, avec Alaoui (2017), inclut la question de la contextualisation, à savoir le processus et la façon dont la personne appréhende le contexte et l'interconnecte avec les dynamiques sous-jacentes qui se manifestent lors d'une interaction.

Dans son versant expérientiel au quotidien, l'interculturel relève intrinsèquement de l'expérience de l'altérité. L'interculturel est multidimensionnel, transversal dans les expériences de rencontres, au local et au global. Il est à considérer en tant que processus relationnel et relatif dans un environnement (espace géopolitique, constructions idéologiques, et aussi propositions pédagogiques), avec une dimension historique et temporelle. En effet, son interprétation à un niveau macro est protéiforme et chaque État en dessine les contours à travers une prise de position politique du traitement et de la gestion de la diversité des personnes, en tant que vécue et constatée. Comme Virginie Trémion et moi-même le rappelons dans notre ouvrage OS 2022-2 (p. 125) différentes hypothèses existent pour comprendre la réponse que donnent les institutions à la gestion des diversités culturelles et linguistiques. L'hypothèse de la vision déficitaire de la différence de l'élève de culture et de langue(s) différentes est utilisée dans les environnements scolaires et elle est rendue visible à travers les choix politiques de l'Éducation nationale. Ces choix peuvent engendrer implicitement ou explicitement, selon Auger et Le Pichon-Vorstman (2021), des attitudes méprisantes venant des acteurices de l'école et des effets sur la construction identitaire des élèves. D'un point de vue macro, diverses orientations de politiques éducatives nationales existent. Il peut s'agir, avec Mary et Hélot (2022) du multiculturalisme qui veut reconnaitre toutes les cultures et les langues que les élèves apportent à l'école, en vue du développement de compétences plurilingues ou de l'interculturalisme mettant en avant les échanges dans un but de réduire les communautarismes (Akkari, 2013 ; Ferréol et Jucquois, 2003). Sans surprise, ces orientations affichées et institutionnalisées prennent des formes très variées et variables aux niveaux méso et micro des politiques d'établissements et des pratiques réelles de classe. Et nous avons pu constater, en équipe de recherche dans les projets Ci-PRADEF et PRIMERA du réseau des Lieux d'éducation Associés, que la politique linguistique des établissements scolaires (une école et un collège) ne prenaient pas en compte ce que Cavalli appelle les diverses dimensions de reconnaissance de la pluralité linguistique et culturelle des élèves, « d'ordres psycholinguistiques, sociolinguistiques, démographiques, géopolitiques, juridiques, économiques, pédagogiques et didactiques » (p. 23).

L'interculturel, c'est le réel, cet éternel résistant qui « ne se soumet pas aux caricatures qui désincarnent, mais s'évertue à leur redonner chair et sens » (Miquel, 2020, p. 23). D'un point

de vue pratique, l'interculturel a toujours été vécu. C'est l'analyse et la formalisation des situations, enrichies de la réflexivité des chercheureuses qui font de l'interculturel 'un objet de recherche'. *A minima*, la réflexivité est à considérer comme :

> Une activité mentale a) par laquelle le sujet revient sur lui-même pour se considérer aussi comme objet, b) par laquelle le sujet reconsidère ses connaissances pour tenter d'accéder à un méta-point de vue (Morin, 2008a, p. 2440).

L'interculturel est parfois un espace observable avec un outil d'analyse de situations de rencontres, comme nous le montrons, Virginie Trémion et moi-même dans nos articles qui traitent de la problématisation de l'expérience vécue en formation d'étudianz en master MEEF (ACL 2022-4 ; ACL 2021-1). Dans ce cas, les étudianz s'approprient l'outil d'analyse pour se distancier des expériences vécues, en trois temps : mobiliser des observables dans la situation de rencontre, articuler références et inférences, et enfin interpréter la situation. Ce n'est pas simple, et cela peut prendre du temps, voire s'étendre tout au long de la vie durant.

D'un point de vue scientifique, la compréhension de l'interculturel se construit avec un regard sur les idéologies sous-jacentes. Concernant ces idéologies, il peut s'agir de l'acception qui se centre sur les systèmes de représentations ou de l'acception plus polémique, « selon laquelle l'idéologie est une construction intellectuelle au service d'intérêts à justifier » (Rigoulet, 1991, p. 345). Certaines voix et voies de chercheureuses sont plus entendues et suivies que d'autres ; certaines voix comme celles du '*Global South*' par exemple, bien que montantes, sont encore peu considérées (Peng *et al*., 2019 ; R'boul et Dervin, 2023). Mais aussi, j'ai découvert avec un peu d'étonnement, que Suzanne Lavarenne (2023, pp. 7-8), en charge de l'éditorial de la *Revue Psychologie & Éducation* qui titre « L'interculturalité : de la théorie à la pratique » n'y mentionne jamais le terme d'interculturel. Il y est question de « conflits incessants », de « la difficulté scolaire », de « l'inclusion », et sans surprise au regard de l'actualité politique française, du « harcèlement » (p. 7). Des termes connexes ont pris le dessus sur le terme central d'interculturel annoncé dans le titre. Sans réflexion théorique sur le terme d'interculturel, de quoi parle-t-on en recherche ? Comment établit-on le lien entre théorie et pratique ?

Dans ces conditions, je soutiens que la « nécessité de la pensée complexe » (Morin, 2005, p. 21) se fait incontournable pour penser l'interculturel. L'interculturel est à la fois enchevêtrement de constituants hétérogènes interreliés posant la question du pluriel et de l'unicité, et se révèle par des évènements plus ou moins fragilisant, des interactions qui nous vulnérabilisent plus ou moins et des incertitudes « qui constituent notre monde phénoménal (*ibid*.). De nombreuses conceptions différentes de l'interculturel cohabitent, elles nous font penser et parfois agir. Elles vont de l'angélisme apolitique – dit communément l'interculturel Bisounours ou Benetton – à l'examen des logiques systémiques de domination et d'oppression (Provost, 2023 ; Frye, 2023), pour trouver comment donner les moyens à la voix aux acteurices invisibilisé·es de (re)prendre leur place.

> *Interculturality in education could be used to probe into the dominant logics, expose its flaws and help students construct a more robust perception of their multiple subject positions in relation to the geopolitics of knowledge. This aspiration is again conditioned by our ability to cast aspersions on the apolitical substance of the normative understandings of the 'intercultural'. In particular, projecting*

> *intercultural education as the process of managing cultural diversity or promoting equitable considerations of all cultures without political analysis of power relations may render intercultural education futile*[23] (R'boul, 2023).

Les Sciences Humaines et Sociales (SHS) n'ont pas le monopole de la notion comme le montrent certaines recherches. Les SHS tentent de cerner la valeur épistémique à attribuer à l'interculturel (Bruderman et Aguilar, 2021), et les thématiques prioritaires de l'interculturel repérées sont celles qui se réfèrent à l'immigration et à l'intégration de la diversité des publics. Elles touchent également à la rencontre avec l'autre, ainsi qu'à la question des identités individuelles et collectives (Bouchard *et al*., 2018). Dans ces conditions, l'interculturel est un cadre pour penser un grand nombre de questions qui ont trait à la relation à autrui pluriel et unique dans le monde. Le principal enjeu de l'interculturel est « la prise au sérieux de l'altérité, d'un autre fondamentalement insaisissable », selon Debono et Castellotti (2022, p. 42), tout comme de soi. L'interculturel fait office d'un espace de forme indéterminée à l'avance, où cohabitent ou s'articulent et surgissent des éléments mouvants qui le composent – parfois momentanément – notamment en lien avec les actualités du moment.

Dans la discipline Français Langue Étrangère/Seconde (FLE/S), j'ai noté l'utilisation du terme « didactique de l'interculturel » (Collès *et al*., 2008 ; Collès *et al*., 2008a ; Taoufiq, 2020), alors que Philippe Blanchet (2005) parle de l'approche interculturelle en didactique du FLE. Pour leur part, Wicks *et al*. (2023), avancent que "*rather than just a set of skills and knowledge, interculturality is better understood as a stance; a qualitatively different way of being-in-the-world*" (p. 2). La didactique de l'interculturel signifierait, pour le cas de l'école, qu'il s'agirait d'une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire…) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissage, référés/référables à des matières scolaires » (Reuter, 2010, p. 65). Ce n'est pas le cas à l'école. Je n'utilise donc pas cette expression, par contre il est possible de proposer une conceptualisation de l'interculturel en didactique(s).

Par ailleurs, en France, fin 2000 et début 2010, les questions afférentes à l'identité, par exemple, contribuent à la vivacité de l'interculturel polémique. Plus récemment, la question de la repentance ouvre des débats houleux sur les prétendus bienfaits et sur les méfaits de la colonisation. Au Canada, la question des droits des peuples autochtones remodèle l'interculturel avec une forte attente de la reconnaissance du racisme et des discriminations systémiques, tout comme la reconnaissance du rôle et de la responsabilité des femmes dans la transmission des valeurs et de la langue (Calí Tzay, 2023). Ces sujets, sans exhaustivité, contribuent en creux à donner des formes multiples à l'interculturel qui prend corps au cœur des idéologies nationales, européenne ou nord-américaine. Ces éléments mouvants (identité, discriminations) peuvent à

[23] Traduction Deep-L, revue : L'interculturalité dans l'éducation pourrait être utilisée pour sonder les logiques dominantes, exposer ses failles et aider les étudiants à construire une perception plus solide de leurs multiples positions de sujets par rapport à la géopolitique de la connaissance. Cette aspiration est à nouveau conditionnée par notre capacité à remettre en question la substance apolitique des conceptions normatives de l'"interculturel". En particulier, projeter l'éducation interculturelle comme un processus de gestion de la diversité culturelle ou de promotion de considérations équitables de toutes les cultures sans analyse politique des relations de pouvoir peut rendre l'éducation interculturelle futile.

leur tour devenir des questionnements épistémologiques à part entière. Ils sont connexes à l'interculturel, tout en y étant fortement rattachés ou rattachables.

Cette caractéristique engendre un flou théorique. C'est ce que montrent Bruderman et Aguilar (2021) dans leur enquête quantitative qui interroge les définitions dévolues à l'entrée « intercultu* » des SHS, à partir d'un corpus académique constitué par leurs soins. De son côté, Razafimandimbimanana (2019) souligne que l'interculturel est ce « processus aux contours (in)visibles [qui] définit autant nos sociétés qu'il en est l'une des conceptualisations les plus énigmatiques » (p. 159). Ce flou théorique a amené certain·es chercheureuses à délaisser le terme « interculturel » et à opter pour un autre terme avec l'entrée « transcult* » (Putsche, 2022 ; Narcy-Combes, 2018 ; Erfurt, 2016 ; Forestal, 2008), ou encore comme le font Castellotti (2022) et Debono et Castellotti (2022) en optant pour « alterculturel ». Avec Virginie Trémion, Stephanie Doyle-Lerat et Marie-José Gremmo, nous avons pour notre part étayé la polysémie de l'interculturel à travers l'analyse de conceptions inscrites dans des cadres de références de diverses zones géopolitiques (Europe, Canada, Québec, États-Unis, Amérique du sud, Algérie)(ACL 2022-5). Cet article fait suite à une expérience vécue. Ma collègue Stephanie Doyle-Lerat et moi-même avions participé à trois colloques au Canada (Halifax), en Espagne (Soria) et en France (Le Mans), nous avions noté cette forte variation dans les conceptions de l'interculturel. En écrivant cet article, nous avons voulu interroger ces diverses conceptions et leurs liens aux contextes. Nos résultats mettent en évidence la dépendance de la conception de l'interculturel du contexte social et institutionnel des diverses aires géopolitiques dans lequel elle s'inscrit, ainsi que sa fluctuance en fonction du statut et du rôle de l'auteurice qui l'utilise.

Pour ma part, j'utilise toujours le terme « interculturel » dans la mesure où je collabore beaucoup avec les acteurices de l'Éducation nationale. Je suis identifiée comme « chercheuse en interculturel », et, changer de terme peut brouiller les pistes et ne met pas à l'abri, de toutes façons, des questions épistémologiques et méthodologiques. Selon moi, les recherches menées avec le terrain nécessitent une mise au clair des termes employés, mais pas forcément un changement de terme, qui plus est « ne parlerait pas – forcément mieux » aux acteurices des terrains éducatifs et scolaires. En philosophie, la tendance à privilégier la réalité des mots sur la réalité des choses s'appelle le nominalisme (De Funès, 2019, p. 9).

Ce propos préliminaire, tout comme le traçage du parcours biographique en chapitre 1 attestent de la complexité de la construction de la compréhension de l'interculturel en recherche. L'interculturel en tant que phénomène complexe, omniprésent prend forme dans les relations humaines. Un ensemble de croyances et d'expériences encouragent à la fois des visions étriquées d'autrui et une vision idéalisée et exotisée (OS 2022-2 ; OS 2021). Des conséquences (im)prévisibles des interactions sont observables dans les malentendus, la difficulté de communication entre les personnes ayant des cadres de référence et des statuts différents, renforcés par le poids social et historique de la différence entre les personnes. Ces conséquences amènent à des questions de rapports de domination et d'oppression, et de pouvoir, tels que définis par Wagner (2018) et Rui (2018). D'un côté, la domination repose rarement sur le seul pouvoir de coercition et doit susciter l'acceptation de la dominée et du dominé, à qui Talpin *et*

al. (2021) ont donné la parole pour savoir comment celleux-ci vivent ces situations et comment la domination « affecte leur rapport au monde social et leurs parcours de vie » (p. 22). La domination cherche à entretenir la croyance en sa légitimité. D'un autre côté, le pouvoir se manifeste dans les interactions et crée des dynamiques relationnelles déséquilibrées qui produisent des résistances. Le pouvoir se voit, la domination doit être dévoilée.

Pour parler de l'interculturel, les universitaires ont tendance à utiliser des termes tels que culturalisme, différentialisme, interculturel critique ou liquide, ou encore affaibli. Ces mots sont devenus partie intégrante du lexique utilisé et diffusé. La recherche empirique avec les acteurices montre que la catégorisation de l'interculturel est mise à mal, dans la mesure où des oscillations entre ces conceptions sont observées. Ce qui me conduit à proposer une approche par continuum en tant qu'aide intellectuelle et visuelle basée sur les recherches empiriques que j'ai menées sur différents terrains. L'interculturel y revêt diverses formes, en lien avec des théories de référence sur l'interculturel, comme je vais le montrer dans la partie suivante.

2. Entre mouvements ascendants et descendants pour penser l'interculturel sur des terrains différents

Une didactique pensée par des mouvements ascendants et descendants : l'expression vient de Chiss (2016). Et elle m'intéresse en tant que didacticienne et chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation, soucieuse des implications pédagogiques de l'interculturel. Il me semble opportun de se donner les moyens de penser l'interculturel en/pour l'éducation et la formation pour agir. Pour les terrains éducatifs comme pour la recherche. Il s'agit de proposer un cadre d'analyse et d'interprétation pour des pistes concrètes, et de comprendre les relations d'opposition et de complémentarité des différentes conceptions de l'interculturel issues de théories différentes sur la notion. Ces conceptions, au-delà de leur formalisation, recèlent des contenus potentiels d'enseignement et d'apprentissage. En effet, je défends un 'interculturel situé' qui aide les acteurices – moi y compris – à mieux expérimenter et vivre les situations du quotidien dans des lieux d'enseignement et d'apprentissage, comme dans la société. Ce que je propose, c'est une recherche avec les acteurices dit·es de terrain qui renverrait, comme le dit Staritzky (2024), à quelque chose de joyeux, de bienveillant, de collectif et surtout de vital pour réfléchir ensemble aux problèmes qui se posent aux enseignanz pour accueillir la pluralité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles. Oui, des problèmes se posent aux enseignanz, et je suis pleinement en accord avec Pelletier (2022a) quand elle dénonce à quel point nous devons interroger, selon son expression, la manière dont les mots font (ou ne font pas) les choses, et à quel point certaines « paroles ne revêtent leur force illocutoire que dans un cadre institutionnel qui la lui confère » (p. 64). Par exemple, les textes officiels sur les langues vivantes décrètent que l'approche plurilingue doit trouver un espace explicite au sein de la classe. Mais qu'en est-il des pratiques réelles ? Qu'en est-il de la formation des enseignanz aux pratiques plurilingues ? La recherche Ci-PRADEF fait apparaitre que le discours prescriptif « échoue[…] dans [sa] visée à faire agir » (Pelletier, 2022a, p. 64), au constat d'une politique de stricte séparation des langues dans la classe en tant que modèle optimal pour enseigner et apprendre une deuxième langue (ACL 2023-1). Avec Reuter (2021 ; 2019, p. 33), la recherche en éducation et en formation peut revendiquer « un horizon praxéologique » et expérimenter

des possibles en raison des problèmes rencontrés, et interroger ces possibles pour que les actions soient toujours en devenir pour les terrains.

> C'est-à-dire une démarche de recherche qui part du terrain pour y revenir, qui cherche à analyser et à reconstruire de manière opératoire les problèmes rencontrés et qui essaie d'éclairer des pistes d'intervention possibles, ainsi que leurs intérêts et leurs limites (Reuter, 2021, p. 13).

Dans cette section, je montre dans une première partie ce que le terme interculturel revêt sur les terrains investis depuis le doctorat, avec des acteurices différent·es. Je m'appuie sur mes propres travaux qui ont (re)construit des conceptions de l'interculturel, dans une perspective qui intègre fortement les dynamiques ascendantes, et aussi descendantes dans des allers-retours (Auger, 2009 ; Chiss, 2016), tout en évitant de surprivilégier les pratiques et en tenant compte des théories de référence sur l'interculturel. Mes travaux sont étayés par des théories développées par d'autres chercheureuses, qui sont clairement référencées dans mes productions écrites, et la note de synthèse. Dans cette partie, j'évoque également quelques moments de mes enseignements dans la mesure où ceux-ci ont donné lieu à de nombreuses productions scientifiques, et que recherche et pratique sont intimement liées dans mes pratiques d'enseignante-chercheuse. Des exemples de pratiques en classes primaires ou en cours dans mes enseignements à l'INSPÉ sont choisis pour illustrer mes propos. Ils ne sont pas exhaustifs, et ne se présentent pas comme des modèles ; ces exemples sont la vie, et des réalités vécues qui questionnent l'existence des expériences en tant que contributions à la construction de la connaissance sur l'interculturel. Ce que j'avance à partir de ces exemples est éclairé par deux articles dans lesquels j'ai posé des principes de fonctionnement pour la classe et pour les cours en formation initiale à l'INSPÉ. Je les ai construits par la recherche, entre mouvements ascendants et descendants.

ACL 2018-2. L'article aborde les quatre aspects essentiels pour penser l'interculturel pour la classe, à prendre en compte dans l'enseignement. Le premier aspect concerne la relation à autrui cet inconnu, notamment dans le cadre de projets européens, où l'étrangeté est souvent accentuée par des stéréotypes. Le deuxième aspect se concentre sur la relation avec les camarades de classe, au-delà des origines, dans le contexte de l'apprentissage d'une langue commune. Le troisième aspect aborde la relation à soi-même, mettant l'accent sur la reconnaissance de ses propres préjugés envers l'Autre. Enfin, le quatrième aspect concerne les situations proposées par l'enseignant à partir de contenus culturels stéréotypés, visant à déstabiliser les automatismes des élèves.

ACL 2020-3. Cet article expose la mise en place d'un dispositif de formation destiné à former des futur·es enseignanz à l'interculturel critique en éducation, au sein d'un INSPÉ. L'objectif n'est pas de présenter un modèle idéal, mais plutôt de contribuer à la réflexion sur l'interculturel dans son articulation théorie et pratique. Ce dispositif, orienté vers la pratique et basé sur quatre principes pédagogiques visant à encourager la pensée critique et la réflexivité : 1) Un apprentissage actif ; 2) Le soutien du groupe ; 3) Le contrat pédagogique ; 4) La co-évaluation. Le dispositif comprend une phase de réflexion théorique ainsi qu'une phase d'opérationnalisation à travers la création d'activités pédagogiques mises à l'épreuve de la classe.

Dans cette même partie, j'inscris par tissage des références à la littérature sur l'interculturel, en fonction de ce qu'il revêt sur les différents terrains investigués. Consciente de proposer une structuration peu classique par rapport à la structure standard IMRAD venue des sciences naturelles et tentant de s'imposer en SHS, j'en assume l'indisciplinarité : je ne commence pas par ce que disent les théories sur l'interculturel. Je fais une large place aux données empiriques

recueillies sur des terrains différents, et soutenues par des théories, qui m'ont permis de construire la compréhension des multifacettes de l'interculturel et les sept conceptions que je propose. En ce sens, j'écris de manière décoloniale, selon les propos de De Fina *et al.* (2023, p. 825), en proposant un format non conventionnel, tentant par cette exploration stylistique de proposer de nouvelles modalités de connaissance (Smith, 2005). J'insère au milieu de mes propos des photographies commentées, prises de façon acceptée avec les acteurices lors des expériences de formation initiale ou d'accompagnement en formation continue. L'approche décoloniale semble connecter toutes les pièces, pour reprendre l'expression de Mignolo (2018) que j'ai patiemment construites depuis que je suis entrée en recherche.

Cette façon de faire me vient de quatre inspirations principales. La première inspiration vient d'une habitude à prendre des photographies des diverses actions menées avec les étudianz ou les enseignanz et à en proposer ensemble un éclairage écrit (sans prétention scientifique, avec leur accord). Nous juxtaposons, à l'instar des travaux de Oostendorp (2023) dans une conception décoloniale, c'est-à-dire sortant des conventions d'écriture académique, des interprétations des pratiques des étudianz avec des réflexions sur ces pratiques et leurs effets, en vue d'informer des connaissances théoriques. La deuxième inspiration me vient de l'intérêt que j'ai pour les œuvres du photographe du quotidien Martin Parr. Celui-ci porte un regard décalé sur la société, les loisirs et la consommation, en associant parfois photographie et texte court, comme dans l'exemple ci-après.



Photographie 1. Une œuvre de Matin Parr, extraite du livre que S. Philipps lui a consacré en 2013

La troisième inspiration me vient d'un stage pratique et théorique en sociolinguistique de terrain, auquel j'ai participé[24] en septembre 2023, à l'INALCO à Paris. Conduit par Isabelle

[24] À l'annonce de ce stage réservé aux étudianz et aux doctoranz, j'ai sollicité Isabelle Léglise pour y participer, afin de me former en sociolinguistique de terrain. Ce qu'elle a accepté avec enthousiasme, tout en ne cachant pas sa surprise d'avoir une telle demande de la part d'une collègue.

Léglise (CNRS SeDyl) et Valelia Muni Toke (IRD SeDyl), l'objectif du stage était, entre autres, d'accompagner les étudianz de master et les doctoranz intéressé.es par l'utilisation de pratiques langagières en contextes à mettre en place des méthodologies de recueil de données avec des prises de photos *in situ*, dans le cadre des théories des paysages linguistiques pour interroger le statut des langues en présence (Landry et Bourhis, 1997 ; Kelleher, 2017). Une place importante était laissée aux approches de terrain, avec des déambulations dans différents quartiers de Paris, en groupes de travail. Ce qui m'a également donné l'occasion de me replonger dans le célèbre ouvrage de Pinçon et Pinçon-Charlot (2013) « Paris. Quinze promenades sociologiques » qui présente la Goutte d'Or dans le chapitre XII – quartier de mes déambulations en équipe. Enfin, la quatrième inspiration me vient des travaux menés par Nicolas-Le Strat et son équipe qui font des recherches en rue, de plein air et en voisinant, selon leurs expressions. Ces recherches débouchent sur des chroniques d'activités qui mêlent photographies et textes pour faire science.

> Je chronique mon activité de sociologue en partageant fragments d'expérience, interactions d'enquêtes, expérimentations de méthode, bruissements des implications, joies et angoisses, tentatives et tentations théoriques, balbutiements-terrain, plis, déplis et replis de la recherche (Nicolas-Le Strat, journal.pnls.fr[25]).

Je ne me désigne pas pour autant sous les étiquettes de sociologue ou de sociolinguiste, cependant ces approches ont été très inspirantes pour moi. Cette façon de procéder par tissage nourrit, enrichit et prolonge mes façons de penser la recherche et de faire de la recherche 'avec' et non pas uniquement 'sur' les acteurices.



2 septembre 2023. Quartier de la Goutte d'Or. Paris. Mon groupe, Cédric, moi, Keba. Déambulation avec recueil de données : photographies, échanges avec les habitanz, les commerçanz, et prise de notes.

Je montre dans une deuxième partie comment mes interprétations scientifiques permettent de proposer un continuum de conceptions de l'interculturel. Ce continuum se présente sous la forme de la représentation imagée d'une fleur, à l'inspiration des théories et pratiques

[25] https://journal.pnls.fr/

féministes, comme on le voit dans les propositions de *Educating for change* dans les années 1990 (Rick *et al.*, 1991). Le continuum selon Guy (2006) est une étendue, une succession ou un ensemble continu dont aucune partie ne peut être distinguée des parties voisines, sauf par une division arbitraire. Au même titre que le modèle en sept facettes, encore appelé « le diamant langagier » conceptualisé par Auger (2023a ; 2020), la Fleur du Continuum Interculturel (FCI) permet d'approcher l'expérience vécue au cœur de politiques culturelles et linguistiques diverses selon les aires géographiques. Ces outils ainsi que les métaphores afférentes – le diamant et la fleur – ne sont pas figés et sont revisitables, et susceptibles d'être revisités dans des interactions qui façonneraient à leur tour l'interculturel. La Fleur se veut être un outil d'analyse de situations pour les enseignanz et les formateurices. Ainsi, si la Fleur du Continuum Interculturel devient un outil que les acteurices parviennent à s'approprier, celle-ci peut alors devenir un instrument pour soutenir le développement professionnel, et tenter de tenir à distance certaines conceptions de l'interculturel, pour (mieux) prendre soin de l'Humain à l'école, et en société (cf. développement de la proposition dans le point 4. de ce chapitre)

2.1. Formes revêtues par l'interculturel dans les classes

Mon premier contact avec l'interculturel en réflexion s'est fait par le biais de la didactique des langues et des cultures, dans ma thèse en sciences de l'éducation, sur le terrain du primaire allemand et français (THÈ 2014). La première référence qui m'a fait faire un pas de côté, par rapport à une vision centrée sur les objets culturels dits typiques, est l'œuvre considérable d'Abdallah-Pretceille. Je n'y suis pas arrivée seule, mais par l'orientation de lecture donnée par Fred Dervin. Ce dernier avoue aujourd'hui avoir largement contribué à 'Abdallah-Pretceilliser' l'interculturel en imposant la vision française de la notion (Dervin et Jacobsson, 2021, p. 12). En même temps, Abdallah-Pretceille a beaucoup apporté à la sphère scientifique francophone avec son ouvrage stimulant « L'éducation interculturelle » de 1999. C'est le premier ouvrage qui m'a fait prendre conscience de la polysémie de l'interculturel et des idéologies afférentes. Ses travaux mettent aussi le doigt sur les problèmes que peut poser une vision d'autrui marquée par le culturalisme, une doctrine qui a émergé au milieu du XXe siècle aux États-Unis où la culture est « appréhendée comme un moule qui façonne les conduites et les représentations » (Valière, 2003, p. 79). Le culturalisme, au sens large est, selon Ortigues (1991) « une façon équivoque de raisonner sur la culture considérée comme un tout » (p. 188). Présente dans les personnes, la culture les ferait agir et susciterait des conduites déterminées par la culture.

> L'hypothèse étant précisément que chaque culture détermine un certain style de comportement commun à l'ensemble des individus participant d'une culture donnée. Là résiderait ce qui fait l'unité d'une culture et ce qui la rend spécifique par rapport aux autres. La culture est donc toujours envisagée comme totalité et l'attention est toujours centrée sur les discontinuités entre les différentes cultures – dimension différentialiste, mais le mode d'explication change (Cuche, 2004, p. 38).

Abdallah-Pretceille pose un regard de méfiance sur la conception culturaliste-différentialiste qui veut définir des types culturels ou *patterns of culture*, célèbre concept de Ruth Benedict diffusé en 1934. Le procédé par généralisation et différentiation est courant.

> *Adulthood in central North America means warfare. Honor in it is the great goal of all men. The constantly recurring theme of the youth's coming-of-age, as also of preparation for the war-path at any*

> *age, is a magic ritual for success in war. […] In Australia, [on the other hand], adulthood means participation in an exclusively male cult whose fundamental trait is the exclusion of women*[26] (Benedict, 1934, p. 18).

Abdallah-Pretceille propose une alternative au culturalisme. Clairement ancré dans les problématiques sociétales de l'époque (racisme et montée des extrémismes des années 1980-1990), le célèbre ouvrage d'Abdallah-Pretceille cité *supra* propose une option éducative pour une école marquée par la diversité multidimensionnelle. De conception pragmatique, les travaux de la chercheuse, parfois en collaboration avec Louis Porcher (1996) mettent en garde contre toute forme d'enseignement d'un quelconque savoir préconçu sur autrui. Abdallah-Pretceille dénonce des cadres de références obsolètes et inadaptés inscrits dans les travaux culturalistes américains qui ont recours à des définitions descriptives et statiques de caractéristiques culturelles ou des coutumes présentées comme des entités *sui generis*. Ses travaux imposent une vision de l'interculturel en tant que relation intersubjective située dans un contexte spatial et temporel spécifique. C'est l'analyse des interactions situées qui attribue à l'objet étudié sa dimension interculturelle (Mbiatong, 2022).

Rien de très étonnant que la didactique des langues et des cultures m'ait propulsée dans l'interculturel, si tant est qu'on considère que la relation à autrui et à l'altérité sous diverses formes, dans ses dimensions positives et problématiques, est une des boussoles épistémologiques de la didactique des langues (Chini et Goutéraux, 2011 ; Spaëth, 2014). Mes premiers questionnements sur l'interculturel étaient essentiellement reliés à la place accordée à cette notion dans le Cadre européen dans la mesure où, m'intéressant aux pratiques de classe, les programmes en enseignement et apprentissage des langues étrangères y sont adossés. Je me suis attachée à examiner les entours de la perspective actionnelle du Cadre qui considère les apprenanz comme des actrices et acteurs sociaux qui ont des tâches à accomplir dans des circonstances et des environnements donnés (CECRL, 2005, p. 15). L'accent y est également mis sur la prise en charge des objectifs d'apprentissage à atteindre par les apprenanz. Ces éléments m'ont permis d'interroger le processus de l'altérité, selon Briançon (2019) dans trois dimensions : (i) Le rapport à autrui entre les enseignanz et les élèves, sans exhaustivité (ii) Le rapport à soi-même avec ses dimensions réflexives (iii) Le rapport aux savoirs et plus spécifiquement aux contenus d'enseignement et d'apprentissage en classe de langues, mais également ceux de l'expérience. Coste et Cavalli (2018) proposent le même déplacement dans la définition de l'altérité, ne la limitant pas à l'autre en tant qu'autrui humain. Pour celleux-ci, l'altérité touche aussi bien une personne, un groupe, une connaissance à acquérir ou une œuvre à découvrir (Coste et Cavalli, 2018, §11).

En ce sens, la relation à autrui (dimension de l'interculturel) et l'adaptabilité du sujet (dimension de l'autonomisation) des acteurices sociaux se sont imposées au cœur de mes questionnements. Quatre de mes productions scientifiques et la thèse de doctorat (ACL 2022-

[26] Traduction Deep-L, revue : Dans le centre de l'Amérique du Nord, l'âge adulte est synonyme de guerre. L'honneur dans la guerre est le grand objectif de tous les hommes. Le thème constamment récurrent du passage à l'âge adulte des jeunes, ainsi que de la préparation à la guerre à tout âge, est un rituel magique pour le succès dans la guerre. [...] En Australie, l'âge adulte signifie la participation à un culte exclusivement masculin dont le trait fondamental est l'exclusion des femmes.

2 ; ACL 2021-5 ; CHOS 2017 ; ACL 2016-2 ; THÈ 2014) traitent spécifiquement de l'articulation du développement de l'autonomie et de l'interculturel dans la classe. L'idée est partie de la lecture de l'éditorial de Marie-José Barbot et Fred Dervin dans la *Revue Éducation Permanente* n°186 de 2011, et de la réflexion qui s'en est suivie. Les auteurices soulignaient l'importance de conjuguer les deux notions pour observer les processus de transformation de soi et d'autrui et des connaissances, en tant qu'objet d'intérêt pour l'éducation. À la même époque, les deux notions ont parfois été traitées ensemble avec un intérêt pour les liens entre les compétences interculturelles et les capacités d'autonomie et d'interaction (Ibnelkaïd, 2012), mais elles sont le plus fréquemment abordées séparément, surtout pour les jeunes apprenanz. L'enseignement et l'apprentissage de l'autonomie, ou l'autonomisation, constitue un enjeu fort pour les personnes dans la transformation du soi et dans le rapport à l'autre et aux connaissances. À la condition que l'on juge important de donner aux apprenanz les moyens de construire leurs choix, dans la coconstruction avec autrui, dans une démarche critique et réflexive… mais aussi en vue de « faire preuve de solidarité et de sollicitude » (Guillaume 2022, p. 52). Lors de la soutenance de ma thèse le 4 juillet 2014, je faisais la conclusion suivante :

> L'expérimentation de l'autre dans la collaboration pour réaliser les tâches scolaires, travailler les contenus d'apprentissage et la (re)connaissance de sa propre pluralité et unicité tout comme celles d'autrui s'installent dans la salle de classe. Ainsi « (se) donner les moyens » et « coconstruire » avec l'autre pour apprendre relèvent à la fois de l'interculturel et du travail de l'autonomie.

À noter qu'il y a toujours le risque d'imposer la vision occidentale de l'autonomie pour les aires non occidentales. Ce point a été fortement critiqué dès les années 1990 (Farmer 1994 ; Ho et Crookall 1995). Et, concernant l'interculturel, Dervin (2015) montre bien dans son ouvrage *La Chine autrement* à quel point le regard sur autrui est influencé par des cadres de références binaires, comme Orient/Occident. Cela peut produire des façons de voir autrui dans une dimension essentialisante (l'autre est forcément silencieux ou mutique, pauvre… étrange donc) et dans une conception culturaliste ('LA' culture de l'autre permet d'expliquer ses comportements).

Dans l'article ACL 2021-5 axé sur *der Plan*[27], un outil d'autogestion et d'autorégulation autonomisant et sur l'aménagement de l'environnement en classe en Allemagne, j'ai montré les conséquences de cette articulation interculturel et autonomie sur la posture des enseignanz. Celleux-ci voient le possible changement de place et de rapport aux élèves dans une dimension dynamique. Autrement dit, opérer un « déplacement », qui permet d'envisager la place en lien avec un changement potentiel (Marcel, 2023, p. 15) dans les manières d'enseigner, sont toujours sur le fil entre ce que Vermunt et Verloop (1999) appellent des *constructive or destructive frictions*.

[27] Dans les classes allemandes, le dispositif d'apprentissage en *Stationenlernen* (ou ateliers autour d'une thématique de travail) conçoit l'utilisation d'un outil d'autorégulation, *der Plan*. L'utilisation du *Plan* repose sur le principe qu'il convient de laisser les élèves se prendre en charge dans leur passage dans les ateliers, dans leur collaboration avec l'autre et dans leur autoévaluation, dans la mesure où la plupart des activités utilisent des fiches correctives. L'un des intérêts les plus évidents du *Stationenlernen* et de l'utilisation du *Plan* est de faire s'engager les élèves dans la gestion de leur temps d'apprentissage, dans la gestion de leur préférence de collaboration avec l'autre, dénommée en allemand sous les termes *die selbstbestimmte Wahl der Sozialform* (ACL 2021-5).

2.1.1. Penser par blocs ou par oscillations

Mes travaux dans les classes soulignent des stratégies d'étayage pour lesquelles les enseignanz optent à la fois pour : un soutien des élèves pour qu'iels trouvent par elleux-mêmes des nouvelles façons de penser, autorisant une place à l'expérience des élèves, à leurs savoirs déjà-là et à leurs pratiques sociales hors les murs de l'école, et pour un guidage trop directif, que j'ai parfois appelé « muselant ».

Dans les classes allemandes et françaises observées dans le cadre de mon doctorat, l'interculturel a pris corps dans la relation à autrui sous divers aspects. Parfois, la relation était provoquée par l'organisation pédagogique mise en place par l'enseignant·e, ou fortuite quand elle présentait un caractère hasardeux dans des relations entre moi-même et les élèves de la classe. Mais aussi, la relation à autrui était programmée dans le cadre d'un séjour en Alsace de l'échange franco-allemand annuel, et elle était travaillée en amont en classe. La dimension intentionnelle et anticipée de la rencontre franco-allemande donnait lieu à une préparation des élèves à savoir faire face à des situations difficiles. Elle consistait pour partie en la transmission de savoirs culturels stéréotypés. Mais pas seulement. En effet, mes investigations en classes allemandes et françaises, ont construit des résultats qui montraient clairement, chez les acteurices, une oscillation entre des positionnements contraires, mais pas contradictoires[28] de la (re)connaissance d'autrui. Lors de mon entrée en recherche, non encore formée à la vision complexe, ces contradictions, bien que possiblement coexistantes, ont été perçues comme déstabilisantes. Elles m'ont semblé peu confortables à traiter lors de la constitution du corpus à partir des données recueillies et au moment de l'analyse. Mais, accompagnée par mes deux directeurs de thèse pour considérer l'interculturel dans une vision complexe, j'ai mieux compris les propos de Morin (2005) :

> On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter les contradictions (p. 92).

Les enseignanz partenaires de la recherche doctorale (THÈ 2014 ; ACL 2015 ; ACL 2016-2 ; ACL 2016-1 ; ACL 2017-1) étaient à la fois capables d'échapper aux catégorisations culturelles étriquées et réifiantes d'autrui, en acceptant les déstabilisations amenées par les questionnements des élèves, et capables d'imposer des représentations réductrices de la personne. Le croisement incessant des données, issues de l'étude des interactions en classe et celles recueillies dans les entretiens individuels ou de groupe, ont permis de mettre au jour ces aspects d'un continuum. Ces résultats formulés dans ma thèse de doctorat (THÈ 2014, p. 97-99) ont été pensés au regard du travail de formalisation de l'interculturel à deux faces de Dervin (2011). Ce tissage entre théorie et éléments empiriques a construit, par la recherche, une **conception janusienne de l'interculturel**. Cette conception au double visage définit un

[28] Je dois l'utilisation de cette expression aux travaux de Nicole Tuttiaux-Guillon, alors professeuse à CIREL-Théodile, que je me plaisais à découvrir bien que ceux-ci ne relèvent pas de la didactique des langues. Ils présentaient cependant une manière de penser qui prenait en compte la pensée complexe. J'ai lu en particulier les travaux qu'elle a menés sur *les éducations à*. Par ailleurs, ses interventions en séminaire de doctoranz CIREL-Théodile m'ont beaucoup apporté.

positionnement paradoxal où sont affichées à la fois des principes d'instabilité et de changement de la culture actualisée par les personnes et des manières concrètes de catégoriser celles-ci.

J'ai noté qu'il n'est pas simple d'échapper à une pensée avec des catégories, notamment dans le travail sur le franco-allemand. Peu d'espace est donné à la complexité, quand les cultures sont approchées dans une perspective binaire qui met en vis-à-vis deux cultures dans une vision tubulaire. La culture des un·es – la culture française par exemple – et la culture des autres – la culture allemande - forment souvent une paire d'opposition binaire qu'il est question de se faire rencontrer (en référence à l'expression courante « la rencontre des cultures ») et qu'il est question de comparer. La culture des un·es et la culture des autres peut signifier la culture nationale ou à plus grande échelle la culture occidentale *versus* orientale. Cette manière de penser qui donne le primat à la culture figée favorise l'enseignement d'éléments culturels relevant du patrimoine architectural, calendaire et culinaire. Mon article ACL 2017-2 apporte une illustration de cet état constaté dans mes recherches.

> Les enseignants déclarent fréquemment qu'ils enseignent des éléments de la culture de l'autre en tant que contenus nécessaires au contact avec l'autre ; par exemple, ils décrivent aux élèves ce que l'on mange en France, en Allemagne et à quel moment, pour que les élèves puissent entrer en relation avec l'autre. Par ailleurs, les enseignants sollicitent les élèves sur ce qu'eux-mêmes mangent et les amènent à des comparaisons différentialistes qui les assignent à penser dans des formats figés (ACL 2017-2, p. 6).

Ces manières de faire qui posent un regard myope[29] sur la complexité de l'interculturel sont constatées par l'Inspectrice Générale de l'Éducation nationale d'allemand Michèle Weltzer en 2018, qui, mobilisée par mes travaux me sollicite pour faire une conférence[30] sur le sujet. Les destinataires sont les Inspecteurices de l'Éducation nationale (IEN) missionné·es langues dans les Académies et les Inspectrices Académiques-Inspecteurs Pédagogiques Régionaux (IA-IPR) de langues à l'Institut des Hautes Études de l'Éducation et de la Formation (IH2EF). Les cadres de l'Éducation nationale, conscient·es du problème que posent ces manières de faire, restent cependant tributaires, dans une certaine mesure, de dérives liées aux discours prescriptifs sur le culturel en enseignement des langues. Paradoxalement, il est souvent reproché aux enseignanz français de faire de l'interculturel culturaliste non pertinent, alors même qu'il s'agit d'un problème inhérent aux contenus à enseigner présents dans les programmes, et surtout d'un manque de formation pour y poser un regard critique.

Mes travaux montrent d'autre part que la centration sur la différence favorise la pensée par blocs qui homogénéise les contenus culturels et amène à des représentations et des discours relevant d'une vision généralisante de la culture (ACL 2017-2). La culture d'autrui peut provoquer attirance ou rejet, tant les différences sont séduisantes ou repoussantes (ex. l'expression la relation entre les cultures éloignées, Zarate, 1986, p. 143). Dans les travaux de

[29] Je reprends ce qualificatif à partir de la conférence de Morin tenue dans le cadre du Séminaire en quatre séances à Montpellier entre janvier et mars 2019, et disponible dans la Revue Tréma (n° 54, 2020). Morin explique l'importance d'aller vers une connaissance complexe pour dépasser les myopies dans les modes de connaissance qui nous ont été inculquées et qui sont insuffisantes pour penser et comprendre les phénomènes de nos vies.

[30] Lemoine-Bresson, V. (2018, 25 septembre). *Enseigner la culture de l'Autre afin de mieux le connaître : mythe ou réalité ?* [communication orale]. Séminaire nationale des Inspecteurs de l'Éducation Nationale en charge de la politique des langues, IH2EF, Chasseneuil-du-Poitou, France. (100 participanz) (cf. Volume IV, CV).

cette dernière citée, l'interculturel est essentiellement approché par les représentations et les stéréotypes ; les deux notions pouvant devenir de véritables instruments pédagogiques. Je souligne, avec Virginie Trémion, que :

> Les représentations peuvent se réinventer dans le contact avec de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans de nouveaux contacts humains. Elles peuvent donc être des repères dans un processus dynamique de co-construction/déconstruction de savoirs, au sens large du terme, souvent exprimées dans une approche différentialiste, parfois valorisantes pour l'Autre ou dévalorisantes (usage de termes mélioratifs ou péjoratifs dans les discours, mise à distance de l'Autre par l'usage de "ils" *versus* "moi/nous") (ACL 2017-2, p. 83).

Nous proposons dans notre ouvrage OS 2022-2 une mise au point sur le stéréotype en déclinant les éléments définitoires de la notion souvent galvaudée, ses nombreuses fonctions et des points de vigilance quant à son utilisation. Outre ces termes connexes, la didactique des langues et des cultures draine avec elle un lot d'autres termes qui nourrissent les entours de l'interculturel, comme la native ou le natif et sa culture nationale/non native ou natif, les représentations stéréotypées de l'étranger·e (Zarate, 1986 ; 2003 ; THÈ 2014), l'authenticité culturelle et la question identitaire (CHOS 2020 ; ACL 2016-3). Les enseignanz reconnaissent cependant la facilité à enseigner des connaissances culturelles, et leur difficulté à mettre en place des démarches pour travailler le rapport complexe à soi et à autrui (THÈ 2014, p. 251).

2.1.2. Validité des théories à l'épreuve des classes, réalisations en formation initiale

Depuis mon recrutement en tant que maitresse de conférences, j'ai eu à cœur de voir comment ces conceptions de l'interculturel, construites par mes premières recherches à la croisée des données empiriques et des théories, perdraient ou gagneraient en validité, une fois mises à l'épreuve des classes, par les étudianz de mes cours. Ces schémas de pensée, par blocs ou oscillations, amènent à ce que les étudianz futur·es enseignanz prévoient certains comportements des élèves et des parents, en fonction des allants-de-soi qui posent que l'autre est comme iel est, « par nature ». Le processus d'essentialisation, pilier de nombreux termes en -ismes ou -phobies est travaillé dans mes enseignements en master MEEF Professorat des écoles. En 2017-2018, je me suis beaucoup appuyée sur les apports théoriques de l'exposition immersive de concepts et d'idées « Nous et les Autres. Des préjugés au racisme », présentée au Musée de l'Homme à Paris, et de l'ouvrage éponyme (Heyer et Reynaud-Paligot, 2017) pour traiter avec les étudianz de l'essentialisation en tant que mécanisme de construction du racisme.

Essentialisation. L'opérationnalisation pour la classe part parfois d'une proposition de ma part, par exemple à partir de la fable « Le scorpion et la grenouille » pour traiter du discours commun qui dit « C'est dans sa nature, c'est dans ses gènes, c'est dans son ADN ». Les étudianz s'acculturent dans un premier temps à la notion d'essentialisation – dans sa forme non revendiquée (Cakpo, 2023), qui ramène une personne à un donné stable, pour ensuite l'étendre à toute une catégorie partageant ce même donné, et amène à une hiérarchisation entre différentes catégories. Dans un deuxième temps, iels tentent une mise en pratique dans les classes auprès des élèves de primaire, avec des propositions d'écriture de scénarii de l'histoire racontée partiellement (la fin est mise en suspend et soumise à la décision des élèves). Le travail de conception se fait en partenariat avec les enseignanz titulaires des classes terrains

d'intervention (écoles primaires et collèges). L'interculturel y revêt une dimension critique fortement déployée par les élèves elleux-mêmes et soutenue par les étudianz, parfois déstabilisé·es par l'engagement des élèves dans les échanges.



École Élémentaire Maxéville (Académie Nancy-Metz). 28 mars 2018. Étudianz en master 2 MEEF Professorat des écoles. Mise à l'épreuve de la classe de la notion d'essentialisation. La proposition de scénariser la fin de l'histoire "La grenouille et le scorpion" amène à différents textes corédigés par les élèves de CM2 répartis en groupes.
La confrontation des textes donne lieu à des échanges où les élèves engagent leur point de vue. L'essentialisation, si elle n'échappe pas aux élèves, sans que celleux-ci ne sachent nommer le phénomène, les amène à questionner les étudianz sur des questions identitaires, qu'iels avouent difficiles à gérer dans le feu de l'action avec la classe.

Grossophobie. L'opérationnalisation pour la classe peut également émerger des idées amenées par les étudianz. Leurs propositions ne s'inspirent pas des outils produits par des institutions omniprésentes au niveau macro, comme par exemple le Conseil de l'Europe. Elles viennent le plus souvent des expériences des étudianz (voire d'oppressions vécues), et/ou de l'actualité du moment dans la société, où selon les discours des étudianz, l'interculturel se révèle. L'accroche choisie amène dans un premier temps les étudianz elleux-mêmes à réfléchir sur le sujet à traiter, pour ensuite pédagogiser leurs idées pour les classes.

Ce phénomène ordinaire de grossophobie comprend l'ensemble des attitudes de stigmatisation, de discrimination envers les personnes obèses ou en surpoids, sans être la défense de l'obésité (Marx et Perez-Bello, 2018). La phobie, avec Policar (2023, p. 71) ne veut pas seulement dire être rejeté·e, mais également provoquer de la peur et de l'effroi chez cellui[31] qui la subit et se sent menacé·e. L'interculturel peut prendre une forme spécifique au travers du phénomène de la grossophobie, par exemple, parce que ce phénomène nous renvoie à la fois à nous-mêmes et à autrui. À nous-mêmes, car les représentations idéalisées du corps par la société nous font comprendre que si l'on est capable de montrer ce que Marzano (2019, p. 184) appelle un corps maitrisé, nous apportons la preuve aux autres (poids du regard) que nous sommes capables de maitriser notre vie. En creux, à l'inverse, nous ne la maitriserions pas. Pour la plupart des

[31] Cellui veut dire celle et celui.

étudianz de mes cours, la question de l'apparence est un « grand sujet de la bataille de l'intime » selon l'expression de Froidevaux-Metterie (2023, p. 21), mais également un objet extérieur donné à regarder. Les étudiantes qui proposent cette entrée semblent impliquées en ce qui concerne la grossophobie et ses entours. Leurs savoirs sur ces questions sont généralement non scientifiques, ils sont ce qu'on pourrait appeler dans une approche décoloniale, en regard des propositions de Heck et Godrie (2021), des savoirs locaux qui activent l'intelligence et les émotions (Thomass, 2015, p. 7). Ces savoirs locaux sont partagés par les étudiantes et ils se réfèrent à l'expérience vécue. Intégrer ces savoirs locaux à la construction des connaissances relève alors d'une **conception décoloniale de l'interculturel** qui nous amène à cheminer, et à traverser les frontières et les barrières (De Fina *et al.*, 2023, p. 829) de ce qui fait habituellement la définition de l'interculturel en éducation et formation. Les caractéristiques de cette conception sont l'expérience humaine des étudiantes qui peut aider les élèves à mieux s'engager dans la discussion sur un sujet délicat. Mais aussi, les étudiantes peuvent faire entendre ces savoirs locaux qui ont rarement une place dans un contexte d'enseignement en primaire. La façon de faire des étudiantes pourrait s'apparenter à ce que McGee Banks et Banks appellent *Equity Pedagogy* dans les années 1990, à destination pour leur part des élèves qu'iels nomment "*from diverses racial, ethnic, and cultural groups*" (McGee Banks et Banks, 1995, p. 152). En effet, cette pédagogie a pour objectif d'aider les élèves à développer des compétences réflexives pour devenir des citoyens et des citoyennes actives pour une société plus démocratique.

> *Pedagogies that merely prepare students to fit into society and to experience social class mobility within existing structures – which are characterized by pernicious class divisions and racial, ethnic, and gender stratification – are not helpful in building a democratic and just society. An education for equity enables students not only to acquire basic skills but to use those skills to become effective agents for social change*[32] (McGee Banks et Banks, 1995[33], p. 153).

Pour les étudiantes, il se pose également la question de la communication avec les jeunes élèves sur ce sujet, mais aussi avec les enseignanz des classes qui accueillent les étudianz de l'INSPÉ. Par ricochet, le questionnement sur ce qui va arriver 'aux oreilles des parents' émerge rapidement de ces propositions d'activités. Les étudianz s'interrogent par ailleurs sur les contenus à élaborer dans une séquence dont la grossophobie est le point d'entrée (savoirs d'expériences d'elleux-mêmes et des élèves – faut-il partager des témoignages ? Les élèves ont-iels accès à la diffusion du problème dans les médias et les réseaux sociaux ?). Les inquiétudes

[32] Traduction, Deep-L, revue : Les pédagogies qui se contentent de préparer les étudiants à s'intégrer dans la société et à connaître une mobilité de classe sociale au sein des structures existantes - caractérisées par des divisions de classe pernicieuses et une stratification raciale, ethnique et de genre - ne sont pas utiles à la construction d'une société démocratique et juste. Une éducation à l'équité permet aux étudiants non seulement d'acquérir des compétences de base, mais aussi d'utiliser ces compétences pour devenir des acteurs efficaces du changement social.

[33] Vingt ans après McGee Banks et Banks (1995), il n'est guère rassurant de constater que de nombreux problèmes persistent. Très récemment alors qu'elle écrit la préface d'un ouvrage pédagogique pour mettre en œuvre des pratiques plurilingues et pluriculturelles (Eid et Patouma, 2024), Nathalie Auger souligne : « Il est heureux qu'un nouveau livre sur l'éducation plurilingue et pluriculturelle voit le jour. En ces temps parfois troublés où le rejet de l'autre est trop fréquent, cet ouvrage, sous forme de plaidoyer sincère et engagé fera le bonheur des professeurs de langues convaincus que leur mission va bien au-delà de l'enseignement d'éléments linguistiques ou d'actes de paroles » (p. 5). Ses propos rappellent à la fois les principes de Banks, mais aussi ceux de Freire qui tout au long de sa vie et de son œuvre a encouragé un positionnement critique optimiste, se traduisant par une attitude où l'espoir est indissociable du combat.

des étudianz sont légitimes, car la façon dont iels (ou les enseignanz) peuvent discuter du racisme, du sexisme et des questions d'inégalité systémique dans la salle de classe est sujette à de nombreuses interprétations et controverses au niveau de la direction des établissements (le « pas de vagues » de l'Éducation nationale) ou de la réception par les parents.

Or, en parler est urgent. Récemment encore, comme le dénonce Mencé-Caster (2024), la chanteuse Aya Nakamura a subi une vague de haine raciste à l'annonce de sa possible prestation à l'ouverture des Jeux Olympiques de Paris en juillet 2024. Ce sont cependant des sujets qui suscitent diverses formes de crispation dans la société française et en politique (Mazouz, 2020). Et enfin, les étudianz s'inquiètent de la manière dont le sujet va être reçu et vécu par les élèves, alors que, selon Van Amsterdam (2013), les processus d'exclusion et de mises à l'écart fondés sur les catégorisations de la taille corporelle sont similaires aux logiques et pratiques racistes – le racisme étant plus facilement abordé dans les classes. Mais iels estiment crucial de discuter de ce sujet avec des adolescent·es hyperconnecté·es, à l'école, et particulièrement au CM2, aux portes du collège où la question de la conformité de l'apparence fait rage.

> Face aux normes esthétiques qui défilent en flux continu sur nos écrans [les étudiantes] ont décidé de rendre visibles et légitimes tous les corps, toutes les morphologies […] (Froidevaux-Metterie (2023, p. 21).

Les étudiantes cherchent à faire en sorte que les élèves osent définir avec elleux des situations d'oppression vécues, où une partie de leur corps est montrée du doigt. L'expression des élèves est alors une entrée centrale dans le sujet, afin que celleux-ci soient en mesure de faire connaitre le vécu étouffant de l'oppression. La grossophobie est « conçue comme un problème à poser et à explorer » (Provost, 2023, p. 38). Concrètement[34], les étudiantes ont amené les élèves à interroger ce que veulent dire des expressions courantes comme « corps normal ou pas normal » selon les époques et les lieux, à se questionner sur les arguments avancés pour poser un jugement sur 'la beauté de quelqu'un·e' ou les critères retenus, et se demander d'où peuvent venir ces arguments. (Ré)inscrire le sujet dans un réseau de relations est indispensable pour mieux comprendre ce phénomène complexe. Mais souvent, et par faute de temps et de formation, ou par non (encore) prise de conscience, les enseignanz amènent ces sujets par une myriade de choses disjointes (Hammond, 2015). Elles s'ajoutent au programme, donc elles sont susceptibles de disparaitre des préoccupations qu'il est pourtant important d'avoir sur des problématiques qui nous concernent, si tant est que nous soyons engagé·es dans des dynamiques inclusives de toustes, au service des apprentissages. Aux États-Unis, ces manières de faire pédagogie sont articulées à la *Critical Race Theory*[35]. Cette théorie soutient l'idée que la race est une construction sociale et qu'il faut enseigner cette connaissance. Selon cette perspective, le racisme ne se limite pas aux préjugés individuels, mais est également enraciné dans des structures et des politiques systémiques.

[34] Trois séances sur le sujet de la grossophobie ont été observées par mes soins, avec des prises de notes.
[35] La *Critical Race Theory* donne lieu à des pratiques pédagogiques inscrites dans le *Culturally responsive teaching* (Gay, 2010, 2002).

> *Unfortunately, teachers are too often unaware of the fact that the connections are in fact 'cultural', reflective of the lived, familiar experiences of students who are not students of color, leaving students of color in a state of disconnect, and often a deep sense of frustration*[36] (Jackson, 2015, vi).

Les problématiques de la grossophobie, du sexisme et du racisme, sans exhaustivité sont pareillement concernées par la réflexion ci-dessus. La **conception décoloniale de l'interculturel** spécifie les manières de faire des étudiantes avec les élèves sur un sujet, la grossophobie qui, selon Van Amsterdam (2013) s'inscrit dans « une conception occidentale et patriarcale d'un idéal de beauté » (p. 157). Dans le discours premier des élèves, pour parler des hommes, on note des expressions comme « Griezmann est beau parce qu'il est musclé, Mbappé est trop beau, car il a beaucoup de muscles et il est jeune, et Cyril Hanouna est extra moche parce qu'il n'a pas de muscles et qu'il a des cheveux blancs » (traces relevées au tableau). Pour parler des femmes, les élèves disent : « Emma Watson est belle car elle a le visage fin, Louane a de beaux cheveux ». Sans surprise, Auclair *et al.* (2022) nous rappellent que dans le biais grossophobe, et de manière située :

> Chez les hommes, le culte de la beauté valorise les muscles et les traits physiques illustrant force, vigueur, confiance, etc. Chez les femmes, l'extrême minceur est valorisée comme d'autres attraits illustrant la douceur, la pureté, la jeunesse, etc. On y retrouve alors les traces du patriarcat et du rapport de pouvoir entre les femmes et les hommes (p. 41).

Les étudiantes ont également évoqué la question de l'effet de l'oppression vécue de la grossophobie *via* les paroles blessantes émises dans le rapport de domination installé par autrui (ou les médias et les réseaux sociaux). Les supports choisis par les étudiantes, ainsi que la démarche adoptée, ont donné forme à l'interculturel par l'expérientiel douloureux et la réflexion, à partir desquels il est possible de « porter la lumière sur des formes de déshumanisation » (Essadek, sur l'œuvre de Fanon, 2022, p. 14). Les photographies projetées donnent à voir ce que les étudiantes ont appelé auprès des élèves, des corps ordinaires et variés : avec des volumes, creux, bourrelets, des bustes plats ou non, des corps gros ou maigres, des corps à peau blanche ou noire, des corps vieux, etc. Les choix photographiques donnaient l'occasion de mener à des échanges dans une perspective intersectionnelle qui permet de mieux se saisir de la complexité de l'oppression vécue (Boussahba *et al*., 2021 ; Lépinard et Mazouz, 2021 ; Van Amsterdam, 2013) en vue de développer un engagement pour la justice sociale contre le racisme et le sexisme qui sont des discriminations souvent saisies comme « une somme de revendications particularistes » (Sénac, 2021, p. 19). En même temps, à cette époque en 2018, l'intersectionnalité de Kimberlé Crenshaw (1989/2023 trad.) était une notion et un outil relativement peu connus en France.

Cependant, ce genre d'action présente pour les étudianz une certaine frustration. Iels amorcent un travail avec des élèves très participatifs, pour penser l'oppression sexiste depuis l'expérience vécue. Mais leurs interventions ne sont que ponctuelles, alors que l'enjeu de conscientisation est grand. Replacer ces expériences à un niveau macroscopique est nécessaire (Frye, 2023).

[36] Traduction Deep-L, revue : Malheureusement, les enseignanz ignorent trop souvent que les liens sont en fait "culturels", qu'ils reflètent les expériences vécues et familières d'élèves qui ne sont pas de couleur, laissant les élèves de couleur dans un état de déconnexion et, souvent, dans un profond sentiment de frustration.

> Si l'oppression prend sens et effet à partir des configurations existentielles que les sujets ont eux-mêmes tracé, alors il faut creuser le type de rapport qui lie les sujets incarnés aux situations d'oppression qui structurent leur monde : la manière dont ils perçoivent, ressentent, disent leur oppression ; la façon dont l'oppression infléchit leurs expériences en même temps que ces expériences infléchissent la signification, la souffrance ou la honte attachées à l'oppression (Provost, 2023, p. 29).

Les retours sur action[37], qui font partie des quatre principes pédagogiques dans lesquels j'inscris mes enseignements à l'INSPÉ pour les futur·es professeur·es des écoles, et que j'ai formalisés dans l'article ACL 2020-3 s'inscrivent dans une formation « À et PAR le développement d'une pensée critique et réflexive chez les acteurs » (p. 33), notamment par l'utilisation de supports déstabilisants, étant donné le peu de temps d'intervention possible.



Le BODYSHAMING



École élémentaire Maxéville (Académie Nancy-Metz). 06 mars 2019. À cette période, en 2019, la grossophobie est traitée largement dans les médias. Les étudianz en master 2 MEEF Professorat des écoles s'emparent de la thématique pour la traiter en classe avec de jeunes élèves de CM2. Les étudiantes en charge de l'atelier pédagogique disent inscrire leur proposition dans le parti pris du 'Discriminer pour mieux sensibiliser'. Ce choix peut s'expliquer par le travail de réflexion mené en cours en amont à partir de la vidéo de Jane Elliott (USA, années 1970) : https://www.youtube.com/watch?v=tHjSu5Nez7I

Dans ces actions, d'abord programmées en cours puis en classe dans des scénarios pédagogiques, l'interculturel prend également forme dans « la réflexion sur soi au travers d'une prise de conscience de l'altérité » (Auger, 2022, p. 37), après la confrontation aux points de vue des élèves et des adultes (étudianz, enseignanz accueillant dans les classes et moi-même). Ou encore, les étudianz font preuve progressivement d'une autoconscience (Auger, 2022, p. 38) repérable dans leur capacité à analyser leurs actions et leurs besoins, ce qui fait réussite ou échec dans leur enseignement et dans leurs intentions éducatives.

[37] Dans mes enseignements à l'INSPÉ, les retours font partie de la trilogie « conception – essai – évaluation » (Roulet, 1989) et trouvent concrètement une place dans le processus « conception de séquences pédagogiques – mise à l'épreuve de la classe – retour critique et réflexif » (ACL 2020-3, p. 34).

2.1.3. Le risque en pratique : gérer l'incertitude dans les pratiques

On voit à travers ces exemples que les notions de risque et de non prévisibilité sont omniprésentes, et inhérentes à la vie, quand les acteurices s'autorisent à embrasser des situations complexes pour les soumettre au questionnement. Parfois, les étudianz se mettent en danger quand iels s'exposent à l'incertitude que la situation de classe peut engendrer. C'est pourquoi des temps de dialogue sont nécessaires suite à ces expériences, parfois déstabilisantes. Aussi, j'ai inclus dans mes enseignements le fait qu'abandonner ses façons de faire ou de penser routinières bouscule (OS 2022-1 ; ACL 2021-2). Pour bell hooks (2019, p. 49), la visée émancipatoire des enseignements inclut à la fois l'enseignement du changement de modèles et l'inconfort que cela peut causer. Régulièrement, les étudianz me rapportent d'ailleurs qu'iels ne voient plus les enseignanz qui les accueillent en stage de la même façon aussi idéalisée, suite à ces apprentissages.

La question de l'incertitude est construite dans mes travaux de recherche en tant que constitutive de l'interculturel comme phénomène complexe. Elle est prise en compte dans la **conception critique de l'interculturel** et a essentiellement été analysée à partir d'imprévus didactiques en classe dans le primaire. Ce travail s'inscrit dans l'un des savoirs nécessaires à l'éducation du futur formulé par Morin (2000) :

> Ainsi, la riposte aux incertitudes de l'action est constituée par le choix réfléchi d'une décision, la conscience du pari, l'élaboration d'une stratégie qui tienne compte des complexités inhérentes à ses propres finalités, qui puisse en cours d'action se modifier en fonction des aléas, informations, changements de contexte et qui puisse envisager l'éventuel torpillage de l'action qui aurait pris un cours nocif. Aussi peut-on et doit-on lutter contre les incertitudes de l'action ; on peut même les surmonter à court ou moyen terme, mais nul ne saurait prétendre les avoirs éliminées à long terme (p. 110).

Toujours dans les classes, j'ai mené un travail soutenu sur la question du lien entre l'incertitude et l'interculturel jusqu'en 2019. Mon article ACL 2019 montre comment j'ai développé la triade des 3i, à savoir la relation entre l'imprévu didactique, l'incertitude et l'interculturel. L'incertitude y est construite comme un révélateur de l'interculturel et les manières de faire des enseignanz face aux imprévus constituent une amélioration sensible dans le rapport aux élèves et dans la prise en compte des voix de celleux-ci. Les enseignanz mettent de côté les automatismes et cherchent à mieux comprendre ce qui amène certain·es élèves à suspendre le cours du didactique, pour ensuite proposer des stratégies de gestion de l'incertitude provoquée, pour le rétablir. Cette manière de gérer les imprévus suspend peu durablement l'enseignement des contenus. J'ai alors qualifié de dilatoire l'imprévu qui provoque peu de perturbation didactique. Mais là aussi, dans une oscillation notoire, la même enseignante ou le même enseignant peut parfois moins accepter l'impact de l'altérité, en mettant en place une stratégie qui réduit la négociation avec les élèves.

2.2. Formes revêtues par l'interculturel dans la formation initiale

La réflexion sur la construction de la compréhension de l'interculturel s'est poursuivie dans mes enseignements dès mon recrutement à l'Université de Lorraine et dans les recherches afférentes à ces enseignements (environ ¼ des productions scientifiques). De 2016 à 2020, j'ai

enseigné à hauteur de 181 heures TD dans un cours intitulé « Langues et interculturalité » en master 2 MEEF, sur deux campus de l'INSPÉ de Lorraine, à Nancy-Maxéville et à Montigny-lès-Metz. L'interculturel a donc été plus ou moins fortement relié à la DDLC, dans un premier temps, tant d'un point de vue recherche qu'enseignement, en ciblant plus spécifiquement la question de la pluralité linguistique et culturelle des apprenanz.

Aujourd'hui, mes enseignements dans le cours intitulé « Prendre en compte la diversité des publics », en master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique à l'INSPÉ de Lorraine ou « Conceptions de l'Interculturel » en master 2 MEEF CLILLE à l'INSPÉ Hauts-de-France, et « Éducation interculturelle » en master 1 MEEF PE-PLC de l'IFP de Lille, inscrivent l'interculturel dans une vision plus interdisciplinaire et plus extensive. Mes travaux scientifiques entrepris sur le terrain de la formation avec les étudianz de master MEEF montrent à leur tour que celleux-ci sont en même temps en mesure de prendre à leur compte des assignations envers autrui dont l'altérité est menaçante, en y posant un regard réflexif, et de pratiquer des analyses de situations de rencontre par le biais d'un modèle de pensée réducteur et orienté sur les différences en tant que caractéristiques et conditions sociales (ACL 2018-1). Le travail que j'ai mené sur les microagressions et formalisé dans des productions (OS 2022-1 ; ACL 2021-2 ; CHOS 2024-2 ; CHOS à par. ; AP 2021), comme l'ont également fait Razafi et Wacalie (2020), montre que le langage est un moyen de partager et de transmettre ces schémas de pensée (cf. chapitre 6). On assiste ainsi à une utilisation dialectique de la pluralité entre une conception réduite et muséifiante d'une part, et l'ouverture à l'altérité, d'autre part. Le point vue anthropologique adopté conduit les étudianz à voir comment chaque personne impliquée dans les échanges – j'ajoute les étudianz elleux-mêmes et moi inévitablement - utilise les faits de sa culture pour (ré)agir et s'affirmer.

2.2.1. Des conceptions de l'interculturel problématiques

Les conceptions de l'interculturel que je présente sous le terme de « problématiques » le sont à plusieurs titres. Tout d'abord, dans le sens où, si une situation a le caractère d'un problème, elle attend une solution. Et dans le cadre de l'interculturel, la solution attendue par les acteurices de terrains est un « outil *ready made* que l'on peut utiliser sans examiner sa nature » (Morin, 2000, p. 13). Mais aussi, ces conceptions sont problématiques dans la mesure où ce qui peut en émaner concrètement est douteux quant à la considération de l'Humain sous-tendue. Enfin, ces conceptions sont équivoques, car les acteurices croient souvent bien penser et bien faire, et pourtant l'inscription de leurs (nos) façons de penser dans ces conceptions amènent à réalisations suspectes.

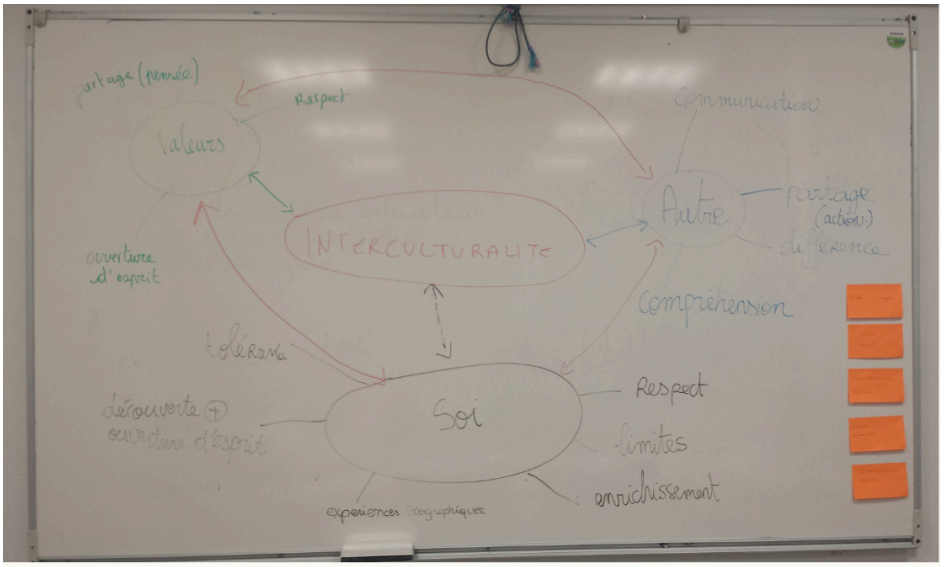
Dans les travaux que j'ai menés avec les étudianz dans le projet de recherche DIPERLANG de 2016 à 2020 (Diversité des personnes et des langues), l'interculturel, qui prend forme dans les discours des étudianz, se voit parfois amputé d'aspects négatifs dans le contact à autrui, surtout en début d'année universitaire. L'interculturel est alors pensé dans un versant idéalis-é/-ant, et exprimé avec des termes comme 'richesse', 'partage' et 'vivre ensemble', sans que l'ombre de conflits ne fissure une manière de penser idyllique de l'interculturel. Vue comme une solution au vivre ensemble, cette conception de l'interculturel met sous silence les conflits qui pourraient

se présenter, dans la mesure où ils sont inhérents à toute situation de contact. Cette conception n'est pas réaliste, mais existe.

> L'interculturel apparait comme un remède qui assurerait un meilleur vivre-ensemble : celui qui sert à faire l'éloge de l'ouverture à l'autre en promettant qu'ainsi il sera aisé d'accepter les différences, de s'adapter à l'autre dans une logique d'inclusion et d'engagement en faveur de la cohésion sociale (CHOS 2022-1, p. 212).

> Aujourd'hui, si la question de la diversité culturelle apparait souvent dans les discours et documents officiels de l'éducation comme la voie à suivre pour parer aux difficultés interethniques d'une société multiculturelle, elle représente toutefois un défi de taille dans le cadre scolaire et pose un certain nombre de questions (Diesbach-Dolder, 2022, p. 18).

Cette conception affaiblie de l'interculturel (Blanchet et Coste, 2010) a un lien avec la conception culturaliste-différentialiste, dans le sens où elle est récupérée dans des idéologies nationales à l'œuvre dans les systèmes éducatifs. Cette **conception affaiblie** de l'interculturel est plus fortement marquée chez les étudianz en début de cursus universitaire en Licence 1 ou au démarrage des cours en master. Elle peut persister chez certainz, même si le travail entrepris en cours entraine les étudianz à la prudence dans les déclarations d'ouverture à autrui, et à la réflexion sur la partialité et la fluctuance de la tolérance (CHOS 2022-1). Le recueil de représentations sur l'interculturel en début d'année universitaire, visible sur la photo ci-après suivante en est une illustration.



INSPÉ de Lorraine. Site de Nancy. Classe de master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique. 25 septembre 2018.
Premier cours " Langues et Interculturalité". Un recueil par brainstorming sur ce qu'évoque l'interculturel chez les étudianz confirme chaque année la vision idéalisée de la notion. Les termes emblématiques apparaissent systématiquement : respect, tolérance, partage ...

Dans cette vision, autrui dans ce qu'iel a de lointain, de différent, de fabuleux (Rivière, 2003, p. 133) est souvent exotisé·e par celleux qui se pensent comme la norme dans ses dimensions culturelle, linguistique, sociale, esthétique et se posent comme extrêmement différent·es. J'ai montré dans mon ouvrage OS 2022-2, corédigé avec Virginie Trémion, comment l'exotisation d'autrui accentue les similitudes au sein du groupe auquel n'appartient pas la locutrice ou le locuteur, tout en exagérant les différences entre son propre groupe et celui d'autrui. Une attitude

hiérarchisante et dévalorisante peut accompagner cette vision et glisser vers le racisme (OS 2022-2, p. 134), pas toujours de manière conscientisée. Les étudianz partagent cependant cette vision avec un certain nombre d'enseignanz comme le montrait déjà mon travail doctoral (THÈ 2014). J'avais pu observer des aspects exagérés, comme ce que j'ai appelé l'anglophilie exacerbée, où tout ce qui est (dit) anglais est intrinsèquement bon ou bien, du point de vue des enseignanz qui imposent cette évaluation aux élèves. Cette façon de penser la culture est partagée par un grand nombre d'enseignanz, au-delà du contexte français, comme le montrent les travaux de Moloney *et al*. (2023). Les auteurices soulignent en effet que les enseignanz se focalisent sur les différences, l'aspect exotique d'autrui y associant un pays et un objet : « *Japanese dress, French cooking* » (Moloney *et al.*, 2023, p. 31).

Rien de très étonnant selon Dervin (2022), pour qui **la conception culturaliste-différentialiste** reste fort présente dans le discours commun, mais aussi dans certains travaux de recherche. Le chercheur (*ibid*.) en fait des appuis pour le questionnement dans ses fragments présentés ci-après dans les exemples 4, 6 et 7.

> ~4~
> L'illusion qu'il existe des cultures homogènes, séparées, intouchées et intouchables, pures et singulières dans l'interculturel, semble bien robuste en recherche et éducation aujourd'hui.

> ~6~
> Offre d'emploi aux États-Unis : « Nous recherchons des universitaires prêts à éduquer et à servir des cultures autres que la leur. »
> Les cultures comme têtes à remplir. Les étudiants disparaissent.

> ~7~
> « Rencontres avec des idées, des cultures, des experts et des étudiants. »
> Le non-animé d'abord (*idées, cultures*). L'humain en deuxième position.
> La rencontre interculturelle peut-elle alors vraiment se faire ?

Dans une étude que j'ai menée, basée sur un corpus discursif de 42 étudianz de masters binationaux franco-allemands de l'Université Franco-Allemande (UFA Sarrebruck), les résultats mettent au jour ces alternances dans une vision binaire ou bien dans un mouvement dialectique qui constituent **la conception comparatiste de l'interculturel** (CHOS 2024-3). Les étudianz de ces cursus sélectifs construisent la compréhension de l'interculturel franco-allemand dans une vision qui compare, en deux blocs alimentés de dimensions culturelles traditionnelles et nationales qu'iels font coexister. Pour Espagne (1994), le clivage national se voit renforcé dans la conception comparatiste qui laisse peu de place à la remise en question de fonctionner par comparaison. Pour certain·es étudianz, cette vision s'accompagne d'une insistance sur le fait que ces blocs leur servent à se positionner en faveur de l'un ou de l'autre selon leurs expériences ou une situation à gérer, en convoquant explicitement ou implicitement la notion de complémentarité. Iels veulent montrer comment la pensée dialectique, inscrite dans une **conception comparatiste de l'interculturel**, leur permet d'entrer en contact avec le monde extérieur, de rester ouvert·es à l'altérité et comment un savoir d'expérience s'élabore dans le rapport aux autres, dans un contexte spécifique (Mbiatong, 2019 ; CHOS 2024-3).

Pour sa part dans les années 1980, Carroll procède également dans **une conception comparatiste** dans ses travaux sur les Américains et les Français au quotidien. Elle entre par des thématiques comme la maison, le couple, le lien parent-enfant.

> Les parents américains évitent au maximum de critiquer l'enfant, de se moquer de son goût, par exemple, ou de constamment lui dire comment il faut faire. Par contre, les parents français entrainent leurs enfants à « bien se défendre », verbalement s'entend. Ainsi, en intimant à l'enfant de « ne pas parler pour ne rien dire », ou de « ne pas faire l'intéressant », de « ne pas dire de bêtise », je le force à découvrir les meilleures façons de retenir mon attention (Carroll, 1987, p. 82).

Carroll (1987) annonce avoir un objectif majeur : amener à comprendre ce qui sépare les Américains et les Français, afin de mettre au jour la source des malentendus. Son propos parait parfois étonnant par ses contradictions, comme le montre l'extrait *supra* cité. D'un côté, l'anthropologue annonce qu'il faut porter un regard réflexif sur la tendance à juger « les Français/les Américains/les Japonais » en leur associant un adjectif comme « arrogants, grossiers, froids » (Carroll, 1987, p. 22). De l'autre côté, alors qu'elle analyse les manières d'être et de faire des Américains et des Français dans son livre, elle utilise allègrement ce procédé de généralisation. Pour Lapierre (2020), comparer peut avoir un intérêt si le constat des différences se fait sans les hiérarchiser, et si l'on procède à la reconnaissance du commun là où il est, « c'est-à-dire dans les formes de l'expérience » (p. 15). La chercheuse ajoute cependant que cette façon de procéder ne suffit pas forcément « à défaire les préjugés et plus encore à créer un monde réellement partagé » (Lapierre, 2020, p. 16).

2.2.2. Pratiques de la dé-coïncidence

Mes travaux soulignent que ce mouvement dialectique entre un pôle figé de l'interculturel et un pôle mouvant a la propriété de produire une ouverture vers d'autres possibles qui prennent forme dans des pratiques de la dé-coïncidence en tant qu'art d'opérer (Guillaume et L'Yvonnet, 2023). Cela signifie que certain·es acteurices avec lesquel·les je travaille développent la capacité à construire des espaces de dialogues où se produisent de nouvelles significations de la pluralité et de sa prise en compte sur le terrain. Iels vont, par leurs idées, leurs réflexions et leurs actions fissurer un état préalable stable et fermé qui fait coïncidence et qui est « porteur d'une normativité » (Bompied, 2023, p. 339). Le processus peut être individuel ou collectif. Les propositions pour des pratiques de la dé-coïncidence sont des extensions de ce que signifie *a minima* 'interculturel' dans le discours commun ou dans certains discours scientifiques qui en sont restés à « la rencontre des cultures différentes », au « contact des cultures » (Chnane-Davin, 2020, § 13, § 19) pour définir la notion d'interculturel.

Fréquemment, dans mes cours, certain·es étudianz se saisissent de l'espace pour y faire vivre des aspects non programmés de l'interculturel. Iels fissurent ce qui fait coïncidence avec l'interculturel qui souvent est limité dans sa définition à la rencontre de cultures étrangères. La dé-coïncidence amenée par les étudianz semble involontaire. Des conditions favorables y sont peut-être pour quelque chose, selon Darasse (2023, p. 184). M'inspirant d'une réflexion de ce dernier, c'est le *faire* que les étudianz proposent qui « prime avec sa part féconde d'inconnu, d'impulsions, de tâtonnements » (Darasse, 2023, p. 192). **Une conception flexible de l'interculturel** se dessine dans la mise en acte de leurs propositions. C'est-à-dire une

conception qui reconnait la valeur des connaissances des étudianz et les autorise à les utiliser pour contribuer à la construction de la connaissance sur l'interculturel en éducation et formation. Dans cette conception, l'enseignant·e ou la formatrice et le formateur laissent un espace et une place aux élèves en les encourageant à mobiliser et présenter aux autres leurs connaissances, si tant est que les enseignanz ou les formateurices soient prêt·es à accepter cette façon de fonctionner. La dénomination de **conception flexible de l'interculturel** m'est apparue intéressante à utiliser, en miroir à la dénomination de *Flexible Multilingual Education* de Weber (2014) qui se focalise sur les besoins des élèves avant tout. Quant à R'boul et Dervin (2023), ils estiment crucial, concernant l'interculturel d'ouvrir les yeux sur les trésors que la notion peut receler et de découvrir de nouvelles perspectives.

Par exemple, en 2018, Amandine, alors étudiante en master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique, a donné forme à l'interculturel à travers une théâtralisation de l'œuvre féministe *SCUM (Society for Cutting Up Men) Manifesto* de l'écrivaine new-yorkaise Valerie Solanas (1967). Le manifeste argumente que l'acte sexuel est à considérer comme une construction du patriarcat et devrait par conséquent être rejeté. Amandine, à la fois connaisseuse de l'œuvre de Solanas et actrice de théâtre s'engage alors personnellement dans cette présentation au groupe, en y incluant ses propres expériences. Cette façon de faire requiert non seulement des capacités critiques, mais aussi selon Moloney *et al.* (2023, p. 42) de la confiance en soi et du courage. La présentation d'Amandine donne lieu à des discussions sur les questions de conditions sociales et de rapport de domination historiquement constituées, mais aussi sur le choix des mots de Solanas. Elle informe également le milieu féministe de l'époque « foisonnant d'idées politiques où les écrits s'échangeaient de mains en mains ou se discutaient de vive voix entre les mêmes personnes qui se retrouvaient à chaque évènement » (Grau et Orlando, 2021, §6). En choisissant Solanas, Amandine apporte une voix qui écrit du point de vue de personnes marginalisées. Le projet de l'étudiante amène un autre lieu d'énonciation que celui que la conception affaiblie de l'interculturel promeut. Ce lieu d'énonciation inclut d'où Solanas parle et à qui, mais aussi les contextes géographiques et historiques, et idéologiques à partir desquels la position de Solanas est articulée (Pennycook, 2022, p. 13). En ce sens, la présentation d'Amandine, avec ses caractéristiques, s'inscrit dans **une conception flexible et féministe**, au regard des critères établis par Solar (1992) et selon la réflexion menée dans l'article que j'ai corédigé avec Sophie Bailly et Carine Martin, sur une sollicitation de Julie Abbou (ACL 2021-3).





INSPÉ de Lorraine. Site de Montigny-lès-Metz. Classe de master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique. 05 novembre 2018. L'étudiante Amandine est "autorisée à" occuper l'espace des enseignements "Langues et interculturalité" pour y faire entrer une dimension féministe.
Amandine propose une théâtralisation du Scum Manifesto de Solanas. Considéré comme un texte fondateur du féminisme radical, le texte découvert par les autres étudianz de cette promotion 2018-2019 a donné lieu à des échanges de points de vue. Lors de l'évaluation du cours, Amandine a exprimé sa satisfaction à avoir pu "faire un spectacle sur une thématique qu'elle aime, et aurait aimé en faire d'autres".

Pendant la présentation, certain·es étudianz du groupe se sentent mal à l'aise avec le texte du Manifeste ; il n'est pas simple de s'imaginer le contexte de la révolution sexuelle de l'époque. Le choix du sujet présenté, *via* l'œuvre de Solanas et la mise en scène d'Amandine provoque de l'inconfort, qui selon mes productions scientifiques OS 2022-1, ACL 2020-2 et CHOS à par. (je parle de « bousculer »), à l'instar d'autres travaux (Moloney *et al.*, 2023, p. 59, Moloney et Turunen, 2020) participent de l'apprentissage et du développement de compétences interculturelles. La place d'Amandine dans cette mise en forme de l'interculturel est au centre d'enjeux : cette place qu'elle occupe dans cette situation la dote d'une légitimité spécifique (Marcel, 2023, p. 14). Le groupe – moi également – reconnaissons qu'elle a sa place dans cet exercice et elle-même se sent à sa place. À partir de ces expériences et prenant au sérieux les propositions des étudianz, l'objectif est d'interroger l'interculturel dans son « appréhension » du genre et de mettre fin à cet l'impensé en didactique des langues et des cultures (Baurens, 2006, p. 241).

D'une façon plus générale, en appui avec les exemples montrés, j'inscris ma vision de l'enseignement en formation dans la coconstruction entre les étudianz et moi-même. En d'autres termes, et selon Dardel (2023), la coconstruction se présente comme une démarche permettant de créer des connaissances avec les étudianz dans des logiques collaboratives, plutôt que de leur transmettre simplement des connaissances déjà toutes élaborées (ACL 2020-3). De la même façon que bell hooks (2019) le pensait pour ses enseignements, j'inscris, certainement dans une moindre mesure, mon action de formation à l'INSPÉ dans une pédagogie engagée, à ma manière et selon les contraintes auxquelles je suis assujettie. Ses paroles font résonnance avec mon positionnement.

> J'entrais dans la classe avec la conviction qu'il était crucial pour moi et pour tout·e autre étudiant·e d'être un·e participant·e dynamique, pas un·e consommateur·rice passive (bell hooks, 2019/trad. p. 20).

Différents types de coconstruction (Dardel, 2023) sont montrées dans les exemples précédents. Dans l'exemple du travail à partir de la « Fable du scorpion et de la grenouille » et celui sur la grossophobie, il s'agit d'une coproduction de savoir : le contenu est produit collectivement par les étudianz qui agissent, en amont dans le collectif étudianz-formatrice (moi) en cours à l'INSPÉ et les enseignanz des classes accueillantes, mais également avec les élèves. Dans l'exemple du travail d'Amandine, il s'agit d'une coanimation du cours. Amandine reste cependant la leader dans la séance évoquée. Il n'en reste pas moins que je suis la garante du respect de l'alignement pédagogique (Biggs, 1987) – assurer la cohérence entre les objectifs visés, les activités proposées et l'évaluation choisie – dans la mesure où mes enseignements se passent à l'INSPÉ et sont encadrés par des maquettes. L'interculturel prend corps à travers ces diverses formes de coconstruction qui interrogent le rééquilibrage des relations de pouvoir, les négociations de contenus et la confrontation des idées dans les savoirs qui s'élaborent. Ces façons de faire encouragent par ailleurs diverses formes de contact, entre moi-même en tant que formatrice et les étudianz, et les étudianz entre elleux, faisant l'expérience de l'altérité. Dans cette démarche de coconstruction de savoir, et de coenseignement (Bovill, 2020), où se développent un partage de valeurs au service de la réussite des élèves, les étudianz sont des partenaires.

2.2.3. Liens entre interculturel et le racisme, et le sexisme

J'ai montré l'intérêt d'interroger l'interculturel en fonction de l'utilisation, consciente ou non, que les acteurices font du culturel. J'ai également interrogé comment les acteurices utilisent le culturel et à quelle fin (OS 2022-2). Ce qui m'a permis d'examiner le processus essentialisant dans la réduction de la personne à des particularités supposées immuables, alimentant ainsi le racisme et le sexisme. Dans plusieurs productions qui concernent ce processus déshumanisant, je m'efforce de comprendre ce phénomène et aussi de montrer que les acteurices ne portent pas complètement la responsabilité de ces façons de penser.

> La violence de l'enfermement dans la question des origines, qui, souvent, comme le rappelle Dumitru (2015 : s.p.) « ne veut rien dire d'autre que de quelle race es-tu ?, la pensée dichotomique *ceux qui ont des origines et ceux qui n'en ont pas*, relevant au mieux du comique au pire de l'absurdité, devaient pouvoir être atténuées par le constat d'un cruel manque de formation sur les problématiques

> interculturelles, en France comme à l'international (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2022 ; Azaoui *et al*., 2020 ; Samuels, 2018 ; Landsman et Lewis, 2006 ; CHOS à par.).

> L'étudiant, subissant des préjugés liés à son accent de Moselle-Est, relève d'un discours commun dominant attribué à ses assignateur, concernant l'homogénéité culturelle de la France où ne sont « vraiment français » que ceux qui correspondent aux attentes de l'imaginaire collectif en parlant français d'une certaine façon. Le fait de qualifier l'éventuelle réaction à sa façon de parler (son accent, l'emploi de certaines expressions) comme « déroutant » souligne la tension entre les attentes collectives et la réalité individuelle (ACL 2018-1).

Ces propos inscrits dans **la conception culturaliste-différentialiste** traduisent autrui comme différent. Ce différent ou encore l'étrangeté des autres, comme le rappelle Guillaumin (2002, p. 67) a d'abord fasciné l'Europe, qui se retrouve à présent, et depuis le XXe siècle, dans la peur de l'hétérogénéité. Certainz utilisent cette différence pour enfermer autrui dans une « identité-prison » (Abdallah-Pretceille, 2004, p. 56), en référence à 'je' qui est posé·e comme la norme sociale, culturelle et linguistique. L'autre est expliqué·e par sa dite culture, non susceptible de modifications (Bouamama, 2012). La vision est déterministe. Les actes violents ne sont jamais loin. On constate avec Guillaumin (2002), que même si Gobineau auteur de l'*Essai sur l'inégalité des races humaines* en 1853, n'a jamais appelé au meurtre d'autrui au regard de sa différence, il a posé une hiérarchie entre les personnes. Même si cette hiérarchie posée ne devait pas, selon l'idéologie du théoricien, donner à une culture un droit sur une autre, Gobineau « ouvrait ainsi la voie au droit : dire « je constate » est le début d'une chaine logique qui se termine par « je constate et j'exécute » qui est le corollaire de toute praxis » (Guillaumin, 2002, p. 68). Les travaux de Guillaumin sont datés et situés. Il est bien sûr crucial de « rompre avec l'illusion rétrospective » (Abreu *et al*., 2020, p. 17), car les problèmes actuels ne sont pas ceux du passé, et ils nécessitent une nouvelle construction de leur compréhension par la recherche. En même temps, l'œuvre monumentale de Guillaumin qui propose une approche extensive du racisme (Guillaumin, 2002 p. 20) reste précieuse pour questionner les rapports sociaux, et notamment ceux entre les femmes et les hommes. Tout son travail sur la catégorisation et l'utilisation de certains mots ou non – rôle joué par la censure notamment – m'intéresse particulièrement dans le travail sur les microagressions linguistiques ou touchant à d'autres discriminations mises au jour par Sue et Spanierman (2020) (cf. chapitre 6).

> Le geste initial de la signification dans le langage est la désignation. […] C'est donc « dès le premier mot » que nous rencontrons dans le langage l'organisation raciste, portée par la désignation ; désignation qui est l'acte initial de la racisation : ce qui est nommé l'est sous le signe racial ou non, les couleurs sont annoncées[38] d'entrée de jeu ; la présence ou l'absence de ce signe introduit la spécificité raciale dans le discours comme l'un de ses éléments fondamentaux. On sait toujours de quoi on parle (Guillaumin, 2002, pp. 221-222).

Les savoirs produits par le langage de la désignation dans les discours communs, des personnes se disant fréquemment non racistes, sont malgré tout emprunts d'idéologie raciste. Celle-ci

[38] Dans un échange récent avec une collègue préparant également l'HDR, nous parlions de la charge que représentait, selon nos représentations, la direction de thèses. Cette collègue, se référant à sa garante, me dit alors que celle-ci a été peu prudente au début de sa carrière de professeure, acceptant le tout venant en direction de thèse. C'est ainsi me dit-elle, qu'aujourd'hui sa garante a du mal avec une doctorante africaine qui ne sait pas écrire, et du coup en est à sa septième année d'inscription en thèse. Comme le dit Guillaumin, la couleur est annoncée, non pas par l'utilisation du terme « noire », mais par l'expression « étudiante africaine ».

s'adosse aux ordres établis de supériorité/infériorité construits dans les rapports de domination historiquement et socialement situés, bien que ceux-ci soient aujourd'hui « érodés et fondus » (Bauman, 2013, p. 53). Malgré cette diminution affirmée en 2013, l'association d'une caractéristique stigmatisante à une personne ou à un collectif reste fréquente en 2024 ; à la lecture des travaux de Hammou et Jounin (2019), on constate que le maintien voire l'expansion d'idées racistes restent servis par l'idéologie coloniale européenne infériorisant des populations exploitées. Le stigmate (Goffman, 1975) a la particularité non seulement de marquer une différence, mais aussi et surtout d'assigner une place. Il y a là un constat à faire : l'attribut est doublé d'une question de relations entre les personnes et de rapport de domination. Personne n'échappe aux préjugés qu'il est difficile de renverser, comme je le soutiens dans mon ouvrage sur la déconstruction de mythes sur les cultures à l'école (OS 2022-2). Les récents travaux de 39 historien·nes (Guérout et Mauduit, 2023) montrent qu'il y a tout lieu de penser que ce travail ne va pas de soi. Les résultats de certaines recherches sont rudes : les Noir·es restent des nègres dans les esprits, c'est-à-dire des êtres inférieur·es et qui ont toujours été soumis·es ; les femmes sont hystériques par essence, mais elles s'excusent davantage en cas d'intrusion dans l'espace de l'autre et en cas d'offenses liées à la communication (Traoré, 2023 ; Ripa, 2023 ; Bailly, 2008, p. 63). Parfois l'interculturel, défini sous ces aspects, fonctionne comme une euphémisation de 'race' : les racisanz classent et hiérarchisent et les racisé·es sont en bas de l'échelle, placé·es par les racisanz. Une même personne peut possiblement faire les deux selon les circonstances et l'environnement. Parfois l'interculturel ainsi défini pousse à devoir correspondre à l'imaginaire collectif sur autrui.

Cette conception de l'interculturel pouvant entrer dans une catégorie nommée solide « ignore le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact, qui sont souvent réduits à des faits culturels » (Dervin, 2011, p. 33). Ceci dit, l'essentialisation a été une option stratégique prise par la critique littéraire et postcoloniale indienne Spivak. Celle-ci s'en explique dans son entretien avec Danius et Jonsson (1993). Elle a amené les groupes minoritaires à pratiquer l'auto-essentialisation. Ces groupes devaient adopter les points de vue dans lesquels on les enfermait. L'objectif était de comprendre les fondements du processus d'essentialisation afin d'en identifier les mécanismes. Cette manière de procéder tend à fissurer l'injustice épistémique herméneutique (Fricker, 2007), qui touche la personne qui n'a pas accès aux ressources conceptuelles qui lui permettraient de comprendre sa situation.

Les rencontres sont indissociables d'un rapport relationnel et intersubjectif où les un·es et les autres considèrent l'autre (et soi-même) en tant que femme ou homme, qu'Européen·ne, qu'élève, que sympathique, étudiant·e à Sciences Po, lycéen·ne en Bac Pro, personnes dites issues de la diversité, jeunes du quartier, etc (auxquel·les sont associées également des façons de parler). En France, le parler jeune sous-entend celui des « jeunes de banlieues, de la périphérie à la fois géographique et sociale, qui sont souvent en échec scolaire, n'ont pas de débouchés professionnels » (Calvet, 2022). De la même façon, la banalisation de la catégorie « issu·e de la diversité – tout comme l'expression issu·e de l'immigration - ne fait que camoufler la notion de « race » (Mauger, 2009, Dumitru, 2015, CHOS à par.), alors même qu'est reconnue depuis quelques décennies que la diversité humaine est infinie et que chaque

personne est à la fois plurielle et unique (Todorov, 1989 ; Lahire, 1998 ; Molinari, 2014 ; Lorcerie, 2021).

> *Whilst race is no longer coherent as a biological or genetic reality, it can be understood as socially constructed, which does not make its effects less real as a concept, race carries a dark history from marginalization to genocide. As a societal system it expresses, both explicitly and implicitly, beliefs and attitudes that perpetuate inequalities through maintaining differences in power, resources and opportunities*[39] (Wicks, *et al*., 2023, p. 3).

On retrouve cette réduction de la diversité à travers la compréhension de certain·es enseignanz au sujet des langues, dont la diversité linguistique à l'école est parfois caractérisée par l'accumulation des langues européennes valorisées. Auger (2021b) préfère parler de pluralité des langues. Son expression inclut « toutes les langues et les normes présentes à l'école, c'est-à-dire présentes dans les répertoires des élèves, des enseignants et dans les programmes » (Auger, 2021b, p. 235).

2.2.4. Des traces de la réflexion des étudianz

Écrits réflexifs. Tout d'abord, en tant que traces, les écrits critiques et réflexifs d'étudianz sur des expériences personnelles vécues, étudiés dans l'article ACL 2018-1, corédigé avec deux collègues non impliquées dans mes enseignements, représentent un corpus intéressant pour mettre au jour l'utilisation du culturel, dans une conception critique. Mais aussi et surtout, en accord avec Molinié (2023a, p. 205), ces écrits réflexifs amènent les étudianz à explorer des significations avec lesquelles iels pouvaient entrer en débat dans des situations de rencontre vécues, qu'iels n'avaient pas pris le temps d'interroger au regard de leurs représentations et convictions, et des effets sur autrui. On y voit également, suite à l'analyse du corpus, que l'interculturel est dominé par de nombreuses représentations ethnocentrées et au carrefour de frictions entre des convictions, des connaissances et des expériences. Les un·es comme les autres pensent détenir la 'bonne définition de l'interculturel' globale qui répondrait à toute situation. Dans ce positionnement, les étudianz sont, comme les six aveugles de la Fable *Blind Men and an Elephant*[40] face à un même éléphant (Jacobsson *et al*., 2023) que chacun·e envisage à partir d'une seule partie et la posant comme communément partagée. En même temps, les résultats décrits dans l'article ACL 2018-1 font état de 30% des étudianz prêt·es à renégocier leurs idéologies, une fois qu'iels en ont pris conscience, car iels s'aperçoivent du rapport de domination qu'iels ont parfois installé dans la relation à autrui. Le premier objectif qui est d'activer avec les étudianz un processus réflexif peut alors s'articuler au second objectif de préparation d'activités à mettre à l'épreuve des classes.

[39] Traduction Deep-L, revue : Si la race n'est plus cohérente en tant que réalité biologique ou génétique, elle peut être comprise comme socialement construite, ce qui ne rend pas ses effets moins réels En tant que concept, la race est porteuse d'une sombre histoire allant de la marginalisation au génocide. En tant que système sociétal, elle exprime, à la fois explicitement et implicitement, des croyances et des attitudes qui perpétuent les inégalités en maintenant des différences de pouvoir, de ressources et d'opportunités.

[40] Fable indienne. Dans un village à proximité de Bénarès, l'arrivée d'un éléphant attire l'attention de tous. Six aveugles, totalement ignorants de la nature de cet animal, sont conduits à toucher différentes parties de celui-ci. À la suite de cette expérience, ils rendent leur verdict, chacun détenant une fraction de la vérité... Cette fable empreinte de la sagesse indienne incite à méditer sur la perception de la vérité, souvent limitée et subjective, propre à chaque individu.

> L'objectif de l'Unité d'Enseignement « Langues et Interculturalité » est double. D'une part, il s'agit d'activer un processus réflexif sur les stéréotypes et les préjugés – les étudiants ayant entendu jusque-là qu'il fallait les combattre – sur les processus sociaux tels que la catégorisation, l'altérisation, et de s'interroger sur l'usage de la culture dans la rencontre avec l'autre. D'autre part, il est question de favoriser la création de nouvelles pistes au sujet des questions didactiques et pédagogiques, pour s'éloigner de ce que Abdallah-Pretceille (1999, p. 85) nomme la « pédagogie couscous », peu probante au regard des complexités relationnelles, car elle se centre sur les différences culturelles et tourne autour de traits folklorisant et réducteurs de l'autre (ACL 2018-1, p. 27).

Film, affiche. Mais aussi, dans mes cours, pour travailler la distanciation à la conception culturaliste-différentialiste avec les étudianz à l'INSPÉ, des supports filmiques ou imagés servent à analyser comment les protagonistes utilisent le culturel à des fins parfois peu louables pour tromper l'autre (film *French Touch* de Maurice Cheng, 2015) ou amener des étudianz à apprendre une langue en les hameçonnant *via* les aspects touristiques d'un pays (affiche pour le Français Langue Etrangère récupérée à l'ambassade de France à Varsovie, lors d'une conférence où je communiquais comme chercheuse invitée). Dans le premier cas, le rêve de Florent, jeune diplômé français, tourne au cauchemar après avoir idéalisé son essor professionnel en Chine. Il est prêt à tout pour sa survie. Il croise le chemin de Tang, qu'il pense être chinoise alors qu'elle est bordelaise. Toustes deux vont utiliser l'attrait des Chinois pour la culture française et ses bons vins pour enrôler une assemblée d'amateurices et leur vendre des vins bas de gamme au prix fort. Iels mettent en scène la culture française à travers une prestation œnologique caricaturale et des discours très stéréotypés, appréciés et attendus d'un public conquis.

Je veux montrer à travers cet exemple que les connaissances de soi-même et d'autrui peuvent également s'acquérir à travers le visionnage et la réflexion à partir d'un film. Le cinéma, dans ce cas précis, n'est pas étudié comme un objet théorique, mais pour son lien aux expériences réfléchies ; ce court-métrage « nous dévoile des conduites humaines » (Guigue, 1999, p. 263), et « nous parle profondément de nous-mêmes » (Morin, 1999a, p. 220). L'interculturel prend corps dans les expériences de vie que le court-métrage apporte. Dans la recherche récente encore, des autrices montrent le potentiel de la fiction en tant que "*medium for student teachers in the process of understanding the 'Other'*" (Häbler et Spernes, 2023, p. 481) Dans le cas de l'affiche de promotion du Français Langue Etrangère à destination des étudianz polonais, la France (ou plutôt l'hexagone) est communiquée aux (futur·es) apprenanz de FLE à travers ses objets emblématiques culturels et touristiques (monuments et aliments), avec une centration sur Paris. L'affiche est une trace qui montre la place du stéréotype, par son caractère simplificateur et idéalisant à un but opératoire : amener les étudianz à s'inscrire aux cours de FLE. Cette façon de procéder pour provoquer l'attrait et l'admiration pour un pays est montrée depuis des décennies par la recherche. Les aspects restrictifs associés à la mode, aux produits de luxe, à la cuisine, au champagne et aux monuments de Paris correspondent aux images fantasmées d'un pays. Cependant, autant l'affiche diffusée en Pologne a pour objectif d'amener des élèves à apprendre le français et peut-être de favoriser des rapprochements, autant d'autres cas montrent que l'admiration de la France à travers une vitre suffit, comme dans le cadre des relations

franco-japonaises (Kawatake[41] *et al.*, 2000, cité par Himeta, 2008, p. 236 ; Himeta, 2008 ; Himeta, 2006). Du moins dans les années 2000.





Supports de cours en master MEEF.
Représentatifs d'une France avec ces aspects culturels stéréotypés, les deux supports sont utilisés en cours pour examiner comment les discours sur le culturel sont utilisés : par quel·les locteurices ? Pourquoi et pour quoi ?

On voit à travers ces deux exemples pratiques que l'interculturel ne se limite pas à une question de rencontres ou de confrontations entre cultures (Dervin et Jacobsson, 2021, p. 19), mais que l'utilisation du culturel, dans le cas de *French Touch* peut amener les acteurices à des positionnements racistes et sexistes envers l'autre ou à des valorisations fantasmées d'un pays et de ses habitanz (quitte à être victime d'une entour). Et dans le cas des affiches avec des aspects limitatifs associés à des objets culturels stéréotypés, l'utilisation du culturel peut servir le développement de la francophilie, avec ou sans enjeu de rapprochement entre les personnes.

La conception de **l'interculturel renouvelé ou critique** a beaucoup été formalisée par Dervin la dernière décennie, mais également par Alaoui (2014) qui en traite largement dans son HDR – *via* notamment le journal interculturel critique (le JIC), conçu initialement comme outil de formation. Les diaristes y trouvent un espace pour laisser traces de ce qu'iels jugent questionnable à partir des interactions entre deux « semblables-différents qui donnent à entendre leur rapport au monde » (Alaoui, 2008, p. 7). Cette conception a servi l'outillage

[41] Kawatake *et al.* (2000). *Gaikoku media no nihon iméji*. Gakubunsha. J'ai tenté, sans succès, de trouver cet article. C'est pourquoi j'y réfère en notant « cité par ».

cognitif des étudianz pour débusquer les traces d'interculturel culturaliste-différentialiste dans des discours d'acteurices qui se déclarent ouvert·es à la pluralité linguistique et culturelle. La pensée critique et réflexive de **l'interculturel renouvelé ou critique** propose de penser par dialectisation du questionnement au changement, c'est-à-dire au mouvement, à la modification, à la transformation voire à la transmutation, dans un processus interactionnel (Alaoui, 2020). Dans cette conception, interroger, douter et suspendre son jugement sont à l'œuvre. L'intérêt de **la conception critique** est qu'elle ne fournit pas de recettes ou encore d'apprêts didactiques qui font l'objet de dénaturalisation dans le chapitre 4 de la note de synthèse.

> Tous ces actes empêchent la rigidification des connaissances et du sens, ouvrent sur l'univers des incertitudes, introduisent du mouvement et du jeu, et facilitent l'entrée dans un dialogue avec soi et avec autrui. Ce mouvement postule la mobilisation de connaissances plurielles pour rendre plus intelligibles les points de friction entre des sujets venant d'horizons différents et mobilisant des registres parfois opposés (Alaoui, 2020, p. 67).

La conception critique met l'accent sur la problématisation des expériences vécues dans la relation à l'altérité. C'est cette conception que Virginie Trémion et moi-même avions choisie dans le cadrage théorique de nos articles de 2021 et 2022 sur la formation des étudianz à l'observation et la problématisation de situations de rencontre à partir de vidéos (ACL 2022-4 ; ACL 2021-1). L'actrice et l'acteur dans la vidéo à visée pédagogique y mettent en scène une rencontre, qui doit permettre aux étudianz « de penser la diversité (et non la différence) » selon Pelletier (2021, p. 135) ; j'ajouterai si tant est que celleux-ci soient outillé·es d'une démarche problématisante, et notamment de celle d'observation en tant que moyen de construire une meilleure compréhension des phénomènes de sociétés, d'abord perçus comme des allants-de-soi. Avec Dervin et Chen en 2023 :

> *We are not aiming to preparing/training 'ethnographers' but 'simple' observers working for themselves, in silent dialogues with themselves about what they observe in the other and through the mirror of the other in intercultural situations*[42] (p. 89).

Dans les travaux à l'international, j'ai pu relever deux grandes tendances dans l'usage du terme 'critique'. Dans la première tendance, **la conception critique** se lit fréquemment dans son articulation à des termes comme 'communication' et 'compétence'. Les auteurices proposent un travail avec les étudianz en lien avec l'internationalisation des programmes et des possibilités de mobilités universitaires ou professionnelles. Le travail de prise de conscience de l'interconnexion des questions mondiales à envisager à travers différentes perspectives géopolitiques convoque la conception critique. L'enjeu est la capacité à communiquer dans un environnement mondial en mutation et dans des mobilités qui pourraient tendre à confirmer des stéréotypes et préjugés sur autrui (López-Rocha, 2021 ; Leask, 201). J'ai pu cependant noter dans ces approches une tendance à proposer des exercices prêts-à-faire (Berardo et Deardorff, 2012) ou « des modèles d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères basés sur la conscience interculturelle », comme le propose Sara Youssef dans sa thèse de doctorat en cours de réalisation (Université Polytechnique Hauts-de-France, sous la direction de Mokhtar Ben

[42] Traduction Deep-L, revue : Nous ne visons pas à préparer/former des "ethnographes" mais de "simples" observateurices travaillant pour elleux-mêmes, dans des dialogues silencieux avec elleux-mêmes sur ce qu'iels observent chez l'autre et à travers le miroir de l'autre dans des situations interculturelles.

Barka). Dans la deuxième tendance, **la conception critique** s'immisce dans les travaux qui traitent des forces de pouvoirs social, politique et historique qui s'infiltrent dans les rencontres et les relations du quotidien. La conception critique permet alors d'examiner des questions au niveau macro et leurs effets qui sont à débusquer dans les relations analysées dans une perspective intersectionnelle, afin d'agir pour une société plus équitable (Halualani et Nakayama, 2010 ; Martin et Nakayama, 2000). Ces recherches montrent à quel point le genre, la race, sans exhaustivité ne sont pas naturels et sont des construits (Lengel et Martin, 2010 ; Warren, 2003) dont il est nécessaire de prendre conscience en analysant leurs caractéristiques historicisées et leurs effets dans les relations entre groupes.

La conception critique a parfois été caractérisée par des termes comme liquide ou fluide. Elle est posée en opposition à solide qui désigne la conception culturaliste-différentialiste, ou encore mouvante, instable, également par le biais des travaux de Dervin, inspirés par les thèses de Bauman sur 'le liquide'. Nombre de mes travaux ont été influencés par cette terminologie au début de mon cheminement académique (reprise d'études et poste de MCF). Mais aujourd'hui avec le recul je me dis que le risque d'associer de façon appuyée et systématique l'interculturel au fluide, au mouvant et à l'instable pourrait amener à la conclusion qu'on ne peut plus rien faire avec la notion d'interculturel, dont la version opératoire pour les terrains en éducation et formation est pourtant souhaitable et souhaitée. En tous cas, si **la conception liquide** peut être un appui théorique pour une opérationnalisation en classe, elle ne se donne pas à saisir facilement pour des acteurices de terrain qui agissent entre convictions et contraintes institutionnelles. Je prends encore plus conscience de cette difficulté à la lecture de Chiss (2018) qui a procédé à une légère critique de cette conception (trop) liquide de l'interculturel qu'il reconnait fort développée et expliquée dans l'ouvrage « Impostures interculturelles » de Dervin (2011). Mais selon Chiss (2018, p. 43), le problème est que Dervin ne procure pas de programme de travail en classe sur l'enseignement de la culture. D'ailleurs, en 2012, dans un entretien mené par Debono, Fred Dervin explique qu'il a repris la dénomination de liquide pour bien souligner la différence avec l'interculturel solide (conception culturaliste-différentialiste). S'il avoue que cela a mal fonctionné, Dervin (2012) souligne en même temps que « l'image du liquide est souvent mal comprise » (p. 91). Le « fluide » est également utilisé dans les perspectives féministes qui traitent des questions de discriminations multifactorielles, en parlant des mobilisations qui interrogent le « comment » et projettent le « vers quoi » des réponses que ces mobilisations incarnent (Sénac, 2021). Dans une perspective didactique, j'ai posé dès mon travail doctoral (THÈ 2014) la question de l'enseignable (inter)culturel, et la conception liquide qui donne peu, voire pas de points d'appui risque, dans son acception extrême, d'amener au chaos pédagogique. Or la formation des (futur·es) enseignanz et les pratiques de classe ne peuvent pas rester orphelines de pistes pédagogiques en interculturel qui s'appuient sur des résultats issus de recherches empiriques.

2.2.5. La création au service de la réflexion pour l'interculturel en éducation et formation

En formation MEEF à l'INSPÉ, la capacité à construire des espaces de dialogues où se produisent de nouvelles significations de l'interculturel, au-delà de la vision figée et réductrice, se joue fortement dans le processus d'idéation, c'est-à-dire d'un point de vue didactique, dans

la formation et l'enchainement des idées (pour les étudianz comme pour moi-même). En juin 2022, alors que je découvrais le dernier ouvrage de l'Institut Français d'éducation « Le réseau des lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation. Un instrument pour la recherche » (Monod-Ansaldi *et al*., 2022), j'ai été interpelée par la photographie de la couverture qui représentait un manteau de nuages ou Kesa. Les manteaux de nuages ou Kesa sont des châles de méditation bouddhiques, constitués de bandes de tissus teints réutilisés, cousues à la main par chaque moine. J'ai établi un lien avec la notion de fragments ou de miettes que Dervin (2022) développe dans l'un de ses derniers ouvrages sur l'interculturel.

Si Fred Dervin indique bien les différentes définitions de fragments, celle qui a retenu mon attention pour travailler l'interculturel avec les étudianz est celle-ci : les fragments ne sont pas destinés à conduire à une pensée fragmentaire, qui éloignerait de la pensée complexe, mais à tisser du lien entre divers éléments de réflexion et de questionnement, mais aussi de vie. On a également l'exemple de l'ouvrage de Bauman « Ma vie en fragments », publié en 2024 en français. Le livre recomposé à partir de textes du sociologue propose six chapitres composés de réflexions sur des thématiques de vie, sur 30 ans. On y trouve parfois des incrustations de poèmes, de notes et de moments datés, notamment dans le chapitre 1. Des chapitres sont complétés par des matériaux traduits, écrits à l'origine en polonais. Ces fragments, tels un patchwork fait de divers éléments, sont liés entre eux et reforment sa vie.

Concernant le Kesa, celui-ci propose un tissage de pièces, qui selon mes hypothèses peuvent contribuer à faire reliance, c'est-à-dire « articuler ce qui est séparé et relier ce qui est disjoint » (Bolle de Bal, 1996 au niveau de la reliance sociale ; Morin, 2004 ; Le Moigne, 2008) en termes de savoirs d'expériences et de théorie. J'ai de plus en plus envie et besoin de faire du lien, à la fois dans mes enseignements et mes productions scientifiques ou de vulgarisation, dans mes activités administratives, dans mes relations professionnelles (collaborations interdisciplinaires, intermétiers[43]), et entre ces dimensions.

> Il y a des mots qui entrent dans un vocabulaire... épisodiquement, voire par effraction. Puis... on se dit - tiens, voilà un mot qui me convient bien. C'est comme des virus. Une fois qu'ils sont rentrés, qu'ils trouvent le chemin favorable, ils se multiplient... C'est ce qui s'est passé pour moi... avec le virus – reliance -... Il me vient de plus en plus souvent en bouche ou sous la plume, ce qui signifie qu'il a trouvé un terrain favorable et se multiplie comme un virus. Cette notion de reliance, j'en avais besoin : cela me parait de plus en plus évident (Morin, en entretien avec Bolle de Bal, 1996).

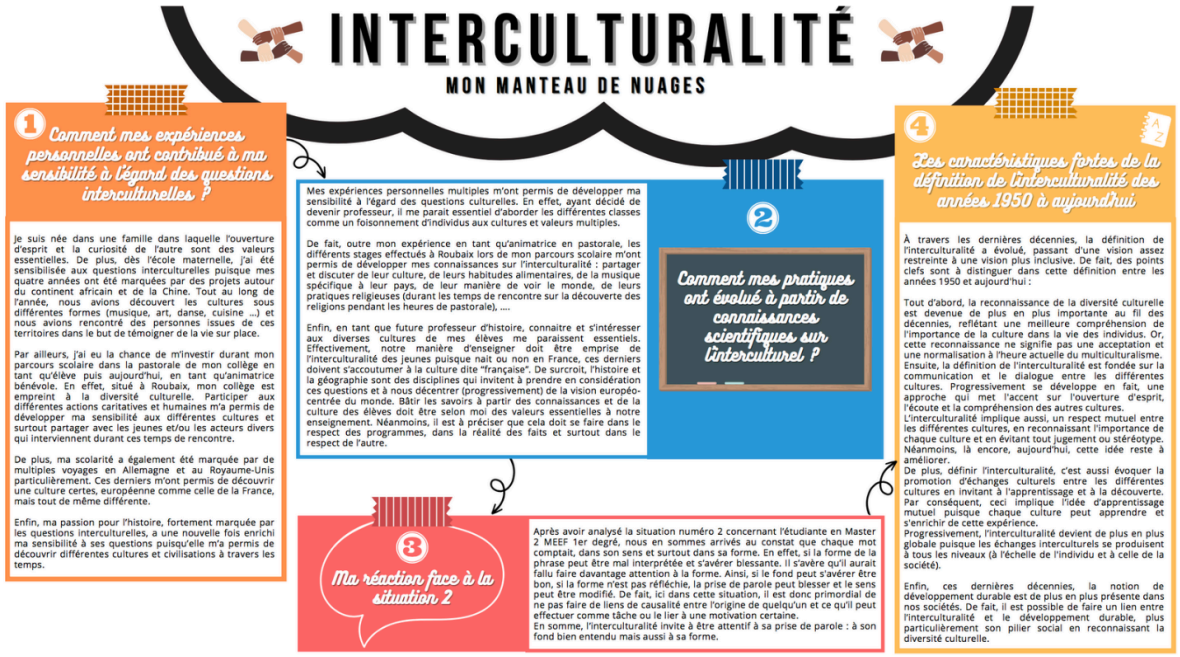
J'ai donc proposé aux étudianz de travailler la construction de la compréhension de l'interculturel dans une production individuelle métaphorique (dont certaines parties sont discutées en groupe en amont). Iels ont à créer leur propre patchwork avec des éléments distincts à relier. Le Kesa doit paraitre harmonieux de leur point de vue, fait de « pièces différentes » qui leur apparaissent comme une métaphore intéressante pour penser l'interculturel. Les pièces du Kesa personnel sont construites à partir de questionnements qui sont donnés au fur et à mesure du cours. Les pièces sont provoquées à la fois par leurs

[43] J'emprunte ce terme à Liliane Pelletier (2021) qui me semble nettement moins enfermant que celui d'inter-catégoriel pour désigner le travail qui se fait entre des professionnel·les de différents métiers, comme celui d'enseignant·e à l'école et celui de chercheureuse.

expériences vécues et ce qui a été discuté en cours en collectif, en binôme ou en groupe. La création du manteau de nuages leur permet de faire une pause et de prendre un temps pour réfléchir à la façon de construire leur pensée, comme le suggère Dervin (2022, p. 14), tout en friction avec les problèmes qu'iels rencontrent ou ont rencontrés en tant que stagiaires ou titulaires dans les classes, en tant que fille ou fils de (poids de l'éducation), en tant que (jeune) adulte déconcerté·e par la réalité ou optimiste. Pour rester dans l'idée du fragment tel qu'il est défini par Dervin, les pièces des Kesa se sont construites dans le processus d'écriture de textes courts qui peuvent montrer des continuités entre eux ou des discontinuités, mais qui font reliance dans la mesure où les étudianz ont choisi de les incorporer à leur manteau de nuages et à leur récit. L'interculturel revêt une forme flexible et exploratoire et prend corps dans une expérience scripturale laissée au choix des étudianz, notamment dans la présentation[44].

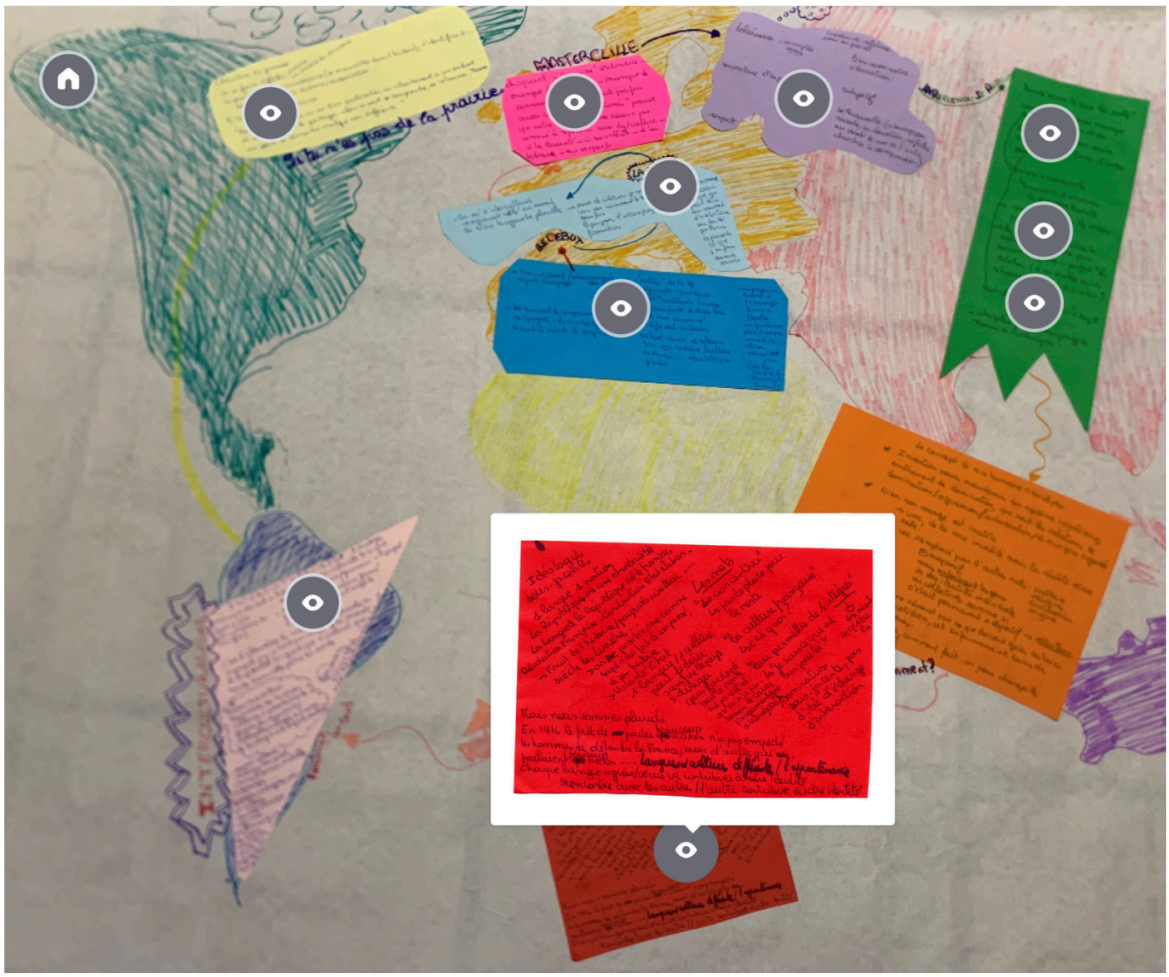
Ci-après, je présente deux Kesa sur les 138 produits par des étudianz de master MEEF, dans deux universités différentes de Lille.

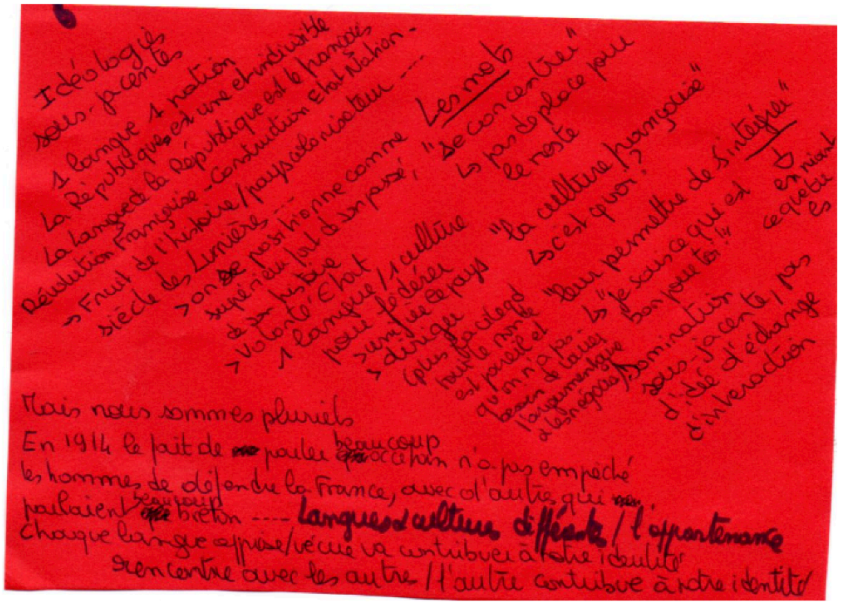
KESA 1. Institut de Formation Pédagogique, Université Catholique de Lille. Classe de master 1 MEEF PLC. Mars 2023. L'étudiante en master 1 MEEF PLC Histoire-Géographie/EMC montre que sa discipline contribue aux réflexions sur l'interculturel. L'interculturel, de son point de vue, revêt une dimension internationale. L'étudiante vient à citer des pays, des continents auxquels elle aurait porté un intérêt fort pour soutenir sa vision de l'interculturel. Elle prend un peu de place dans son Kesa pour interroger les idéologies ou poser un regard réflexif sur ses propres manières de penser autrui. L'étudiante globalise beaucoup le propos à partir de sa discipline : « L'histoire et la géographie sont des disciplines qui invitent à nous décentrer (progressivement) de la vision eurocentrée du monde.



[44] Certainz ont utilisé Canva ou Genially, ou encore Prezi. D'autres ont opté pour la remise du Kesa sous forme papier, avec des collages (papiers de couleurs différentes, bouts de tissu).

KESA 2. INSPÉ des Hauts-de-france. Campus de Villeneuve d'Ascq. Classe de master 2 MEEF CLILLE. Mars 2023. L'étudiante a laissé libre court à son imagination pour traiter des différents fragments du Kesa. La lecture de chacun des fragments montre une remise en question : "Je suis consciente de mon manque de connaissances et du besoin de réfléchir sur le sujet de l'interculturel. Plein de zones d'ombres pour moi".





Les questionnements proposés, pour que la création se fasse, demandent de mobiliser à la fois la référence à l'expérience autobiographique, à la connaissance théorique sur des notions

articulables à l'interculturel, telles que 'race', 'intersectionnalité' et des projections pédagogiques pour la classe ou l'établissement, avec ou sans partenaires, en versions projets ou séquences. Peut-être, cette proposition de mise en lien est-elle encore trop cantonnée dans une théorie de la reliance restreinte, et mériterait une réflexion de ma part pour passer à ce que Le Moigne (2008) appelle une « théorie de la reliance généralisée » (p. 177) pour y inclure le lien entre les étudianz et plus largement des personnes en dehors du cours (échanges, partages, respect de la pluralité dans un monde qui s'effrite : polyphonie).

J'ai présenté ce travail de création et d'analyse de Kesa au Congrès de l'*American Association for Applied Linguistics Conference* 2024 à Houston, Texas, le 17 mars 2024. La communication examinait le positionnement discursif des étudianz dans leurs écrits, par rapport à la question : « Comment vos expériences personnelles ont-elles contribué à votre sensibilisation aux questions interculturelles ? ». Les résultats révèlent ce qui a construit socialement leur conscience interculturelle – *Intercultural Awareness* – et l'a fortifiée à divers niveaux d'échelle enchevêtrés : les expériences formelles (expérience *Erasmus* et voyage scolaire, pratique religieuse), les expériences informelles (tourisme), les rencontres de proximité avec les gens, et surtout de façon dominante la famille qui transmet des valeurs auxquelles la plupart adhèrent et contre lesquelles d'autres se construisent une pensée par la controverse (notamment l'éducation religieuse). Les résultats montrent également comment la tradition scolaire française de pensée et d'action façonne leurs discours dans leur rapport à la norme scolaire ou linguistique. Iels mettent en évidence les défis à relever dans le cadre de la formation des enseignanz et au sein des établissements.

2.2.6. Les littéracies universitaires au service de la réflexion pour l'interculturel en éducation et formation

Enfin, je me suis intéressée aux modalités d'interactions entre les apprenanz et les enseignanz en investiguant les littéracies universitaires[45], et en m'attachant de nouveau au processus d'autonomisation, cette fois-ci par l'écriture scientifique et au rôle joué par l'enseignant·e. Quatre productions scientifiques, dont une direction d'un numéro thématique (ACL 2024 ; ACL 2022-3 ; DR 2020-1 ; ACL 2020-1), ont contribué à faire évoluer ma première approche de l'articulation entre interculturel et autonomie, travaillée sur le terrain du primaire. J'ai montré à travers ces travaux comment on peut mobiliser la notion de temps, ou plus précisément les contraintes temporelles qui façonnent les expériences humaines (Alhadeff-Jones, 2017) dans le processus d'autonomisation et la relation à l'enseignant·e, qui par un cadrage aux effets (plus ou moins) contraignants, limite ou étend la capacité des étudianz en termes de marges de liberté ou d'action (ACL 2024). Je dois à Sophie Bailly et Carine Martin, deux collègues féministes de l'ATILF d'avoir proposé une nouvelle approche de cette question avec une

[45] Cette thématique scientifique est fortement liée à mon implication dans la recherche CAPES COFECUB France-Brésil SH 834-15 [MEM] : « Appropriation de la parole d'autrui dans le discours scientifique : aspects linguistiques et didactiques » (2017-2019), pilotée par S. Bailly, ATILF, Université de Lorraine et J. Assis, PUC Minas Belo Horizonte. Ce projet entre pairs enseignanz-chercheureuses et doctoranz comptait cinq universités au Brésil et trois en France. Il était financé par Campus France. Le collectif de chercheureuses et de doctoranz interrogeait le passage de la littératie scolaire à la littératie universitaire qui pose problème aux étudianz, dans la confrontation à des normes académiques souvent peu familières.

perspective féministe, afin d'interroger notre relation et rapport aux étudianz et de réfléchir à la mise en place de pédagogies qui répondent aux enjeux de réussite de toustes dans l'enseignement supérieur.

> Ces enjeux nous paraissent particulièrement importants et urgents à traiter à l'université, la crise sanitaire de la Covid 19 ayant agi comme un révélateur des dangers qui menacent la cohésion sociale et mondiale. Or les modèles d'enseignement que nous qualifions de patriarcaux d'un point de vue socio-historique portent souvent en eux des limitations aux objectifs de l'autonomisation des apprenanx : transmission d'un haut sachant vers un bas ignorant (Rancière1987) ; discours d'autorité parfois volontairement obtus et abscons ; posture mandarinale pouvant aller jusqu'au harcèlement sexiste ou raciste ; évaluation exclusivement externe et non critériée, en sont quelques exemples (ACL 2022-3).

Or, que ce soit à l'école ou à l'université, modifier sa façon d'enseigner n'est pas simple.

> La peur d'enseigner autrement, de laisser de la place à l'autre, d'apprendre de lui/d'elle (qui plus est un élève), demande parfois du courage, celui de sortir de sa zone de confort, de ne pas savoir, d'être aussi un enseignant qui découvre et apprend… comme un apprenant (Auger, 2024, p. 5).

Des intérêts divers et des préoccupations plus ou moins profondes se font jour. Ce rapport au changement peut provoquer des turbulences émotionnelles qui font résistance au processus de changement de posture et de relation avec les élèves. Avec Duclos (2015), enseigner autrement veut dire remettre en question ses propres pratiques, si tant est qu'on veuille les voir remplacer par d'autres ; avoir l'envie, le temps, l'espace pour expérimenter de nouvelles pratiques – les anciennes n'étant pas simples à délaisser ; et enfin automatiser ces nouvelles manières d'enseigner. Ce processus non linéaire est complexe sans accompagnement, pour mener à bien ces trois étapes, dépasser d'anciennes pratiques, et apporter des modifications dans le rapport aux élèves (CHOS 2022-2 ; ACL 2019 ; Duclos, 2015 ; Villeneuve, 2010). La question des habitudes, de l'image de soi, des croyances et de la fragilisation psychologique et émotionnelle, mais aussi le manque de soutien institutionnel font frein.

2.3. Formes revêtues par l'interculturel dans la formation continue : le lien avec le plurilinguisme

L'interculturel ne peut pas être réduit à l'analyse de ce qui se passe dans les interactions entre les personnes, au risque d'en perdre la complexité. Ce qui porte à poser l'interculturel comme un « processus d'appropriation et d'usages plurilingues et interculturels, usages qui sont avant tout des expériences d'altérité humaine et sociale » (Blanchet, 2007). Dans ces usages et expériences, les langues jouent un rôle tout particulier dans la relation à autrui et à soi-même, et particulièrement les langues des élèves et des familles quand on s'intéresse aux pratiques scolaires et à l'hétérogénéité en tant que réalité dans les écoles. Pourtant, comme le souligne Rispail (2017), « les recherches interculturelles à proprement parler évoquent rarement le versant linguistique de l'interculturel » (p. 65). Mais aussi, ces usages et expériences s'inscrivent dans des politiques éducatives et des systèmes sociaux et de relations. La polysémie du plurilinguisme ajoute également des difficultés à la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves. Le plurilinguisme est valorisé dans les textes européens, et notamment à travers l'adossement des programmes scolaires de langues au CECRL en 2005. En même temps, les pratiques réelles et la réappropriation des descripteurs du CECRL par les

acteurices de l'école montrent que le plurilinguisme est un étendard et que les monolinguismes perdurent. En 2019, Cavalli constate que :

> […] si au niveau de la recherche et de la réflexion aussi (May, 2013 ; Conteh & Meier [eds], 2015), il est largement admis qu'un tournant plurilingue a bien eu lieu, les représentations sociales autour des questions linguistiques peinent à évoluer et le monde de l'école à trouver les modalités pratiques pour la mise en œuvre d'une didactisation de la pluralité linguistique et culturelle (p. 25).

La présentation des deux projets de recherche suivants, KIDILANG dans une moindre mesure et surtout PRIMERA, donnent des points de repère sur ce qui a façonné l'interculturel de manière extensive et comment l'interculturel a été façonné sur les terrains et avec les enseignanz.

2.3.1. La recherche-action KIDILANG

Dans mes travaux, un premier élan de prise en compte du plurilinguisme dans l'interculturel a eu lieu par mon implication dans une recherche-action en maternelle, KIDILANG. Je m'y suis investie en 2016-2017. J'évoquerai très peu cette recherche en termes d'acculturation au plurilinguisme que je n'avais pas exploré dans ma thèse de doctorat. À cette époque, ce sont plutôt mes compétences en recueil de données empiriques, développées alors que j'étais doctorante à CIREL-Théodile – et la connaissance d'un certain nombre d'outils méthodologiques relevant de la recherche qualitative – qu'il m'a été demandé d'utiliser au service de la formation d'une collègue linguiste recrutée à l'INSPÉ, contrainte à travailler en didactique, et au service de l'écriture collective d'articles. Les travaux émanant de cette recherche sont très peu nombreux. Cependant, l'unique production écrite (ACL 2018-3) sur la forme et la fonction de la médiation scolaire dans la manière dont une enseignante de maternelle cherche à modifier l'état du savoir d'élèves dont le français n'est pas la langue de première socialisation, apporte des résultats intéressants pour cerner l'interculturel. Ceux-ci montrent des positionnements et des styles de gestion variés, des tensions et des ruptures, didactiques comme pédagogiques, dans un mouvement oscillatoire entre ouverture et de fermeture à l'accueil de la langue des élèves. Ils confirment l'inscription des pratiques dans une conception janusienne de l'interculturel du ni dans une conception ni dans l'autre, et du à la fois dans une conception et dans l'autre.

2.3.2. PRIMERA, recherche du réseau des Lieux d'éducation Associés, Ifé

Le deuxième élan de prise en compte du plurilinguisme dans l'interculturel s'est plus largement étendu depuis 2018, dans le pilotage de la recherche collaborative en école d'enseignement en immersion, PRIMERA inscrite dans le réseau des LéA de l'Institut français d'éducation depuis 2021. La dénomination « collaborative » est adoptée dans le réseau des LéA[46]. En même temps, la réalité de la collaboration dans mes recherches est multidimensionnelle, mais surtout les modalités de travail pensées ne sont pas au service d'une rationalisation du travail ; ce que peut sous-tendre l'expression du collaboratif qui lie utilité-efficacité (Laurent, 2018, p. 13). Dire

[46] Les Lieux d'Éducation Associés à l'IFÉ (LÉA-IFÉ) : un réseau de recherches collaboratives en éducation : https://ife.ens-lyon.fr/lea

« faire des recherches dans des logiques collaboratives » reflète mieux la réalité protéiforme du (apprendre à) travailler/chercher/écrire ensemble où est soutenue l'intelligence collective pour créer ensemble et innover par tâtonnements dans nos pratiques professionnelles (Pollet, 2016, p. 87 ; Laurent, 2018, p. 17).

La spécificité du terrain d'investigation, à l'école Jean Jaurès et au collège Guynemer à Nancy, qui présente un dispositif d'enseignement d'immersion français-anglais, amène son lot de questionnements sur la prise en compte des langues familiales et sur les représentations des enseignanz sur l'intérêt des répertoires plurilingues des élèves. Et au-delà de cet aspect, c'est la question de la (re)connaissance et la prise en compte de la pluralité linguistique comme garantie de divers droits linguistiques qui a été questionnée (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Cavalli, 2019). Ce dernier aspect a été d'autant plus délicat à considérer, car les établissements sont dans un dispositif d'immersion anglais-français directement hérité du programme *Dual System* étasunien. C'est la rencontre entre « le monde de la recherche » et le « monde du terrain » qui a fait émerger la question de la contribution à la négociation du sens sur les pratiques plurilingues, et sur leur intérêt. Deux productions font état de ce point (ACL 2023-1 ; ACL 2023-2). Pour reprendre l'expression de Meirieu (2007) – adaptée à ce contexte – nous souhaitons passer de « la logique tubulaire – les enseignanz d'un côté, les chercheuses de l'autre » (p. 119) à une logique d'échanges et de rencontres dans laquelle l'interculturel revêt des formes variées. Les productions scientifiques sur les pratiques plurilingues, corédigées entre les chercheuses et certainz membres de l'équipe enseignante (CHOS 2024-à par[47]. ; ACT 2023), peuvent s'inscrire dans une **conception décoloniale de l'interculturel**, selon les principes énoncés par De Fina *et al.* (2023). En effet, selon les autrices, écrire dans des formats non conventionnels relèvent d'une **conception décoloniale**. Canagarajah (2023, p. 99) qualifie ce genre d'écrit de productions d'avant-garde allant contre le diktat de l'*impact factor*, mais assurant la dissémination des savoirs au plus grand nombre. Selon le chercheur, il reste cependant important d'être visibles dans lesdites grandes revues pour en changer le fonctionnement depuis l'intérieur.

Cette subversion décoloniale est particulièrement visible dans le chapitre CHOS 2024-à par. qui propose une forme dialogue dans l'écriture, avec des réponses et réactions des enseignanz à des questions soulevées par les chercheuses. Cette façon de faire n'a d'ailleurs pas plu à l'un des évaluateurs ; mais nous avons résisté, avec le soutien des deux coordinatrices de l'ouvrage (Valérie Fialais, Université de Strasbourg et Reseda Streb, Universitade Federal Do Ceará, Brésil). D'autres auteurices s'engagent dans des propositions d'écriture qui rejettent les formats standards. Iels incluent dans leurs écrits des formes dialoguées empruntes d'émotions et de frustrations au cœur d'introspections et de rétrospections, brouillant les lignes entre la théorie et la pratique (Barnawi et R'boul, 2023 ; Oostendorp, 2023).

[47] Ce chapitre, à paraitre, figure dans l'ouvrage *Guiding teachers into bilingual education* (coord. V. Fialais et R. Streb) déjà visible à la page 5/32 du catalogue de l'éditeur CALEC tbr BOOKS. ISBN 978-1-63607-900-4 : https://tbr-books.org/catalog

> *These are intentional moves designed to write decolonially. Academic writing is itself a colonial act, and writing decolonially thus helps to survive and subvert this coloniality*[48] (De Fina *et al.*, 2023, p. 825).

La voix des enseignanz pour laquelle peu de place est laissée dans l'institution peut également s'exprimer dans la coconception de supports réservés aux chercheureuses, et plus fréquemment aux doctoranz. À savoir, le poster scientifique (PO 2022). L'équipe de Jean Jaurès a souhaité en faire l'expérimentation pour une présentation à un séminaire des LéA à Lyon en mai 2022, et dans une forme revisitée pour l'évènement de la Nuit Européenne de la recherche à l'Université de Lorraine en septembre 2023. Coconstruit autour d'interactions, de rassemblements, de négociations et de prise en charge du *design* sur Canva par l'une d'entre elleux, le poster a vu le jour et a été imprimé en grand format par le Laboratoire ATILF (CNRS). Original, mais présentant un *design* peu conventionnel, le poster en deux versions a pu montrer les effets de l'accompagnement à/par la recherche entrepris depuis 2018, du point de vue des enseignanz. Dans une **conception décoloniale**, cette action collective et cooperative amène à "*detaching or delinking from structures of knowledge in order to reconstitute ways of thinking and being in the world*[49]" (Baur *et al.*, 2024). Selon Nicolas-Le Strat (2018), cette conception tient à distance une vision incapacitaire de l'autre et oblige la chercheuse ou le chercheur à concevoir et mettre en œuvre des dispositifs de recherche dans des dynamiques collaboratives où « chacun va pouvoir cheminer, trouver sa voie et développer une parole et une pensée spécifique » (p. 186). L'image suivante présente les deux versions du poster et sa présentation au séminaire du réseau des Lieux d'éducation Associés en mai 2022.

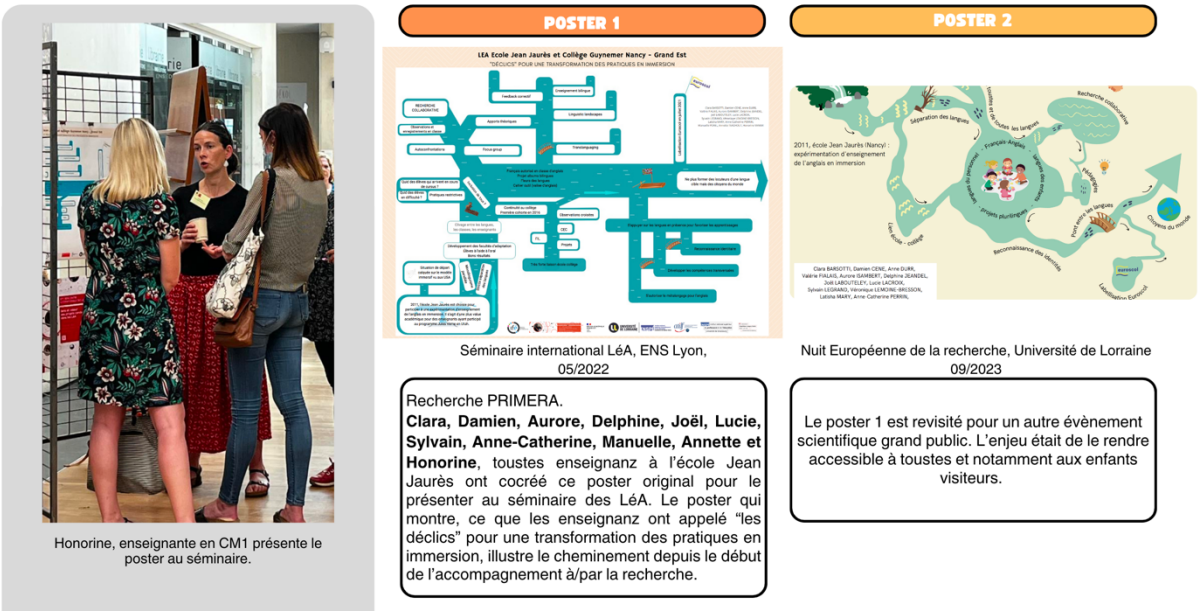


Illustration 1. Poster en deux versions sur « Les déclics pour une transformation des pratiques en immersion »

[48] Traduction Deep-L, revue : Il s'agit de démarches intentionnelles visant à écrire de manière décoloniale. L'écriture académique est elle-même un acte colonial, et l'écriture décoloniale aide donc à survivre et à subvertir cette colonialité.

[49] Traduction Deep-L, revue : Se détacher ou se déconnecter des structures de connaissance afin de reconstituer des façons de penser et d'être dans le monde.

La reconnaissance et la valorisation par la recherche de l'expertise individuelle et collective des enseignanz sur les questions de l'enseignement bi/plurilingue est à ne pas délégitimer (Diédhiou et Morrissette, 2019). Elle permet la confrontation des pratiques de classes aux recherches actuelles dans le domaine de la didactique des langues et des cultures. Le choix de la méthode collaborative au sein du réseau des Lieux d'éducation Associés active le principe de "*participant fluidity and time*" (Juvonen et Källvist, 2021, p. 38). Concrètement, si un collectif de départ est identifiable, le cadre méthodologique permet l'entrée de nouveaux membres et la sortie d'ancien·nes partenaires de recherche. Mais aussi, il permet de prendre le temps de rassurer les enseignanz, de gagner leur confiance et de s'adapter en fonction des imprévus, mais aussi de leur faire de la place pour qu'iels s'impliquent dans des tâches plus classiquement dévolues aux chercheureuses, comme la rédaction d'articles (ACT 2023).

L'interculturel prend corps dans cet espace de corédaction, de manière certes encore modeste mais effective (et pas si fréquente). Cette expérience « rouvre des possibles dans la pensée et dans la société » (Jullien, 2023, p. 383) qui tend à séparer théorie et pratique. Le travail avec les enseignanz se mène à partir des convictions d'enseignement en immersion entourées de mythes de séparations des langues (Mary et Young, 2017) et de l'idéologie économique sous-jacente au *Dual System Learning*, dont les enseignanz ont appris les principes en formation en Utah (programme Jules Verne). En début de recherche, il semble également que les enseignanz en avaient intégré les idéologies socio-économiques, sans vraiment les porter à la critique. Le travail se mène également à partir de la question du codéveloppement professionnel des enseignanz et des chercheuses, dont les fondements théoriques ont été retenus à partir des travaux de Payette et Champagne (1997). Ces deux pans donnent corps à une **conception flexible de l'interculturel** dont la visée est émancipatrice, c'est-à-dire se faisant entre les enseignanz et les chercheuses, les un·es ayant besoin des autres et réciproquement (Charbonnier, 2013). Les enseignanz envisagent de plus en plus les enseignements en immersion dans une articulation aux pratiques plurilingues qui considèrent la pluralité linguistique et culturelle des élèves et des familles comme une expérience altéritaire à mener ensemble. Progressivement, les enseignanz ont pris conscience de l'hégémonie de l'anglais dans les dispositifs en immersion, acceptée d'elleux-mêmes, des parents et de l'institution. Toustes étaient convaicu·es de l'intérêt d'implémenter le dispositif anglais-français, sans se rendre compte dans un premier temps des idéologies linguistiques sous-jacentes, c'est-à-dire, selon Blanchet (2018) ce « système d'explication totale du monde social fonctionnant comme une croyance indiscutable, naturalisé, auquel une hégémonie tente d'assurer une adhésion généralisée » (p. 25).

Mes travaux, menés avec le collectif, montrent que deux renversements majeurs ont opéré dans cet espace de travail (Reuter, 2018) : (1) Enseigner en dispositif d'immersion veut dire, non plus enseigner dans une conception uniquement communicationnelle, mais dans une perspective inclusive de la pluralité ; (2) Oser interroger ses propres cadres de références par écrit dans des productions corédigées avec les chercheureuses. L'anglais n'apparait plus comme une forme d'évidence, voire même parfois apparait comme une potentielle source de violence faite à certains élèves. À l'inverse, prendre en compte la pluralité des langues devient une évidence. C'est un aspect qu'il faudra interroger en temps venu, car il s'agit également d'une

idéologie : « Le plurilinguisme est bon en soi et doit être défendu » (Adami et André, 2015, p. 10). Le chapitre CHOS 2024-à par., coécrit entre les chercheuses et trois enseignanz, fourmille d'exemples.

> **Delphine, enseignante de CE2 (enseigne en anglais).** Sur les premières séances de piscine, quand moi je suis arrivée dans l'école, la directrice de l'époque avait appelé le directeur de la piscine, lui disant que je n'allais pas parler français, car il fallait faire croire que je n'étais pas française et qu'elle espérait que les élèves parlent anglais. C'est un truc de fou quand même.
>
> **Damien, enseignant de CE2 (enseigne en anglais).** L'idée de faire des passerelles avec la/les langues des élèves nous est finalement apparu comme une évidence à laquelle nos certitudes ne nous avaient jamais menés.
>
> **Aurore, directrice de l'école et enseignante en CP (enseigne en anglais).** Assumer un plurilinguisme en classe, c'est aussi autoriser les élèves à penser, à réfléchir dans leur langue maternelle. Lors d'une séquence de production d'écrits, nous avions travaillé sur le champ lexical de la peur. Armela fait le choix de rédiger son texte en albanais. Elle utilise ses compétences en albanais pour exprimer la peur et entre dans les apprentissages. Le plurilinguisme ne s'enseigne pas, il se vit.

Dans ce même espace coopératif de PRIMERA, l'interculturel revêt parfois le costume du militantisme chez certain·es des acteurices. C'est un résultat de recherche qui figure dans le chapitre de l'ouvrage "*Guiding teachers into bilingual education: A bridge between theory and practice*" (CHOS 2024-à par.), corédigé entre quatre chercheuses et trois enseignanz. Aurore, la directrice de l'école et enseignante en CP, explique d'abord comment elle se sent dans l'espace de collaboration créé par la recherche dans des logiques collaboratives. Une rapide analyse lexicale de ses propos fait apparaitre des termes comme : bienveillant, confiance, cadre détendu, convivialité, jamais jugée. Ensuite, elle fait le lien entre ce climat de travail – qu'elle met en contraste clivant avec les formations classiques de l'Éducation nationale – et ce qui se révèle à elle : « L'enjeu de l'école est désormais de former des enseignants du monde pour essaimer, diffuser, accompagner la mise en œuvre le plurilinguisme en faveur de la réussite de TOUS les élèves ». Il semble à travers ses propos que la recherche remplit en partie son objectif d'émancipation, tout au moins d'autonomisation de l'actrice qui veut aller vers … et se dégager de … (Charbonnier, 2013). Mais le propos ne montre pas de dimension critique et reste très individuel, alors que le changement nécessite le collectif.

> Cet objectif pourrait se définir comme un déplacement entre une place initiale au sein de l'espace social à laquelle l'acteur se trouve assigné vers une place nouvelle, plus juste et correspondant davantage à ses aspirations. Ce changement de rapport au monde ne peut se faire qu'avec et par un changement dans le rapport aux autres et cette dynamique émancipatrice, aussi modeste soit-elle, ne peut s'envisager que collective et partagée par tous les acteurs de la recherche-intervention (Marcel, 2016, p. 223).

L'insistance sur la nécessité de la posture critique, au cœur d'une conception affaiblie de l'interculturel, a été discutée avec Aurore, qui s'est inscrite dans un master MEEF à l'INSPÉ de Lorraine pour l'année 2023-2024 (Éthique et Pratiques de l'Enseignement, coordonné par Eirick Prairat). Les intrications des représentations et des points de vue des un·es et des autres de l'équipe enseignante et éducative, ainsi que des parents sont cruciaux à prendre en compte dans l'environnement de l'école qui se transforme drastiquement – passant d'un système d'enseignement des langues maintenues dans des espaces séparés (Heller, 1999 ; Cummins, 2007 ; Creese et Blackledge, 2011) à des modèles d'enseignement bilingue qui reconnaissent

la valeur des langues familiales des élèves et proposent une éducation plurilingue intégrée (ACL 2023-1 ; ACL 2023-2 ; Canagarajah et Ashraf, 2013). Ses interprétations de ce qui se joue dans le changement depuis l'accompagnement par la recherche, marquées par l'idéologie de justice sociale (sans définition scientifique), nécessite le regard critique qui pourrait identifier ce qui bloque son projet d'extension des pratiques éducatives plurilingues intégrées, à ce jour encore fort limitées à des actions très ponctuelles[50].

Ce point est retenu pour être discuté au colloque ALA (*Association for Language Awareness*) de Karlsruhe du 7 au 10 juillet 2024, au sein d'un symposium[51], piloté par Andrea Young, PU Université de Strasbourg. Nous allons chercher à voir ce qui fait écart entre les idées et les interprétations empreintes d'idéologies d'Aurore et celles des autres membres de l'équipe moins engagé·es dans le changement (déclarations lors du bilan adressé à l'Ifé pour la fin du projet PRIMERA 2021-2024). L'interculturel revêt la forme d'une rencontre qui représente, selon Pelletier (2021), une occasion de transformation pour les acteurices pouvant prendre diverses formes, allant d'une évolution subtile à une transformation profonde, tout en ouvrant des perspectives d'émancipation individuelle.

2.4. Sur tous les terrains : l'interculturel comme outil pour analyser des situations d'interactions

Les recherches sur les interactions verbales se sont très rapidement rendues indispensables à la construction de la compréhension de l'interculturel aux conceptions multiples dans mes travaux. Elles permettent d'interroger ce qui se joue dans la relation à soi et autrui et dans les influences interrelationnelles. Certaines de ces recherches amènent à examiner comment autrui est fréquemment posé·e comme présentant des différences et décrété·e comme peu intéressant·e quant à ses ressemblances. J'ai expérimenté l'analyse du discours en lien avec l'intérêt pour les interactions qui a été présente dès ma thèse doctorale, avec une attention particulière pour la mise en place de *focus groups* avec les acteurices de terrain (CHOS 2020 ; ACL 2016-3 ; THÈ 2014).

---

[50] Ce bilan fait par le collectif à la fin de PRIMERA (2021-2024) est la base pour construire une candidature de renouvellement d'un projet de recherche collaborative, avec la même équipe et des nouveaux participanz de deux autres écoles de Nancy (Montet et Stanislas). Le projet RE-PAIRS (Rechercher ensemble sur le Plurilinguisme articulé à l'Immersion et faire ressource entre pairs), déposé le 19 février 2024 à l'Institut français d'Éducation. RE-PAIRS cherche à savoir : 1) Comment les acteur·es divers (enseignant·es, parents, chercheuses, encadrant·es) participent au processus d'élaboration des contenus de pratiques plurilingues dans un dispositif coformant - au-delà d'actions ponctuelles ? Qui veille à l'articulation des divers apports afin que la cohérence articulation théorie-pratique tienne ? Et régule les situations ? Comment intégrer les besoins des autres écoles en immersion ? 2) Comment accompagner le processus d'appropriation des contenus de pratiques plurilingues des formé·es (écoles Montet et Stanislas) et des collaborateurs extérieurs (Groupe de Travail LéA langues) ? Cette double question amène également à interroger l'influence réciproque des deux processus et la question de la distorsion envisageable entre eux : quel rôle des chercheuses dans la conscientisation de ce phénomène ? Le projet a été retenu par la commission d'évaluation du réseau des LéA le 11/04/2024.

[51] *The power of participatory research in raising (critical) language awareness: examples of co-construction and collaboration between teachers, families, pupils and researchers*, par Young, A.S.; Yoshimura, M.; Takano, M.; Mary, L.; **Isambert, A.; Jeandel, D.**; Lemoine-Bresson, V.; Fialais, V.; Thyness, H.; Siemushyna, M.; Cadi, S. (**en gras**, deux enseignantes de l'école Jean Jaurès, recherche PRIMERA).

Aujourd'hui encore, mes travaux considèrent l'interculturel en tant qu'outil d'analyse des discours des acteurices pour mieux dévoiler les discours discriminants, ceux qui nomment mal autrui, ceux qui profèrent ces insultes subtiles banales et quotidiennes que sont les microagressions. Dans mon ouvrage OS 2022-1 et les productions ACL 2021-2 , CHOS 2024-2, l'espace pour la réflexion et l'expression des expériences personnelles à interroger au regard de valeurs, de croyances et de représentations sur autrui semblent important à donner aux étudianz futur·es enseignant·es. L'analyse de ce qu'iels disent et comment iels le disent est un appui pour discuter avec elleux des phénomènes de racisme ordinaire qui restent une réalité à l'école aujourd'hui encore. Il est également intéressant de considérer avec elleux à quel point l'identité est mouvante et se recompose dans les interactions qu'iels mènent dans les groupes de travail constitués en cours. Tout comme, il est étonnant pour les étudianz de constater, après analyse de leur discours (écrits dans mon article ACL 2018-1) comment iels se distancient – ou non – d'attitudes ou de représentations qu'iels ont pu avoir à un moment donné sur autrui.

> **Étudiante anonymisée sous le code E012, en stage dans une école. Elle s'interroge sur ce qu'elle a pensé spontanément à l'annonce, par ses collègues, de l'arrivée de l'infirmier homosexuel.** Il n'était pas du tout comme je me l'imaginais. Je me suis rendue compte que je m'étais fait une représentation de lui sans même l'avoir rencontré. Puis j'ai constaté avec un peu de recul que j'avais associé à cette personne les caractéristiques physiques et mentales d'un ancien ami de terminale. J'ai par un processus involontaire généralisé l'identité de mon ami et j'ai pensé que tous les gays étaient comme lui. Les préjugés et stéréotypes que je m'étais faits des homosexuels étaient complètement erronés, l'infirmier n'était pas bavard du tout, très discret et sa tenue vestimentaire était très banale (ACL 2018-1, p. 35).

3. Effets notoires négatifs de l'enfermement inconscient dans certaines conceptions de l'interculturel

De nombreuses recherches, les miennes y compris, ont montré des effets notoires négatifs de l'enferment dans le penser et le faire à partir de certaines conceptions de l'interculturel, elles-mêmes au cœur de différentes orientations politiques de gestion de la diversité culturelle et linguistique (en tant que réalité). À l'inverse, mais sans garantie de bienfait durable, certaines conceptions prennent mieux en compte la complexité humaine et le projet émancipatoire de l'éducation et de la formation. La conception critique de l'interculturel et flexible, voire la conception décoloniale, peuvent amener l'acteurice à s'émanciper, sous certaines conditions, c'est-à-dire à « réussir à *produire du jeu* dans son système de croyances » (Charbonnier, 2013, p. 83). Les exemples concrets de pratiques mises en œuvre présentés plus haut dans le texte de la note de synthèse (avec photographies) montrent comment les étudianz s'emparent d'un espace dans la structure contraignante qu'est l'école ou la structure de formation qu'est l'INSPÉ. Iels entrainent les élèves ou le groupe d'étudianz – formatrice y compris – dans un processus réflexif sur des sujets qui sont rarement traités en classe ou en cours à l'INSPÉ. En d'autres termes, toutes les sept conceptions présentées dans un continuum ont des effets plus ou moins pernicieux dans les pratiques.

Quelles peuvent être les conséquences de la conception culturaliste-différentialiste ? Une d'entre elle est symbolique. Il s'agit de l'altérisation de l'autre, à savoir la construction, ou l'imagination d'une image diabolisée d'"Eux", ou de l'autre qui est, selon Talpin *et al.* (2021, p. 25) construit et perçu comme « autre ». L'altérisation soutient une image idéalisée de "Nous",

ou du soi en tant que norme majoritaire. Le processus est essentialisant en ce sens que l'image diabolisée à l'autre est appliquée à tous les membres du groupe ou de la société qui fait l'objet de l'altérisation (ACL 2022-4 ; ACL 2021-1 ; Holliday, 2011, p. 206).

> *The most common representation of the Other is as the darker side, the binary opposite of oneself : we are civilized, they are barbaric; the colonists are hard-working, the natives are lazy; heterosexuals are good and moral, homosexuals are immoral and evil*[52] (Sardar et Van Loon, 2010, p. 13).

Le phénomène de la difficulté scolaire reçoit fréquemment des réponses ancrées dans la conception culturaliste qui est censée expliquer les choses. Le culturalisme tend alors à réduire la complexité de la réalité sociale de l'échec scolaire à une causalité simple. Par exemple, ladite appartenance ethnique sert d'explication à ce phénomène. Une autre conséquence de la conception culturaliste est contraire aux droits humains quand notre dite culture nous assigne ou nous inculque des rôles sociaux particuliers (Moller-Okin, 2023, p. 407). Par exemple, dans les nombreuses sociétés patriarcales, les droits et libertés des filles et des femmes se trouvent menacées (voir la vie de Maryam Madjidi dans son livre Marx et la poupée, 2016 ou la vie de Malala Yousafrzai, devenue symbole de la lutte pour l'éducation des filles).

À un niveau méso ou micro, l'autre conséquence est pédagogique, il s'agit de la mise en place d'une « pédagogie couscous » sans conscience dans les établissements scolaires ; cette pratique déjà ancienne est toujours d'actualité (Seksig, 1991 ; Auger, 2010 ; OS 2022-2). La difficulté de travailler avec/contre les -ismes n'est pas nouvelle, mais les situations sociales précaires actuelles dans lesquelles certaines personnes sont précipitées, et la vulnérabilisation[53] des publics les plus exposés au danger (Armstrong *et al.*, 2022), la situation d'une école de plus en plus fragilisée et exigeante en termes d'accueil de la pluralité des langues et des cultures posent de manière pressante la nécessité de sortir d'une conception culturaliste-différentialiste. Cependant, un sujet traité dans une conception culturaliste-différentialiste peut en soi faire l'objet de réflexion. Il est alors envisageable pédagogiquement de présenter « un objet figé » – un stéréotype ou un préjugé – qui s'inscrit dans des certitudes, et de le soumettre à la confrontation des idées pour travailler le doute sur ces certitudes. En effet, comme le dit Charbonnier (2013), s'appuyer sur les certitudes que l'on a pour pouvoir douter permet de développer « la puissance de se transformer, de s'amender » (p. 93). Ne pas jeter le bébé avec l'eau du bain, mais prendre conscience de l'existence du bébé pour le 'triturer' et faire évoluer son propre rapport à cet objet. La conception culturaliste-différentialiste peut avoir des effets délétères pour qui n'en a pas conscience. En revanche, s'attacher à examiner sa structure fournit une possibilité de s'en éloigner quand on pense et met en place des pratiques de classes ou de cours universitaires.

[52] Traduction Deep-L, revue : La représentation la plus courante de l'autre est celle du côté obscur, de l'opposé binaire de soi-même : nous sommes civilisés, ils sont barbares ; les colons sont travailleurs, les indigènes sont paresseux ; les hétérosexuels sont bons et moraux, les homosexuels sont immoraux et mauvais.

[53] Les auteurices utilisent plutôt le terme de « vulnérabilité » des publics. Pour ma part, afin de tenir à distance l'essentialisation potentielle que contient ce terme, j'utilise plutôt le terme de vulnérabilisation des publics. Ce qui sous-entend que des contraintes et des pressions s'exercent sur les publics en question, par d'autres personnes et des structures du système (éducatif, politique, de relations…).

4. L'émergence d'un continuum en matière d'interculturel

Mes travaux empiriques tissés avec les théories de l'interculturel m'ont permis d'identifier différentes formes que peut revêtir l'interculturel et comment l'interculturel façonne certaines expériences. Ces formes s'alimentent les unes les autres en fonction des acteurices des terrains et des objets, sans exhaustivité. Elles ont été interprétées dans mon travail de recherche et sont présentées sous la dénomination de sept conceptions : la **conception culturaliste-différentialiste**, la **conception affaiblie** (ou communément Bisounours), la **conception janusienne**, la **conception comparatiste**, la **conception renouvelée ou critique**, la **conception flexible et décoloniale** et la **conception liquide**. J'ai attribué à chacune des sept conceptions quelques caractéristiques notoires en fonction des résultats construits par la recherche.

Je convoque la notion de continuum pour rendre compte de ces sept conceptions de l'interculturel. Le continuum permet, d'une part, de saisir les diverses conceptions reconstruites principalement par mes recherches en lien avec d'autres travaux théoriques. D'autre part, le continuum amène à repenser les liens entre les différents positionnements discursifs des acteurices et/ou les différentes places (re)prises, laissées, assignées par celleux-ci.

> La figure du continuum permet de trouver des réponses sans les orientations binaires noir-blanc soi-disant indispensables, sans perspectives claires de oui ou de non, si la figure du continuum laisse de la place et de l'espace pour beaucoup de choses (Baltes-Lohr, 2023, p. 47).

Je n'aurai pas la prétention de dire que j'ai atteint « une nappe profonde de la réalité » (Morin, 2005, p. 92), loin de là. Mais j'ai au moins essayé d'éviter le risque de circularité (Dumez, 2012) que peut engendrer une vision uniquement binaire de l'interculturel en deux pôles opposés. Ce risque qui consiste à ne voir dans les données empiriques que ce qui confirme une théorie est très dommageable dans les recherches de terrain, elles-mêmes contraintes par des politiques éducatives idéologiques complexes.

4.1. Fleur du Continuum Interculturel

Cette étape de la note de synthèse a consisté à montrer quelles sont les différentes conceptions de l'interculturel qui ont émergé des terrains et ont été construites dans mes travaux, à partir d'observations, d'entretiens, de *focus groups*, d'autoconfrontations et de données textuelles et d'opérationnalisation dans mes enseignements. L'interculturel est multifacettes. J'ai construit, dans une reliance entre les théories et l'empirie, sept conceptions qui jouent un rôle important dans la construction de la compréhension de l'interculturel en éducation et en formation. Le nombre de sept n'est pas à considérer comme une vérité ni une finitude. Mes prochaines recherches permettront sans doute de réinterroger cette modélisation qui propose un éventail de conceptions. Le continuum inclut également l'interculturel en tant qu'outil d'analyse des interactions (analyse des formes de discriminations, des mises en scène de soi, des influences).

Il est possible de passer de l'une à l'autre des conceptions de l'interculturel, sans hiérarchisation. Dans le continuum des conceptions de l'interculturel que je propose, celles-ci

sont envisagées comme différents aspects d'une réalité de divers terrains marqués par des rapports sociaux, certains de domination. Le continuum montre comment l'interculturel peut prendre corps, prenant en compte les expériences et les discours de acteurices avec lesquel·les j'ai travaillé pendant toutes mes recherches jusqu'ici. L'intérêt de l'utilisation de la notion de continuum réside également dans mes projections de recherche dans une perspective féministe, et dans les actuels accompagnements d'étudianz en recherche sur les questions féministes (Kelly, 2019). Léa, étudiante en master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique travaille sur les violences faites aux femmes, en partant de l'expérience de sa propre mère, et le continuum de la violence sexuelle, élaboré par Liz Kelly en 1987 l'aide à mieux interpréter la complexité du phénomène. Le continuum a également été utilisé par les recherches féministes au sujet des violences sexistes, racistes, classistes, économiques et politiques (Baltes-Lohr, 2023 ; Falquet, 2012 ; Cockburn, 2004).

Kelly (2019) propose deux définitions en usage de continuum, à partir du dictionnaire *Oxford English* : « un caractère commun fondamental qui sous-tend de nombreux évènements différents » et « une série continue d'éléments ou d'évènements qui se confondent et ne peuvent être distingués d'emblée » (p. 20-21). La première définition permet de discuter de l'interculturel en général et d'en reconnaitre la polysémie : le point commun à ces conceptions très diverses est qu'elles peuvent servir dans « l'analyse de la mise en scène du concept » (Dervin, 2011, p. 29). La seconde définition autorise à décrire et nommer cet éventail de conceptions auxquelles sont confronté·es les chercheureuses et les acteurices de terrain. Le continuum permet de poser qu'il n'existe pas de définition ferme de l'interculturel qui pourrait rentre compte du phénomène et de l'expérientiel multidimensionnel vécu. Dans mes enseignements à l'INSPÉ, j'ai travaillé l'intelligibilité de ces différentes conceptions avec les étudianz ; certaines posant des problèmes de considération de l'humain, comme dit précédemment ; d'autres étant à privilégier par souci éthique (cf. section « Effets notoires négatifs de l'enfermement inconscient dans certaines conceptions en enseignement et en formation »). Les différentes expériences de l'interculturel et la façon dont le chercheur ou la chercheuse peut en rendre compte par une construction scientifique montrent que l'interculturel se pense par oscillations entre ces différentes conceptions. Le continuum suggère que s'inscrire à la fois dans une conception culturaliste-différentialiste et une conception liquide est contraire, mais pas contradictoire. Le continuum de l'interculturel présente à la fois un intérêt pour la recherche et une utilité pour les terrains pour mieux comprendre la complexité les relations entre les personnes, les pratiques et les discours des acteurices.

Les représentations imagées du continuum sont multiples : en ligne droite qui n'est pas à être comprise dans un sens linéaire, en forme de pyramide (parfois avec une hiérarchisation), et également en spirale ou sous forme de fleur. J'ai choisi cette dernière option, d'abord sous l'inspiration des travaux de Lydia Guy (2006) et parce que la fleur a dans un premier temps été développée pour travailler les questions de racisme (Rick *et al*., 1991, p. 97), comme je le fais dans mes travaux sur les microagressions qui questionnent le racisme, parfois en lien avec la façon de parler (Alim et Smitherman, 2020), le sexisme et l'âgisme, entre autres. Mais aussi, si on reprend la définition de la fleur (le végétal), on pourrait imaginer qu'elle a été 'pollinisée' par les multiples et diverses expériences humaines vécues, ce qui a donné lieu à de nombreuses

conceptions de l'interculturel. Cette métaphore de la pollinisation m'a été suggérée par Nathalie ; cette idée est rattachable à la pensée complexe de Morin qui inclut le biologique. Toujours à partir des réflexions de Morin (2008), la fleur peut permettre de penser le principe hologrammatique. Ce principe rend compte du paradoxe suivant lequel le tout est dans la partie et la partie est dans le tout. L'idée d'hologramme se rapporte à celle de système dynamique. Elle reconnait les intérêts à un moment donné, et dans certains milieux, de la visée réductionniste ou du holisme (Morin, 2008, pp. 178-179), mais se distingue du réductionnisme qui ne voit que les parties et du holisme qui ne voit que le tout.

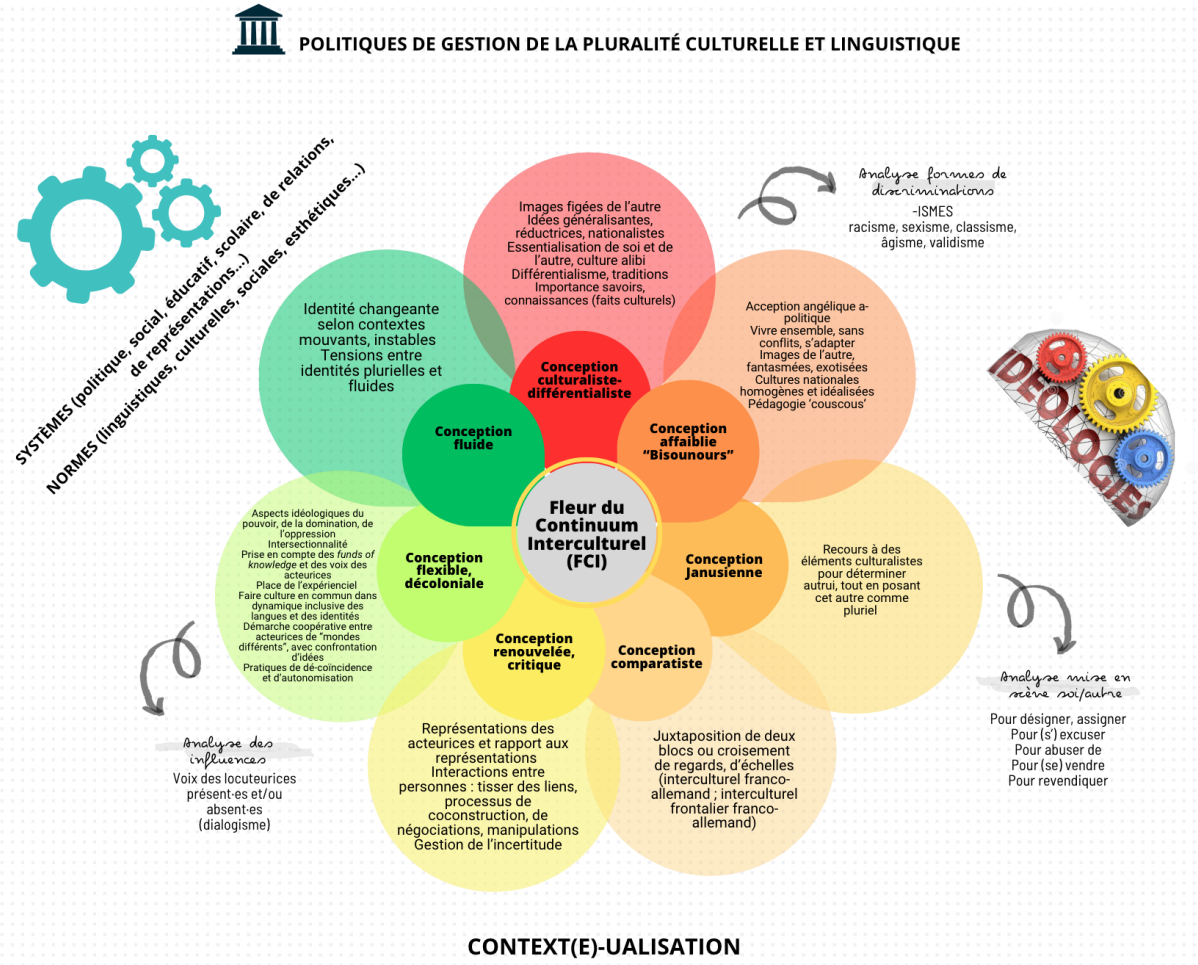
> Réductionniste ou « holistique » (globaliste), l'explication dans l'une ou dans l'autre cas, cherche à simplifier le problème de l'unité complexe. L'une réduit l'explication du tout aux propriétés des parties conçues en isolation. L'autre réduit les propriétés des parties aux propriétés du tout, conçu également en isolation. Ces deux explications qui se rejettent l'une l'autre relèvent d'un même paradigme. […] Il importe donc d'éclairer les relations entre parties et tout, où chaque terme renvoie à l'autre : « Je tiens pour impossible de connaitre les parties sans connaitre le tout, non plus que de connaitre le tout sans connaitre particulièrement les parties », disait Pascal[54]. […] Cela signifie qu'aucun des deux termes n'est réductible à l'autre. Ainsi, si les parties doivent être conçues en fonction du tout, elles doivent être conçues aussi en isolation : une partie a sa propre irréductibilité par rapport au système (Morin, 2008, pp. 179-180).

Ainsi, la Fleur est le tout (l'interculturel) et les pétales sont les parties spécifiées par les différentes conceptions, définies par des caractéristiques construites à partir des recherches. Ce que j'appelle Fleur du Continuum Interculturel (FCI) permet de mieux montrer les connections possibles entre les différentes conceptions au cœur de systèmes d'idéologies et de valeurs multiformes. Le continuum ne sert pas à juger les différentes conceptions de l'interculturel, qui poserait que l'une est mieux ou moins bien que l'autre. Avec l'interculturel, nous sommes face à une notion complexe et idéologique, et affecter au continuum les caractéristiques de linéarité et de jugement de valeurs serait simpliste. Les recherches de terrain menées le plus fréquemment possible avec les acteurices montrent que les contextes et les situations redéfinissent sans cesse l'interculturel. Mieux encore, avec Alaoui (2017) :

> Il semble plus pertinent de parler de contextualisation que de contexte sans, bien entendu, évacuer ce dernier. En effet, la contextualisation renvoie à l'idée de processus et à la manière dont le sujet perçoit le contexte et le connecte avec ce qui se trame et se joue lors d'une interaction, d'une conception, etc. Dans cette perspective, la contextualisation participe à l'intelligibilité du monde et donne à voir la singularité qu'exprime le point de vue d'un sujet connaissant. Elle met en exergue ce qui est considéré par un sujet comme pertinent (p. 135).

Avoir recours au continuum est intéressant pour mettre en évidence la variété possible des conceptions de l'interculturel pour traiter des expériences des acteurices pris·es dans des systèmes idéologiques, et dans le système social institué, tout acceptant que certaines conceptions soient dominantes. Le continuum permet l'imbrication des différents niveaux de compréhension des objets ou des phénomènes, aux niveaux macro, méso, micro et nano, et de mieux comprendre l'effet de leurs influences mutuelles dans la forme que revêt l'interculturel.

[54] Extrait des *Pensées* de Blaise Pascal (publication posthume en 1669), modernisation par Arvensa ISBN 9782368419175. Pensée XXVI, p. 431.



Représentation imagée 1. © Fleur du Continuum Interculturel (FCI)

4.2. L'intérêt praxéologique et heuristique de la Fleur du Continuum Interculturel

Avec la Fleur du Continuum Interculturel (FCI), mon objectif est de fournir une conception visuelle du continuum qui soit pertinente pour (s')approcher (de) certaines réalités des terrains en éducation et en formation. Avec la FCI, des situations inhérentes à ces réalités peuvent être à évoquer pour soi-même, en tant qu'introspection, et/ou dans une construction collective, en binôme ou en plus grand groupe. Dans cette dernière configuration, c'est-à-dire dans des discussions dialogiques, les acteurices participent activement et sont positionné·es, selon Van der Wilt *et al*. (2022), en tant que penseuses et penseurs. Les échanges s'inscrivent dans le dialogisme en tant que pensée du langage qui pose, selon les principes bakhtiniens, qu'en toutes circonstances, il n'existe pas un seul énoncé verbal qui puisse être attribué exclusivement à son auteurice (Bakhtine, 1977/1929). Concrètement, dans l'utilisation de la Fleur du Continuum Interculturel, cela signifie, avec Charaudeau et Maingueneau (2002) que tout énoncé produit par un·e participant·e entretient des relations avec les énoncés produits antérieurement sur l'objet discuté, et avec ceux produits dans les interactions avec les autres destinataires réel·les ou virtuel·les (individu, groupe ou entité). Ce double dialogisme, s'il échappe aux participanz, il peut être analysé par les chercheureuses pour mieux comprendre quelles sont les représentations et les idéologies qui traversent les discours de celleux-ci, et en reconnaitre les tensions inhérentes. Il y a là un enjeu tout particulier lorsqu'il s'agit d'échanges entre des

personnes qui vivent la hiérarchisation des places qui classe et déclasse (Marin, 2023), comme les enseignanz, par exemple. Au regard des actuelles démissions et difficultés de recrutement, il semble que celleux-ci étouffent, et sont en même temps tenu·es de répondre à une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves, selon les prescriptions. Mais leur voix sur ces sujets et les difficultés afférentes, dont la définition selon Hymes (1996) consiste à avoir la possibilité de faire entendre sa parole qui vaut la peine d'être entendue, est peu écoutée ; cette parole est supplantée par le point de vue unique ou la *single story* (Van den Avenne, 2022 ; Ngozi Adichie, 2020) construit par les textes officiels, les rapports et les directives institutionnels. La Fleur du Continuum Interculturel accorde au langage une place importante et permettrait, dans une approche décoloniale adaptée au public enseignant, de lutter dans le territoire des mots pour remettre en question l'hégémonie des sens et des significations (Guzmán, 2015 ; Molina Torres et Padiou, 2022) de la pensée institutionnelle sur le sujet de la prise en compte de la diversité.

La conception visuelle du continuum de l'interculturel est inscrite dans une dynamique inclusive de la notion de race, de genre suite aux propositions et actions des étudianz, et aux productions scientifiques que j'ai construites à partir de ces expériences. Ainsi peuvent être interrogées diverses formes de discriminations ou de dominations. Le continuum sert en ce sens la visée critique de mes recherches au service de mes actions de formation. Selon moi, le continuum est inspirant pour développer une vision plus holistique de l'interculturel et ainsi répondre aux exigences de sa complexité constitutive. La Fleur du Continuum Interculturel peut servir de ressource pour travailler l'interculturel en formation initiale ou continue, les apprenanz pouvant à la fois s'y projeter et amener de nouveaux éléments. Dans cette perspective, le continuum sert la visée praxéologique de mes recherches.

En fin de travail doctoral (THÈ 2014, p. 518), j'ai déjà proposé une représentation imagée de l'interculturel (voir ci-après). Deux pôles contraires, le positionnement défossilisant et le positionnement fossilisant des enseignanz observé·es servaient à mettre en œuvre un mouvement dialectique, en s'appuyant sur certains éléments de la ressource que j'avais construite dans/par la recherche doctorale. Par fossilisation, j'entendais à l'époque les manières des enseignanz qui dépossédaient les contenus culturels à enseigner de toute forme de complexité liée aux divers vécus humains. Au fil des séances observées et des discours tenus aux élèves, les contenus culturels se retrouvaient figés dans une version stéréotypée solide. Cependant cette représentation imagée se limitait à l'environnement de la classe, et restait trop binaire bien que la notion de « frontières poreuses » y figurait déjà.

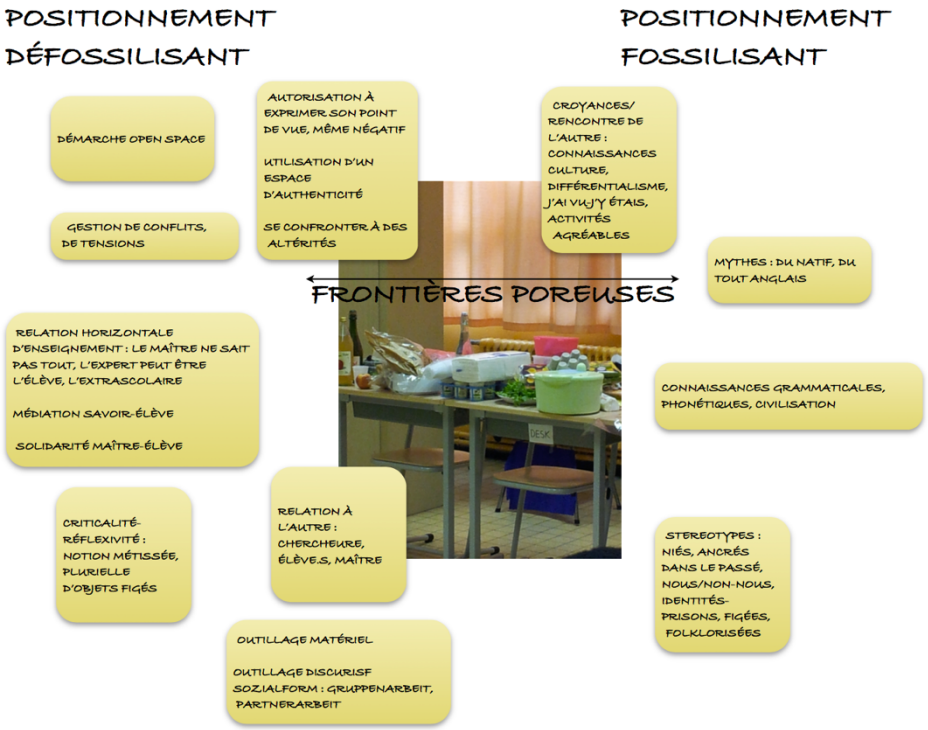


Figure 23 : Complexité du va-et-vient entre un positionnement défossilisant et fossilisant dans l'enseignement des enseignants de la recherché

Représentation imagée 2. Travail issu de la thèse de doctorat

4.3. Essai extensif de la FCI pour l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école

Ce continuum essentiellement construit à la croisée de mes travaux, souvent reliés à mes enseignements, et aux théories sur l'interculturel en éducation et en formation pourrait trouver une extension pour réfléchir les conceptions de l'apprentissage et l'enseignement des langues. Je tente dans cette courte partie d'esquisser un intérêt plus large de la Fleur du Continuum Interculturel en tissant du lien entre les spécificités de chacune des sept conceptions et l'enseignement et l'apprentissage des langues. De la même façon que pour la FIC, il n'y a pas de hiérarchisation dans les conceptions. Il ne s'agit pas d'une organisation linéaire. De ce point de vue, et avec Ardoino (1999), l'ensemble que constituent les sept conceptions est complexe.

> [Cet ensemble] suppose l'intelligence d'une pluralité de constituants hétérogènes, inscrits dans une histoire – (moi qui dit) celle de l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école –, elle-même ouverte aux aléas d'un advenir – (moi qui dit) les changements curriculaires par exemple, la formation des enseignanz qui sera peut-être un jour renouvelée – (Ardoino, 1999, p. 443).

À l'instar des travaux de Sinfree Makoni sur les langues en Afrique, dès les années 1990, **la conception liquide et décoloniale** trouverait un écho dans la remise en cause de la notion même de langues. Makoni, s'intéressant aux langues indigènes, veut alerter sur le fait que les Africains

ne communiquent pas sur la base de ressources communicatives appelées « langues nommées » ; que nommer les langues d'Afrique, c'est utiliser une projection européenne coloniale d'un concept occidental sur une réalité communicative extrêmement différente (Canut *et al*., 2022, p. 121). Également soutenue dans les thèses étayées par Reagan (2004), la question de la non existence des langues (dans leur dénomination anglais, français, chinois par exemple) en tant qu'entités fixes est problématique d'un point de vue à la fois historique et social. Historiquement, pour Makoni et Pennycook (2005), toute langue est sujette à une évolution constante. Ainsi, toute tentative de délimiter les frontières d'une langue spécifique a, au mieux, la capacité de capturer un instantané situé de cette langue. D'un point de vue social, la langue présente des variations en fonction des contextes, des locuteurices, des classes sociales et des statuts, etc.

> *At the heart of the problem here is the underlying ideology of countability—what we call census ideology in sociolinguistics. The idea of linguistic enumerability is based on the dual notions of both 'languages' and speakers of those languages being amenable to counting. It has been widely attested that there is a massive disparity between the number of languages that linguists believe exist and the number of languages that people report themselves as speaking*[55] (Makoni et Pennycook, 2005, p. 143).

Dans une **approche décoloniale**, les thèses de Henner et Robinson (2023) soutiennent également que les gens utilisent les langues comme ils le souhaitent, de différentes manières en fonction de leurs besoins et des contraintes. Pour les auteurs, tout jugement sur les langues en tant que 'bonnes' ou 'mauvaises', mais aussi sur les compétences des gens, sont à bannir. Ils prônent le besoin d'une compréhension plus large et plus souple de ce qu'est la langue, afin que les différences ne soient plus vues comme des déficits (Henner et Robinson, 2023, p. 10). Irvine et Gal (2000) consacrent également une partie de leurs travaux à la question des idéologies linguistiques chez les chercheureuses qui amènent à présupposer des frontières ou des oppositions entre les langues, et à ce que chacun·e d'entre nous construisent sa propre compréhension des variations linguistiques.

> *There is no view from nowhere., no gaze that is not positioned. Of course, it is always easier to detect positioning in the views of others, than in one's own. […] The describer's ideology has consequences for scholarship, how it shapes his or her description of language(s)*[56] (Irvine et Gal, 2000, p. 36).

Dans cette même **conception critique et décoloniale** de l'enseignement et l'apprentissage des langues, Awayed-Bishara (2021, p. 516) rappelle qu'en milieu scolaire les politiques linguistiques jouent un rôle en tant que projets politiques largement guidés par les idéologies, les programmes et les attitudes des différentes parties prenantes ; elles maintiennent ainsi les langues marginalisées à l'écart et soutiennent l'hégémonie de l'anglais. Aussi en France,

[55] Traduction Deep-L, revue : Au cœur du problème se trouve l'idéologie sous-jacente de la dénombrabilité - ce que nous appelons l'idéologie du recensement en sociolinguistique. L'idée de l'énumérabilité linguistique repose sur la double notion de "langues" et de locuteurices de ces langues susceptibles d'être dénombré·es. Il a été largement montré qu'il existe une disparité massive entre le nombre de langues que les linguistes estiment exister et le nombre de langues que les gens déclarent parler.

[56] Traduction Deep-L, revue : Il n'y a pas de vue de nulle part, pas de regard qui ne soit pas positionné. Bien entendu, il est toujours plus facile de déceler un positionnement dans les points de vue des autres, que dans les siens propres. L'idéologie du descripteur a des conséquences sur la recherche, car elle façonne sa description de la (des) langue(s).

celleux d'entre les élèves et les parents qui n'entrent pas dans la représentation circulante du bon usage de français (Benzitoun, 2021), c'est-à-dire d'un discours normatif et donc qui ne parlent pas la langue hégémonique idéalisée, peuvent avoir à faire face dans la société, mais aussi à l'école à des microagressions linguistiques et à leurs conséquences négatives. Réfléchir dans une **conception critique et décoloniale** permettrait de conscientiser ce fait qui n'épargne aucun système éducatif : même avec les meilleures intentions, tout·e enseignant·e du primaire jusqu'à l'université peut participer inconsciemment à des microagressions linguistiques qui cachent une forme de discrimination à l'égard des élèves (Pascual y Cabo et Rivera-Marín, 2021, p. 11)

Quant à Kumaravadivelu (2014), il interroge le maintien du pouvoir hégémonique dudit *Native Speaker* (NS) sur ledit *Non Native Speaker* (NNS). Le chercheur présente dans ses travaux un plan d'action en cinq points avec une option décoloniale pour perturber cet ordre, à l'intention des NNS qu'il nomme la communauté subalterne.

> *These actionable plans are complex and long-term, but if taken seriously, they have the potential to help the subaltern community move forward. Constructing and actualizing a grammar of decoloniality is not an easy task, nor is it the task of one individual, or even a group of individuals. It is indeed the task of the collectivity. It is only the collective consciousness of the professional community that can create the conditions necessary for individuals and groups to initiate and sustain the plan of action sketched above*[57] (Kumaravadivelu, 2014, p. 82).

Ces conceptions auraient du mal, à ce jour, à être envisagées dans le cadre scolaire. L'institution nomme les disciplines scolaires de manière cloisonnée (variabilité selon les systèmes éducatifs), et continue de s'évertuer à promouvoir l'hégémonie du NS (par exemple, l'assistant·e de langue) au détriment des compétences professionnelles du NNS et de ses expériences vécues. Mes travaux montrent en effet à quel point la **conception culturaliste-différentialiste** domine dans le discours des enseignanz sur le NS et le NNS, et parfois amène à la surlégitimation de la première et du premier sur la seconde et le second dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école (Dervin et Badrinathan, 2011).

> Les représentations engendrent des catégorisations du soi et de l'autre. Par exemple, dans un focus group français, il est question des natifs *versus* les non natifs, de ceux qui sont partis à l'international *versus* ceux qui n'y sont pas allés ; de ceux qui parlent bien l'anglais *versus* ceux qui parlent mal l'anglais; et ces représentations engendrent des jugements sur soi et sur l'autre (OS 2021).
>
> On observe dans les échanges [en classe de langue] une tension entre une place laissée à la négociation et un besoin de garder la face (pour l'enseignant·e), notamment en présence d'autrui (la chercheuse) ou de se référer au natif ou à la native en tant que personne légitime du « bon » anglais (ACL 2015, p. 248).

La **conception culturaliste-différentialiste** favorise la polarisation sur ce que Razafi et Wacalie (2020) appellent les « mythes nativistes » (§7) qui survalorisent des pratiques

[57] Traduction Deep-L, revue : Ces plans d'action sont complexes et à long terme, mais s'ils sont pris au sérieux, ils ont le potentiel d'aider la communauté subalterne à aller de l'avant. Construire et actualiser une grammaire de la décolonialité n'est pas une tâche facile, ni la tâche d'un seul individu, ni même d'un groupe d'individus. C'est en fait la tâche de la collectivité. Seule la conscience collective de la communauté professionnelle peut créer les conditions nécessaires pour que les individus et les groupes initient et soutiennent le plan d'action esquissé ci-dessus.

linguistiques qui seraient authentiques, pures et vraies. Il existerait des locuteurices qui parleraient une langue stable, à considérer comme la norme linguistique. À l'instar des microagressions raciales, et de leurs effets fragilisant, se profilent des microagressions linguistiques qui reconfigurent les rapports sociaux à partir de la vision binaire langues valorisables *versus* langues dévalorisables. Cela entre en parfaite cohérence avec l'idéologie linguistique d'une langue standard, et comme le soulignait déjà Lippi-Green dans les années 1990 ; cela a des répercussions sous la forme de discriminations linguistiques (Lippi-Green, 1994, p. 166) dans de très nombreux secteurs de la vie sociale que ce soit en éducation, dans la santé, dans la justice ou lors d'entretiens d'embauche (Craft *et al.*, 2020). Ce processus est confirmé de nos jours dans les nombreux travaux sur la glottophobie de Blanchet (2016).

Certains travaux, certainement à l'insu de leur auteurice, s'inscrivent parfois dans une **conception janusienne** de l'enseignement et l'apprentissage des langues. Iels promeuvent à la fois la diversité linguistique et l'intérêt des compétences plurilingues dans l'apprentissage des disciplines scolaires non linguistiques, tout en convoquant la « locutrice native » et le « locuteur natif » dans la construction de leur sujet d'étude, avançant que « les compétences réceptives de L2 des élèves issus de l'immersion peuvent être comparables à celle de « locuteurs natifs » (Jenny, 2020, p. 90).

Les langues sont tout, sauf neutres. Le discours idéalisant et apolitique sur la richesse des langues nourrit la **conception affaiblie** de l'enseignement et l'apprentissage des langues, pourtant inscrites dans des orientations politiques et idéologiques omniprésentes. J'ai remarqué récemment, dans le cadre de la direction d'un mémoire MEEF du master Éthique et Pratiques d'Enseignement, que l'étudiante sur j'accompagne tend à vouloir endosser le rôle d'un(e) Don Quichotte. Tel ce héros idéaliste et rêveur, celle-ci pense qu'à travers l'organisation d'évènements ponctuels de valorisation des langues familiales à l'école, il est possible de renverser l'hégémonie de la langue anglaise qui s'impose partout. Elle pense qu'ainsi il est possible de tenir à distance les discours institutionnels sur la maitrise du français. Non seulement les recherches sur les idéologies linguistiques montrent la présence d'affrontement entre les langues pour régner sur certains territoires (Brzeziński, 2023), comme en Afrique par exemple, mais aussi les entretiens individuels qu'elle mène avec les parents dans le cadre de son master, remettent au centre du débat les sphères d'intérêt qui sont en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage de certaines langues. Comme le montrent les discours des trois parents cités ci-après, ce sont les idéologies linguistiques et économiques mondiales qui prévalent. Cet ordre des choses déclaré tend à rétablir la distinction idéologique entre les langues utiles (valorisées) et les langues minorisées, à éventuellement apprendre pour le plaisir.

> **Parent 7. Langue parlée en famille (sur déclaration) : portugais**. C'est Guynemer (le collège) qui a fait des statistiques sur les langues, parce que quand Diego est entré en 6e, j'étais allée aux réunions de présentation. Les tests de 6e qui sont faits, tous les enfants qui viennent de Jean Jaurès (l'école immersion anglais-français) et qui ont suivi le bilingue anglais, sont meilleurs. Aujourd'hui, il y a plein de jobs où on vous demande d'être bilingue pour voyager et tout c'est quand même vachement confort quand on en a l'anglais (Entretien, mené par A. Isambert, travail de recherche master EPE, février 2024).

> **Parent 9. Langue parlée en famille (sur déclaration) : français.** Ça dépend du métier que vous voulez faire plus tard. C'est sûr que si vous voulez être dans le commerce où l'anglais, c'est la langue principale,

on va dire, c'est la langue du monde. Donc, français-anglais, je pense que c'est la priorité (Entretien, mené par A. Isambert, travail de recherche master EPE, février 2024).

Parent 13. Langues parlées en famille (sur déclaration) : arménien, russe. En général, quand on veut trouver du travail, la première chose qu'ils demandent, c'est l'anglais. Parce que je (ne) sais pas le monde économique, maintenant, c'est comme ça. Il y a le français et l'anglais. Le français, c'est la langue diplomatique. Et l'anglais, c'est la langue économique ou du business, quoi (Entretien, mené par A. Isambert, travail de recherche master EPE, février 2024).

Le poids des discours généraux sur les langues et les statistiques sur les langues les plus parlées au monde enferment notre pensée dans des réflexions statiques. Les sondages nationaux et internationaux ne reflètent pas le phénomène décrit par Finnin et Kozachenko (2022, p. 51) de la grande variété des langues parlées au quotidien dans le monde. Ils ne montrent pas non plus comment certaines populations anciennement colonisées détournent l'anglais à des fins critiques en profitant de la forte visibilité de cette langue (Canagarajah, 2023). Alors, de la même manière que pour la FCI, il ne revient pas à penser ces conceptions pour l'enseignement et l'apprentissage des langues dans des juxtapositions hermétiques et des impositions statistiques. Il s'agit plutôt de permettre la réflexion sur les différentes conceptions en mouvement. Des choix pédagogiques plus conscientisés peuvent en émerger, en fonction des situations et des contextes (objectifs, langues en présence et usages, représentations des apprenanz, place, rôle et statut de celleux-ci, compétences déjà développées ou en cours de développement de l'enseignant·e, phases dans l'apprentissage, programmes institutionnels, contraintes spatiales et temporelles, par exemple).

Faire une pause, et poursuivre

L'interculturel, à la fois expérience quotidienne altéritaire et objet d'étude scientifique, est multidimensionnel, mouvant et polysémique. Construire la compréhension de l'interculturel nécessite de s'intéresser à ce qui se joue dans des niveaux macro, méso et micro. D'un point de vue scientifique, comprendre l'interculturel demande d'examiner les idéologies sous-jacentes aux situations ou dans les discours, montrant de simples représentations jusqu'à une construction intellectuelle discriminante. C'est un processus relationnel et relatif, influencé par les contextes géopolitiques, politiques et éducatifs, avec une dimension historique. L'interculturel s'inscrit dans la complexité et résiste aux simplifications, notamment aux apprêts didactiques.

Dans ce chapitre de la note de synthèse, j'ai montré quelles sont les différentes conceptions de l'interculturel qui ont été construites dans mes travaux à partir de différents terrains et avec divers·es acteurices, partenaires de mes recherches dans des dynamiques collaboratives et de mes enseignements, à partir de différents objets ou phénomènes. J'ai construit, dans une reliance entre les théories et l'empirie, sept conceptions de l'interculturel revisitables qui jouent un rôle important dans la construction de la compréhension de l'interculturel en éducation et en formation. Certaines de ces conceptions de l'interculturel enferment la pensée, tandis que d'autres pourraient favoriser l'émancipation des acteurices, chercheureuses y compris. Ces conceptions variées de l'interculturel coexistent, allant de l'idéalisme apolitique jusqu'à l'examen critique des mécanismes de domination et d'oppression, qui permet à la voix des

acteurices invisibilisé·es de (re)prendre leur place dans la réflexion : (1) La conception culturaliste-différentialiste, (2) affaiblie, (3) janusienne, (4) comparatiste, (5) critique, (6) flexible ou décoloniale et (7) fluide. Le chapitre montre comment ces conceptions sont alimentées d'une combinaison d'éléments hétérogènes interconnectés et se manifestent par des d'évènements, des interactions dans des réalités sociales. Elles sont au cœur d'incertitudes dans divers espaces, eux-mêmes inscrits, écrit Frye (2023, p. 332) dans un réseau de forces et d'obstacles, systématiquement liés et concourant parfois à nous immobiliser et à nous réduire.

J'ai fait le choix d'une approche par continuum de l'interculturel, car elle permet de refléter les expériences et les discours des acteurices impliqué·es dans espaces et des situations complexes, sans les figer. Inspirée par les travaux féministes, j'ai construit une représentation imagée du continuum en proposant la Fleur du Continuum Interculturel (FCI). Son utilisation offre la possibilité de travailler la construction de la compréhension de l'interculturel dans une perspective complexe, soulignant sa polysémie et sa variabilité contextuelle et politique. La FCI met en lumière les sept différentes conceptions de l'interculturel construites de manière holistique sans les hiérarchiser. La FCI peut trouver une extension pertinente dans la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, en lien avec l'interculturel. La Fleur, à la fois au service de la recherche et de la formation, permet de considérer divers contextes éducatifs et de prendre en compte les expériences de différent·es acteurices, enrichissant ainsi les confrontations de points de vue et favorisant des actions plus engagées dans/pour la société, dont l'école. Elle pourrait être qualifiée avec un certain degré d'optimisme, et dans une certaine mesure, de « dispositif d'observation, d'exploration ou de questionnement » (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 185) pour que la voix des acteurices de terrains ait sa place au même titre que celle de l'institution. La FCI demande une mise à l'épreuve des terrains ; ce que je ne manquerai pas de faire prochainement.

CHAPITRE 3 « L'interculturel en tant que métacadre dynamique »

1. Des inspirations pour mieux construire la compréhension de l'interculturel

Inspirée par de nombreuses voix d'autres chercheureuses, mes travaux s'efforcent de poser des jalons théorico-pratiques, éthiques et réflexifs pour construire « un interculturel en éducation et en formation », plutôt qu'« une éducation ou une formation interculturelle ». La réflexion sur l'utilisation et la place du mot 'interculturel' est à l'œuvre dans la recherche. Le choix opéré n'est pas toujours facile à tenir dans le long court, tant l'interculturel est une nébuleuse terminologique et idéologique.

En posant la dynamique d'un « interculturel en éducation et en formation », je suis conduite à souligner la nécessité de me référer à un interculturel en tant que métacadre[58] qui « chapeaute l'ensemble, en s'articulant à la pensée complexe » comme le propose Pelletier (2021, p. 136). Ce cadre au-dessus des cadres s'inscrit dans une épistémologie large et transdisciplinaire. Il permet l'association de dimensions mouvantes avec des éléments théoriques, des pratiques professionnelles et des dispositifs pour fonctionner ensemble (en cours à l'INSPÉ avec les étudianz et dans les recherches dans des logiques collaboratives avec les enseignanz en école). Ancré dans la praxéologie et la phénoménologie, il active les sept conceptions que j'ai construites par le tissage de ces éléments. L'interculturel est aussi un outil méthodologique pour mieux dévoiler les rapports de domination/oppression au cœur des systèmes, des normes et des idéologies. Mes travaux adhèrent à l'exigence de prendre en compte le vécu – renvoyant à l'expérience passée, le rôle – renvoyant à une fonction, à ce que l'on fait, et la place des un·es et des autres (DR 2023) dans l'apprentissage des savoirs nécessaires pour mieux vivre dans un monde qui, pour les acteurices, est à la fois pluriel et commun. Cette herméneutique de l'altérité (Cicchelli, 2016) qui met en relation soi et autrui permet de se distancier de l'idée d'un soi et d'un autrui totalement transparent et appréhendable.

À ce jour, les dimensions constitutives de l'interculturel dans mes travaux sont des construits socioprofessionnels, scolaires ou représentationnels. Certains construits se font à partir des phénomènes. Si on considère le phénomène social des microagressions étudié dans mes travaux, c'est le produit d'actions – de racisation par exemple, d'attitudes – de mépris non conscientisé par exemple, de comportements – d'évitement par exemple, et de croyances – le mélange ethnique fait disparaitre l'identité française (Edin, 2023). C'est un phénomène qui s'est manifesté à ma conscience dans le cadre de mes enseignements suite à l'intervention de Youma, une étudiante qui rendait compte de son vécu en matière de microagressions. Ce phénomène ayant émergé, il est devenu ensuite un objet de recherche. Un autre phénomène, également révélé par l'expérientiel en formation initiale, a été très présent dans mes questionnements : par l'expérience et l'écoute des déclarations des étudianz en début d'année au démarrage de mes

[58] À noter que dans d'autres recherches, on trouve le terme d'hyperonyme ou d'objet de recherche à tiroirs (Debono et Castellotti, 2022 ; Bruderman et Aguilar, 2021).

cours, j'ai observé la répétition de témoignages d'autosatisfecit de celleux-ci à se déclarer 'être d'un esprit ouvert et tolérant'. Ce témoignage de satisfaction se montre rapidement fragilisé à l'épreuve d'activités réflexives et critiques menées par le biais d'échanges autour de questions socialement vives qui engagent des valeurs (ACL 2018-1). Par exemple, l'histoire bien connue[59] en formation « La femme assassinée » illustre ce point de départ. « Qui est responsable de la mort de cette femme ? » est d'ailleurs un support intéressant pour que l'interculturel prenne corps dans l'expérientiel de la situation d'échanges qui, par effet miroir, amène les étudianz à prendre conscience des limites de leur tolérance, si tant est qu'iels ne soient pas de mauvaise foi ou qu'iels ne se sentent pas trop exposé·es dans cette situation. Les résultats des travaux consacrés à ce sujet montrent que les étudianz ne sont pas d'emblée conscient·es de ce qui les amène à tenir certains propos sur autrui ou sur elleux-mêmes. Iels ne sont pas (toujours) conscient·es des systèmes et des normes qui structurent leur manière de penser et d'agir.

Les dimensions constitutives de l'interculturel sont toutes associées à une pratique du questionnement et de l'incertitude qui reste l'un des moteurs essentiels d'un futur que beaucoup d'acteurices, préoccupé·es par la relation humaine, espèrent. Me concernant, ces dimensions sont corrélées à des rencontres avec des collègues ou des personnes de l'entourage professionnel ou à des lectures parfois inopinées qui ont pu faire émerger des problématiques, ou encore à du vécu dans mes enseignements. Ces construits ou phénomènes s'appréhendent et se (co)construisent de façon intersubjective entre des acteurices – chercheuse(s) et collègues, ou partenaires de terrain et étudianz. Les significations de l'interculturel sont alors négociées ; ce qui veut dire que l'accent est mis sur le processus de construction de la compréhension de l'interculturel – et non une connaissance figée par avance.

L'interculturel dans mes travaux constitue un métacadre sur lequel s'étayent des variations de manières de faire et d'être avec autrui, de dialoguer avec autrui dans des situations. Ces dernières peuvent engendrer à la fois des (dés)accords, des résistances qui constituent parfois « des moteurs au changement par leur effet dynamisant » (Duclos, 2015, p. 35), et amènent de la créativité. Il est intéressant que ce dialogue se construise à partir du répertoire plurilingue des acteurices, c'est-à-dire leurs ressources linguistiques et culturelles qui comportent des jargons (professionnels) spécifiques ancrés dans les pratiques sociales, scolaires et familiales.

> Le jargon est un langage spécifique, particulier aux pratiques d'un groupe social restreint, qui en exprime une certaine culture (Le Hénaff, 2022, § 10).

[59] Une femme délaissée par son mari travaillant tard et rentrant fatigué tous les soirs, se laisse tenter par le choix d'un amant. Cet amant vit de l'autre côté de la rivière et chaque jour, dans le courant de l'après-midi, elle se rend chez lui en passant sur un pont. Elle traverse le pont dans l'autre sens, le soir, avant que son mari ne rentre. Un jour alors qu'elle est avec son amant, une violente dispute éclate. Elle décide de rentrer chez elle, et trouve sur le pont un fou qui menace de la tuer si elle s'approche. Elle va alors voir le passeur qui lui demande 3 euros pour traverser. Hélas, la pauvre femme n'a pas d'argent. C'est un refus catégorique que lui renvoie le passeur, pas d'argent, pas de passage. Dépitée, elle retourne voir son amant qui, très en colère, l'envoie balader. Elle ne sait plus quoi faire, son mari va rentrer d'une minute à l'autre et elle décide de traverser le pont. Le fou met ses menaces à exécution et la tue sans autre forme de procès. Consigne : classez les responsables de la mort de cette femme selon le degré de responsabilité de 1 à 5, et argumentez votre classement.

L'utilisation du terme de « transposition », entendu lors d'une visite en classe, m'a amenée à comprendre qu'il s'agit pour les élèves de transformer, par exemple, un texte au présent vers un texte à l'imparfait. Il s'agit d'un mot venant de la 'méthode Picot[60]' qui est décrite comme une méthode pédagogique d'enseignement de la langue structurée et complexe. La transposition est dans ce cas la première étape de la démarche inductive, alors que pour la recherche, la transposition est immédiatement pensée en référence à la transposition didactique de Chevallard (1991) qui a emprunté la notion au sociologue Michel Verret (1975).

Sans médiation, c'est-à-dire sans réduction de « la distance entre deux pôles distants ou en tension » (Coste et Cavalli, 2018, §9) – qui touche parfois aux questions de traduction (Le Hénaff, 2022 ; Cassin, 2019) – la relation à autrui peut se trouver affectée par de la non-compréhension ou par des malentendus. Je pense particulièrement aux relations variées entretenues dans la recherche PRIMERA : relations avec les collègues chercheuses, avec les enseignanz, avec les parents et les élèves, et le personnel de l'école (services civiques). Avec les enseignanz, il a fallu échanger, par exemple, sur ce que les chercheuses entendaient par « observation des classes », car cette activité est souvent associée pour les enseignanz à une pratique d'inspection ou de visite de conseiller·es pédagogiques. Les modalités de travail soutiennent l'usage des répertoires professionnels en présence, et leur confrontation pour faire culture en commun (Pelletier, 2022). L'interculturel se révèle dans ce travail de négociation, de rencontre et de confrontation à l'altérité (Allenbach *et al.*, 2022).

L'interculturel en tant que métacadre est au service d'une forme de cohérence (sans conception binaire, sans vérités figées, mais dans un continuum) et d'une continuité. Celles-ci soutiennent la réflexivité sur la rencontre avec autrui et les échanges réflexifs entre partenaires de recherche pour construire une « instrumentation intellectuelle [comme] facteur décisif dans la conduite de l'action » (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 128). Cette organisation de la connaissance *inter-* permet de poser une résistance à un modèle hiérarchique encore vivace : le primat des savoirs théoriques sur les savoirs de l'expérience. Le choix de remettre en question une conception applicationniste de la chercheuse ou du chercheur qui serait au-dessus des connaissances pratiques (Molinié, 2023, p. 12), sans donner la priorité aux pratiques, et sans ignorer les théories de référence de l'interculturel, permet la création de formes d'accompagnement cohérentes avec la visée émancipatoire des acteurices. Si ce choix vise l'émancipation, il ne repose cependant pas sur une pensée naïve qui consisterait à dire qu'il suffirait que les acteurices le veuillent pour que l'émancipation se fasse – quand on veut on peut dit-on dans le discours commun (Jaquet, 2014 ; Charbonnier, 2013). Avec Nicolas-Le Strat (2018), j'ai conscience de la précaution suivante :

> Elle [l'instrumentation intellectuelle (se doter d'outils d'analyse et de compréhension, construire une relation réflexive à sa propre pratique)] ne saurait suffire à elle seule à la transformation de l'action ; elle a besoin de s'articuler avec d'autres ressources et potentialités (p. 128).

[60] Françoise Picot (enseignante, conseillère pédagogique, puis IEN) est l'autrice de la Méthode Picot chez Nathan, développée pour l'école élémentaire, pour la discipline scolaire français (grammaire, vocabulaire, étude de la langue).

Cette approche présente l'intérêt de fissurer le dualisme qui met les enseignanz ou les étudianz dans la pratique et les chercheureuses dans la théorie. Cette organisation de la connaissance permet de s'écarter de ce qui fait sa coïncidence – c'est-à-dire une adéquation installée et instaurée en norme – (Jullien, 2023 ; ACT 2023 ; Sensevy, 2022) dans les esprits des acteurices. Elle ouvre des portes à une variété d'expérimentations et de façons de faire de la recherche 'sur' (visée heuristique de la recherche), 'par' (visée critique de la recherche), 'pour' (visée praxéologique de la recherche) et 'avec' (démarche participative) selon Marcel (2023). Cette organisation de la connaissance augmente également considérablement les chances de mieux comprendre les problèmes complexes qui se posent en éducation et en formation.

> Les humains coopèrent pour un bénéfice, mais ce bénéfice est le savoir, et son utilité comme son efficacité leur sont inconnues au moment où ils choisissent de coopérer plutôt que de faire sécession. Loin d'être une machine sociale visant l'utilité et l'efficacité, la coopération prend donc la forme d'une intelligence collective à but illimité (Laurent, 2018, p. 16).

2. L'interculturel un (co)construit à la croisée de divers espaces en tension

Mes travaux montrent la manière dont l'interculturel en tant que métacadre est (co)construit temporairement par les acteurices[61] dans des espaces en tension (Reuter, 2004[62]), à travers l'observation de pratiques et par l'analyse de discours, à travers les quatre niveaux d'analyse macro, méso, micro et nano. L'espace des prescriptions et des recommandations institutionnelles regroupe les textes officiels internationaux et nationaux, les maquettes universitaires, les injonctions et les conseils pédagogiques. L'espace des réalisations constitue ce qui se passe en classe ou en formation à l'INSPÉ, et ce que les enseignanz ou les étudianz disent de ce qui a été réalisé. Ces espaces, comme celui de la recherche ne font pas l'économie d'enjeux de pouvoir et de hiérarchies aux divers niveaux d'échelle. Des logiques peuvent être inhérentes à des politiques éducatives spécifiques du moment et à des idéologies linguistiques dominantes dans la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves et des familles. Certains de mes travaux procèdent à une analyse des rapports sociaux de pouvoir et des manipulations dans les interactions entre des personnes. Par exemple, mon article ACL 2020-2 examine les logiques contraires en présence chez les différent·es acteurices de l'implémentation du dispositif d'immersion en enseignement de l'anglais dans l'école avec laquelle je travaille depuis 2018 (CARDIE et DAREIC au Rectorat, Inspectrice et conseillères pédagogiques de circonscription et enseignanz). D'autres travaux montrent la nécessité de prendre en compte l'incertitude inhérente aux situations interculturelles (ACL 2019) et d'interroger les pratiques quotidiennes d'altérisation en les référant aux idéologies culturelles et linguistiques (poser une frontière symbolique entre soi et l'autre). Ces pratiques prennent des formes et des significations qui sont variables dans les divers espaces géographiques.

> *As a central component of any society, education interacts indirectly or directly with the ways people are perceived and treated outside schools. As such, education is a place of otherness par excellence; being*

[61] Par acteurices, j'entends les acteurices du « monde du terrain » et celleux « du monde de la recherche ».
[62] Reuter, Y. (2004, août). *Analyser la discipline : quelques propositions*. Communication présentée au 9ème colloque de l'AIRDF, Québec. Texte paginé de 1-12 dans des actes de colloque.

> *confronted by the other and othering (considering the other through limited lenses) is a common experience in schools. One could say that the other, us versus them, is part and parcel of education and that interculturality is inevitable. However, what the notion means and how it can be applied to the work of teachers is multifaced around the world* [63] (Dervin, 2023, p. 1).

La plupart de mes projets de recherche sont menés à l'interface de ces espaces. Différents phénomènes, différentes situations et contextes ont été construits par la recherche à l'intérieur de ceux-ci. Depuis ma thèse de doctorat, j'ai construit différents phénomènes d'observation qui sont traversés par l'interculturel. Cela va des pratiques de classe aux dispositifs d'apprentissage dans mes cours à l'INSPÉ, et s'étend à la création d'un dispositif de corédaction scientifique entre enseignanz et chercheuses. Ces phénomènes soutiennent la structuration des connaissances par les interactions entre pairs et des interventions de la formatrice, à travers les actes de langage (Montandon, 2002). L'interculturel est également à considérer en tant que notion inhérente au développement professionnel des acteurices, particulièrement depuis la conduite de la recherche dans des logiques collaboratives Ci-PRADEF (2018-2020), devenue PRIMERA (2021-2024) du réseau des Lieux d'Éducation Associés. Le développement professionnel des étudianz est également concerné dans mes cours « Langues et interculturalité » et « Prise en compte de la diversité des publics ». Ce développement est aussi présent dans les cours qui touchent au développement de l'écriture de recherche, en coopération. Ce qui signifie, au même titre que Moloney, Lobytsyna et De Nobile (2023) le considèrent, que la notion d'interculturel est utilisée, dans certains cas dans mes travaux, comme concept de développement professionnel des enseignanz et étudianz, "*to challenge teachers' [students']abilities to engage with the other, and the self, with empathy, respect and curiosity, through an individual process of perspective change"* (p. 27). À une (grande) différence près. Cet objectif de développement professionnel concerne à la fois les « acteurices de terrain » et « celleux de la recherche », donc moi y compris.

Comme la plupart de mes recherches ont une visée praxéologique, celles-ci se présentent sous forme de dispositifs développant l'expérientiel avec autrui, dans des situations interactives, contextualisées et caractérisées par l'imprévisibilité. En effet, afin que des phénomènes complexes comme l'interculturel, tout comme le plurilinguisme, puissent se révéler et être saisis par la recherche, il est primordial de les faire vivre à l'échelle méso[64]. Toutes les situations

[63] Traduction Deep-L, revue : En tant qu'élément central de toute société, l'éducation interagit indirectement ou directement avec la manière dont les gens sont perçus et traités en dehors de l'école. En tant que telle, l'éducation est un lieu d'altérité par excellence ; être confronté·e à l'autre et à l'altérité (considérer l'autre avec des œillères) est fréquent dans les écoles. On pourrait dire que l'autre, nous contre elleux, fait partie intégrante de l'éducation et que l'interculturel est inévitable. Cependant, la signification de cette notion et la manière dont elle peut être appliquée au travail des enseignant·es sont multiples dans le monde entier.

[64] Dans le cadre de la recherche collaborative PRIMERA (LéA Ifé) que je coordonne, la directrice de l'école et moi-même avons proposé un atelier intitulé « Faire vivre le plurilinguisme » pour le séminaire du réseau le 24 mai 2023 à l'ENS de Lyon.

Résumé : Notre Léa PRIMERA - école Jean Jaurès et collège Guynemer Nancy - Grand Est s'intéresse aux pratiques scolaires en immersion anglais, et plus largement au plurilinguisme et à la valorisation des langues en présence. À ce titre, nous favorisons la mise en lumière du répertoire verbal et de la super-diversité portés par les élèves et leurs familles (Gumperz et Hymes, 1972 ; Vertorec et Meissner, 2007), en commençant par une identification précise et systématique. Les langues de la maison, avec le français de l'école et de la société, se construisent ensemble, les unes par rapport aux autres, et contribuent au développement de compétences et expériences langagières (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021). De nombreuses activités de récit de soi existent pour que les élèves prennent conscience de leur répertoire langagier et de leur rapport aux langues. Dans l'étape

choisies et construites par la recherche ont été le lieu d'expériences d'altérité, avec des interactions entre enseignanz eux-mêmes, entre enseignanz et élèves, entre étudianz, entre enseignanz et chercheuse(s). L'observation de manières de faire et de dire des acteurices éclairent leurs représentations et donnent à voir leur vision du monde. Mieux encore, elle renseigne le rapport aux représentations quand celles-ci sont mises en débat dans les interactions entre les acteurices et se caractérisent par des aspects changeant (OS 2021).

3. Une approche contextualisée de l'interculturel

En fonction des projets de recherche de connaissances qualitatives, les contextes ont été pris en compte dans un usage interprétatif indirect ou direct (Blanchet, 2017 ; Blanchet et Chardenet, 2014 ; Blanchet *et al.,* 2022), car il y a toujours association entre l'interculturel et ses contextes de production. Mes travaux présentent des études scientifiques dans une approche contextualisée, c'est-à-dire qui prend en compte les contextes dans lesquels se situent les situations de rencontre et d'interactions entre les personnes. Ces dernières peuvent être réelles, en direct ou médiées par des supports, comme des vidéos ou des photographies par exemple, ou construites en tant que locuteurices absentes.

Dans le cadre de la recherche Ci-PRADEF devenue PRIMERA des LéA Ifé en école avec un dispositif d'immersion anglais-français, lors d'observations de pratiques de classe à Nancy, le fait que les enseignanz aient été formé·es en Utah à adopter la *Dual Language Education* (*DLE*) a été pris en compte dès la construction de la démarche de recherche, mais aussi dans l'analyse et l'interprétation des données. Dans cette même recherche, alors que nous cherchions à comprendre les enjeux sociétaux d'un dispositif en immersion à travers la voix des inspecteurices, des conseiller·es pédagogiques, de la Déléguée Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération (DAREIC) et des enseignanz, les informations sur les statuts et le rang hiérarchique des personnes rencontrées en entretien ont également été construites comme éléments des contextes. En effet, la connaissance de l'imposition par les politiques éducatives de l'enseignement bilingue un·e enseignant·e/une langue hérité du *Dual System* et de ses objectifs économico-politiques participe d'une meilleure compréhension des convictions des enseignanz dans leurs choix de pratiques pédagogiques cloisonnées par langue. Ces choix étaient également soutenus par les résultats linguistiques des élèves en CM2, qualifiés de spectaculaires – rappelés par certaines recherches (par ex. Howard et Zhao, 2024; Howard et Simpson, 2024).

suivante, une fois les ressources linguistiques des élèves de chaque classe identifiées et conscientisées, les enseignanz peuvent les utiliser dans des situations d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi, par ces faisceaux d'actions, l'école peut devenir un vecteur d'inclusion (Mary et al., 2021) et d'acceptation de l'autre comme différent de soi, partageant des ressemblances. *Faire vivre le plurilinguisme*, c'est avoir une connaissance fine des parcours de vie des élèves, mais aussi partager une forme d'engagement en faveur de la justice sociale. En effet, alors que certaines langues sont valorisées, d'autres sont dévalorisées, empêchées et peuvent attirer la discrimination. Dans notre démonstration, nous envisageons de *faire vivre aux participant·es une des activités emblématiques de récit de soi* : il s'agit du *Sprachenporträt* (Busch, 2018) encore appelé le portrait des langues. Chaque participant·e sera accompagné·e dans l'élaboration de son propre portrait pour prendre conscience de son répertoire langagier et de son rapport aux langues (matériel : silhouette sur feuille A4 et crayons de couleurs). La production individuelle sera suivie d'échanges en petits groupes, puis un retour sera fait en collectif pour identifier les intérêts de l'activité dans le cadre de la prise en compte des diversités linguistiques et culturelles des individus.

> *Overall, this approach [Dual Language Education] has produced compelling results, as studies going back decades have consistently found that students in DLE programs perform as well or better than their peers in other program models on measures of English literacy and academic achievement by the upper elementary or secondary grades, and that they develop oral and written proficiency in the partner language as well* (Howard et Simpson, 2023).

Des pédagogies menées avec de tels objectifs économico-politiques oublient ce qui préoccupe en premier lieu toustes les pédagogues, à savoir former des citoyen·nes et apprendre à vivre ensemble. La vidéo[65] de promotion de l'Utah *Dual Langage Immersion* est très explicite sur qui promeut ce programme, à savoir le *Utah Governor's Office of Economic Developpment (Business, Tourism, Film)* et pour quoi.

> *With Dual Immersion, we have a way forward to ensure that Utah students are acquiring the skills, knowledge, and dispositions necessary to be competitive in the world marketplace*[66] *(Dr. Larry K. Shumway, Utah State Superintendent of Public Instruction.*

Mais, au fur et à mesure de la collaboration avec les enseignanz, celleux-ci ont révélé à quel point iels étaient inféodé·es au système. Blanchet (2018) souligne ce point quand il dit que « l'école est le bras armé le plus direct et souvent le plus explicite des politiques et des idéologies » (p. 200). Les enseignanz déclarent que l'accompagnement par la recherche leur fait prendre conscience que la *DLE* ne permettait pas la (re)connaissance des répertoires langagiers des élèves hautement liés aux identités des élèves, ni la réussite de tous les élèves. Selon elleux, la *DLE* accentuait la difficulté d'accueil d'élèves en cours de cursus. Dans un chapitre de guide que j'ai pris en charge, avec le soutien des chercheuses de l'équipe PRIMERA et trois enseignanz (CHOS 2024-à par.), les enseignanz se livrent sur ces points.

> **Damien (enseignant CE2, enseigne en anglais).** J'étais persuadé que le système américain avec la stricte séparation des langues qu'on avait vécu aux États-Unis, c'était le seul, l'unique, le meilleur et que tout le reste c'était du bricolage L'idée de faire des passerelles avec la/les langues des élèves nous est finalement apparue comme une évidence à laquelle nos certitudes ne nous avaient jamais menés.
>
> **Delphine (enseignante de CE1, enseigne en anglais).** Quand je suis arrivée dans le programme on était, on dépendait d'une expérience ultra modélisante, on voulait absolument calquer ce qu'on avait fait là-bas, ce qu'on avait vécu là-bas – en Utah.
>
> Les discours de Damien et Delphine pointent la politique éducative volontariste menée en Utah, non pas à l'initiative de parents, ni d'universitaires, mais d'hommes politiques convaincus des bénéfices du bilinguisme, Jon Huntsman Jr., un gouverneur polyglotte, et Howard A. Stephenson. À leur retour en France, imprégnés de directives pédagogiques clairement inscrites dans le programme idéologique du *Dual Language Immersion*, tous deux ont tenté de reproduire dans leur nouveau contexte d'enseignement le modèle 50/50 avec deux professeurs, l'un enseignant exclusivement en français et le second entièrement en anglais. Cet exemple montre que de nombreux programmes bilingues sont imprégnés de la croyance selon laquelle une deuxième langue s'acquiert de la même manière que la première, c'est-à-dire par un bain linguistique avec un contact maximal et exclusif avec la langue cible (CHOS 2024-à par.).

[65] Lien vers la vidéo : https://www.utahdli.org/instructional-video/

[66] Traduction Deep-L, revue : Dans un enseignement en *Dual Immersion*, nous avons un moyen de garantir que les élèves de l'Utah acquièrent les compétences, les connaissances et les dispositions nécessaires pour être compétitifs sur le marché mondial.

Il n'en reste pas moins que le collectif – chercheuses y compris – doit rester vigilant sur la finalité de la prise en compte du développement des répertoires langagiers des élèves à l'école. La question éthique reste pleinement d'actualité (Blanchet, 2018 ; Azaoui, 2022) : l'école vise-t-elle à enrichir les compétences linguistiques, réflexives et interculturelles des individus pour les aider à réaliser leurs aspirations sociales, ou cherche-t-elle plutôt à accélérer leur profilage et à maximiser leur adaptabilité dans des contextes externes ? Dans ma thèse et des travaux qui y sont reliés, je me suis déjà posée cette question d'éthique concernant la (sur)valorisation institutionnelle de la perspective actionnelle du CECRL (cf. chapitre 4 de la note de synthèse).

Dans un autre registre, la prise en compte de la question des statuts nous a amené·es à mettre au jour le rôle que joue la position hiérarchique dans ce qui doit être fait et ne doit pas l'être, et les façons de résister des enseignanz aux situations dans lesquelles iels se sentent parfois impuissant·es ou menacé·es (Duclos, 2015). Dans la mise en place du dispositif d'immersion en 2012, l'équipe enseignante a été accompagnée et soutenue par une conseillère pédagogique :

> Toutefois, ce soutien n'empêche pas que certains enseignants ont assez mal vécu les observations en classe et les injonctions promulguées, même s'ils reconnaissent le caractère non voulu de ce comportement 'on est venu m'observer en classe, et puis c'était maladroit, mais pas voulu, mais on m'a dit « il ne faut pas faire ça ! » (ACL 2020-2).

La contextualisation est constitutive de l'interculturel en tant que métacadre. Elle est, en tant que démarche tout au long de la recherche, un processus stimulant pour embrasser la complexité des parcours situés des acteurices partenaires dans une recherche de terrain. La contextualisation permet d'éviter de laisser en dehors de la situation observée certains éléments que la recherche peut mobiliser pour faire résultat(s), et réfléchir à la diffusion de ces résultats surtout dans le cadre d'une recherche sollicitée par une institution (comme c'est le cas dans la recherche Ci-PRADEF devenue PRIMERA en 2021). Dans l'article ACL 2020-2, la question s'est d'ailleurs posée de savoir comment les résultats allaient être exposés dans la revue *Les Langues Modernes* qui est lue par les acteurices de l'Éducation nationale – façon de formuler certaines choses vis-à-vis de la hiérarchie par exemple.

Ces quelques remarques sur la contextualisation dans mes recherches et dans de nombreuses recherches en didactique des langues et des cultures montrent que les contextes sont des construits, et non une évidence (Castellotti, 2014) ; ce qui veut dire que la notion est souvent naturalisée, comme de nombreux autres *Buzzwords* (cf. chapitre 4 de la note de synthèse). Construire la notion de contextes demande donc à la chercheuse ou au chercheur de fournir des explications claires sur ses choix de prise en compte ou non d'éléments des contextes et du rôle que ces éléments vont jouer au cours des différents moments de la recherche, c'est-à-dire depuis la construction du matériau qui doit être décrit jusqu'à son analyse et son interprétation (Blanchet, 2017).

C'est pourquoi, mes travaux posent comme crucial le questionnement sur les méthodes et les démarches de recherche à adopter pour saisir les dynamiques identitaires mouvantes des personnes dans leurs pratiques et au travers de leurs discours (cf. chapitre 6 de la note de synthèse). La posture de chercheuse et la place de la réflexivité en font partie, et cette question

a été prise au sérieux dès mon travail de doctorat. Considérant l'interculturel comme un processus non figé, non circonscrit et non programmable, le questionnement méthodologique apparait comme une nécessité épistémologique. Mes travaux montrent les formes prises par la démarche de travail mise en place pour répondre à la question de la construction de l'interculturel par les acteurices. Ces formes sont liées aux visées et aux objectifs des recherches menées. Ces derniers sont variables quand il s'agit soit d'étudier un dispositif de formation mis en place pour mes enseignements universitaires, ou d'accompagner une équipe enseignante à la transformation de pratiques en enseignement immersif. Les techniques sollicitées, pour recueillir les données et les analyser, peuvent être à la fois intégrées dans la méthode de recherche scientifique et dans la méthodologie pour *travailler ensemble*, particulièrement dans le cadre de la recherche PRIMERA. Mon article ACL 2017-1 montre à quel point :

> Les méthodologies construites en interaction avec les cadres théoriques constitués, les ancrages disciplinaires, les représentations et visées respectives de ces recherches, influent sur la façon dont le chercheur interprète ce qui se dit dans les discours des acteurs sur les dispositifs en question (ACL 2017-1, p. 14).

Les connaissances construites dans mes travaux, dans une approche terrain – ou empirico-inductive – permettent de dire des choses sur l'interculturel. Ces choses apportent des pistes pour la conception et la mise en place de dispositifs engageant la responsabilité des acteurices dans les questions socialement vives (ex. autour du racisme ; du développement professionnel des enseignanz en situations de turbulences). Cette façon de faire avec ou autour de l'interculturel est intéressante, si les résultats obtenus sont porteurs d'innovation et stimulent le rapprochement entre le « monde du terrain » et le « monde de la recherche », chacun·e ayant une (trans)formation à expérimenter dans la relation. Selon moi et au regard de mes travaux produits depuis la thèse, un autre intérêt est d'apporter une autre vision que celle soutenue par le binarisme idéologique « interculturel culturaliste » *versus* « interculturel critique », trop réducteur de l'interculturel. Ma vision tente plus de réalisme, en s'appuyant sur des situations d'activité réelles et polymorphes d'interactions entre les personnes sur des terrains différents. L'interculturel ne se laissant pas enfermer dans des boites hermétiques, la chercheuse ou le chercheur ne peut avoir la prétention d'en donner une définition ferme, mais seulement avoir l'humilité de travailler avec les acteurices de terrain pour en construire quelques facettes.
Mes travaux posent les questions suivantes :

- Comment accéder aux phénomènes interculturels « qui sont partout », par la médiation du langage des acteurices, qu'iels soient enseignanz, formateurices ou étudianz en éducation et formation ? Par la médiation du langage, j'entends ici que la chercheuse ou le chercheur peut servir d'intermédiaire pour amener les acteurices à revenir sur ce qu'iels disent de soi, d'autrui, et réfléchir aux effets des propos. Ou encore comme je le montre dans mes articles ACL 2022-4 et ACL 2021-1, corédigés avec Virginie Trémion, par un processus de problématisation et d'interprétation de situations interculturelles, en plusieurs étapes. Ce processus est à la fois social et culturel en vue de créer les conditions d'accès à la conscientisation de ce qui se joue dans ces phénomènes. Il s'agit d'une médiation réflexive.

- Quelle médiation de la mise en catégories par les acteurices permet à la chercheuse ou au chercheur d'accéder aux phénomènes interculturels ? Par la médiation de la mise en catégories par les acteurices, j'entends ici les outils de l'analyse du discours que la chercheuse ou le chercheur utilise pour comprendre comment les acteurices forment leurs catégories, et en quoi cela permet de (re)construire l'interculturel. Le processus entre dans la construction de la compréhension de l'objet d'étude de la chercheuse ou du chercheur, objet qui ne se donne pas à voir d'emblée. Il s'agit d'une médiation épistémique, mais également pragmatique et éthique dans la mesure où les acteurices réfléchissent à la production de ressources pour agir dans les classes et établir « une relation authentiquement dialogique, donc paritaire bien qu'asymétrique » (Cavalli, 2019, p. 29)..
- Quel regard réflexif et quel travail de déconstruction sur le processus de mise en catégories des acteurices elleux-mêmes ? Par déconstruction, j'entends *a minima* selon l'apport des travaux de Derrida (1987), la mise au jour d'une édification pour en faire apparaitre la structure et ses mécanismes.
  Cette question est importante, car l'institution elle-même est une grande productrice de catégories (ex. allophones), mais qu'elle est en même temps pour les (futur·es) enseignanz un lieu majeur d'incorporation des catégories (la culture de cellui dont on apprend la langue ; la native ou le natif/non native ou non natif ; le vivre ensemble ; la pluralité linguistique ; l'immersion ; la maitrise du français).
- Quel regard réflexif et quel travail de déconstruction sur le processus de mise en catégories des entités reconnues internationalement et convoquées pour définir l'interculturel, voire prescrire ou recommander ce qu'il y a à faire (ou pas) ?

Mon travail apporte une cartographie évolutive de l'interculturel en éducation et en formation sous forme de continuum (cf. chapitre 2, Fleur du Continuum Interculturel - FCI) de complexité-simplicité (simplexité) réaliste (Dervin, 2022, p. 162), déjà mise au jour dans les résultats de ma thèse de doctorat (THÈ 2014). Cet élargissement de la perspective binaire[67] interculturel-culturaliste-simplicité/interculturel-critique-complexité a en effet débuté au moment de ma thèse et s'est poursuivi à la suite de celle-ci, dans la mise en place de diverses modalités de travailler en recherche. La première modalité, travaillée dès ma thèse est celle des comparaisons de classes intra et internationales, puis celle des comparaisons de niveaux d'étude (étudianz L1 et M2), de lieux de formation (Académie de Lille, de Nancy-Metz, Académie d'Amiens). La deuxième modalité est d'investiguer des terrains différents. Par « terrain », j'entends *a minima* le lieu où se déroule physiquement (ou en ligne, mais mes travaux ne portent pas sur ce terrain) l'acte de la recherche (Pulman, 1988, p. 26) : cours en formation initiale et accompagnement à/par la recherche en formation continue ; école primaire, collège, université. La troisième modalité consiste à appréhender des « objets » différents qui vont des pratiques de classe, de la conception de dispositifs pédagogiques en lien avec mes cours à l'INSPÉ à des dispositifs d'écriture scientifique et de corédaction scientifique. La quatrième modalité est

[67] Dans la mesure où il s'agit de l'élargissement de la perspective binaire interculturel culturaliste/interculturel critique, cela signifie qu'il y a toujours de la place pour ces binarités, sans qu'elles ne soient posées comme les points de référence, excluant d'autres formes d'organisation de l'interculturel qui sont construites dans et par la recherche avec les acteurices.

d'adopter des prismes différents en articulant l'interculturel et les langues, l'interculturel en éducation et formation, la didactique et la question des contenus d'enseignement et d'apprentissage en langues, l'apport de l'intersectionnalité dans les questions altéritaires. La cinquième modalité concerne les démarches différentes pensées pour *travailler ensemble* (écriture outil de coopération par exemple) et les méthodologies différentes : outils différents. Par exemple, le *focus group* peut être un même outil avec des visées différentes – compréhensive ou transformative), mais aussi des stratégies différentes : recherche-action, recherche dans des logiques collaboratives *post* recherche sollicitée (coconstruction de l'objet de recherche). Enfin les démarches interrogent la place de l'analyse du discours dans le travail de recherche. Pour finir, la sixième modalité de travail se centre sur la posture de recherche et sur des jalons pour une éthique de l'interculturel.

Cette façon de procéder permet de répondre à plusieurs objectifs, dont le premier est de comprendre comment la DDLC et l'éducation et la formation pensent l'interculturel. L'enjeu est de se distancier de certains prêts-à-penser scientifiques d'un interculturel mou ou étriqué, et de proposer l'interculturel en tant que métacadre. Un autre objectif est de mettre en évidence les forces contraires, mais pas contradictoires, de la fabrication de l'interculturel à partir de tensions multidimensionnelles. Penser à partir de tensions s'inscrit dans une approche dialectique où les contradictions constituent la base des problèmes réels (Pourtois et Desmet, 2007). Cela nécessite de prendre en compte la manière dont les acteurices de l'éducation et de la formation (les enseignanz, les formateurices, les étudianz de INSPÉ) construisent et (re)définissent l'interculturel, à travers leurs discours (recueillis par observations, entretiens, autoconfrontations, *focus groups*, corédaction). Enfin, modifier la relation entre les acteurices et des chercheureuses par des interactions mutuelles (trans)formatives et autonomisantes, dans une perspective interculturelle est un autre objectif important dans mes travaux, surtout depuis 2018 avec l'entrée en recherche collaborative, selon la dénomination du réseau des LéA IFé. Concrètement, il s'agit de proposer des outils et des dispositifs ou de construire collectivement pour *travailler ensemble, chercher ensemble, écrire ensemble* sur des problématiques complexes (CHOS 2022-2 ; DR 2024).

L'interculturel se distingue par ses ancrages pluridisciplinaires et ses objets de recherche. Il s'inscrit dans certains enjeux en tension « entre l'analyse scientifique des faits éducatifs et une orientation tournée vers l'engagement, l'application, la formation, en accord avec les politiques d'époque » (Plaisance, 2019, p. 60). Il permet d'interroger la question de la demande sociale et des retombées concrètes liées à la légitimité scientifique. Il développe des méthodologies dans des logiques collaboratives et utilise un vocabulaire (Mabillon-Bonfils et Delory-Momberger, 2019), propre à la recherche en éducation et en formation et en DDLC . Mais aussi l'interculturel est étroitement lié à l'espace institutionnel dont il ne peut faire fi (programmes scolaires et maquettes universitaires) et aux nombreux champs dans lesquels il s'immisce (champ du pouvoir, des positions).

4. Besoins en formation et volets d'intérêts scientifiques

L'interculturel que je considère en tant métacadre peut articuler divers éléments connexes. Certains d'entre eux ont émergé dans mes recherches par le biais de ce que j'appelle des opportunités intellectuelles favorisées par des rencontres : avec les enseignanz de terrain, avec les étudianz qui fréquentent mes cours à l'INSPÉ, avec des collègues chercheureuses et avec la voix absente des auteurices de productions scientifiques. Les six volets, que je présente à la suite comme cadre à mes travaux, alimentent tous le fait suivant, souligné par Morin (2020).

> Vivre nous confronte sans cesse à autrui, familial, familier, inconnu, étranger. Et nous avons dans toutes nos rencontres et nos relations besoin de comprendre autrui et d'être compris par autrui. Vivre c'est avoir sans cesse besoin de comprendre et d'être compris. Notre époque de communications n'est pas pour autant une époque de compréhensions. Nous risquons toute notre vie l'incompréhension de soi à autrui et d'autrui à soi. […] La compréhension humaine n'est nulle part enseignée (Morin, 2020, p. 23).

Mes travaux tiennent également compte d'un grand nombre de besoins identifiés au cours de ces huit dernières années à la fois dans le cadre de mes projets de recherche et de mes enseignements à l'INSPÉ. Certains besoins sont plutôt identifiés chez les enseignanz en poste dans les établissements du primaire et du secondaire (à la marge), d'autres chez les étudianz en formation initiale et un certain nombre est partagé par les deux groupes. Les besoins dans les domaines transdisciplinaires sont grands en formation tant initiale que continue. Les préconisations d'Edgar Morin dans son dialogue avec Jean-Michel Blanquer ne semblent cependant pas avoir été entendues.

> Il faudrait enrichir la formation des enseignants dans certains domaines transdisciplinaires. Les grands sujets à intégrer dans les programmes scolaires doivent d'abord être pensés au sein des ESPE : Qu'est-ce que connaitre ? Qu'est-ce que l'être humain ? Que comprenons-nous d'autrui ? Qu'est-ce que l'Univers ? Initier les enseignants sur ces thèmes transdisciplinaires permettrait non seulement d'enrichir leur culture mais d'accroitre leur réflexivité et le recul sur leurs pratiques (Blanquer et Morin, 2020, p. 49).

À cette proposition Blanquer (2020) réagit en disant qu'il se sent totalement « morinien sur ce point » (p. 49). Cet intérêt pour les domaines transdisciplinaires semble en être resté au stade de l'affichage et du déclaratif, au regard des directives ministérielles alors qu'il était ministre de l'Éducation nationale sous la présidence Macron (17/05/2017-20/05/2022). Ou alors il s'agissait simplement d'un avis personnel, qui n'impliquait pas de décisions politiques pour la formation.

4.1. Identification des besoins en formation pour (mieux) agir en société

- **Besoins identifiés chez les enseignanz**

La méconnaissance des réalités sociologiques, culturelles et linguistiques des élèves de l'école, voire de sa propre classe (ACL 2023-2 ; ACL 2023-1) va parfois jusqu'à l'aveu de ne pas s'être intéressé·e par ce point. En classe, j'ai pu observer des pratiques limitées de la pédagogie autonomisante et de la conception de pratiques de coopération au cœur desquelles se côtoient des façons différentes de voir le monde qui peuvent être négociées (THÈ 2024 ; DR 2020). L'interculturel peut prendre corps dans la classe, si tant est que celle-ci soit pensée comme un

lieu où les pratiques sociales et scolaires se télescopent, et où les élèves peuvent faire l'expérience altéritaire et s'y exercer. Enfin, sans surprise, car ce constat est déjà souligné par Auger et Le Pichon-Vorstman (2021), la relation des enseignanz aux parents est souvent basée sur « ce que ceux-ci ne font pas ou n'ont pas ». Les parents les plus éloignés de l'école sont souvent les moins proches idéologiquement de l'enseignant·e, et la coopération implique des conditions et des compétences que toustes ne possèdent pas. La tradition monolingue en France, associée à l'augmentation des informations scolaires qui passent par un espace numérique, ne met pas toustes les acteurices de l'école en réseau (Piller *et al.*, 2023). C'est pourtant ce que promet l'espace ENT ONE qui est dédié aux écoles primaires. Mais les promesses institutionnelles ne résistent pas à la réalité. Les ratés dans la communication conduisent les enseignanz à la critique des parents (Périer, 2021). À la décharge des enseignanz, celleux-ci souffrent de l'absence de temps pour penser ensemble en équipe, afin de se distancier du vécu d'expériences parfois douloureuses au quotidien, et concevoir des réponses adaptées aux situations. Du coup, la répétition de pratiques qui ont fait leur preuve d'échec humainement perdurent. Tout comme la (re)production de situations de racisme non conscient envers les élèves et les familles, entre les élèves, en France comme à l'international se perpétue (OS 2022-1 ; Forrest *et al.,* 2016 ; Dhume et Cognet, 2020). Une fois les besoins reconnus, un obstacle tient à la difficulté de la mise en place de partenariats recherche-écoles.

- **Besoins identifiés chez les étudianz**

L'interculturel a une place quasi inexistante dans la formation initiale des futur·es enseignanz, et ce constat date (OS 2022-1 ; Azaoui *et al*., 2020 ; Munoz, 1999). Quand une place a été faite à l'interculturel – apparaissant sous diverses dénominations – les contenus de formation sont souvent éloignés de ce qui risque de poser problème dans le relationnel aux élèves et aux parents dans le quotidien de la classe, dont la diversité linguistique et culturelle n'est plus à prouver (constatée et vécue). Ce constat critique souligne un écart et une tension entre la diversité vécue et constatée de la société et la faible prise en compte de cette donnée en formation (Molinié, 2019). Un autre obstacle consisterait en l'impossibilité d'enseigner et d'apprendre la relation à l'autre, selon Spaëth (2014). Mais aussi, la réticence à penser l'interculturel dans ses dimensions conflictuelles, vouées à provoquer de l'incertitude dans les situations relationnelles et à l'inverse l'attachement à une acception angélique de l'interculturel (OS 2022-2 ; Blanchet et Coste, 2010) sont fortement identifiables dans les représentations des étudianz. Ces constats représentent également des besoins de se former à la complexité.

- **Besoins identifiés dans les deux groupes**

Les deux groupes ont besoin de travailler la conscientisation de ce qui se cache derrière les politiques éducatives en termes d'enseignement des langues et des cultures (idéologie linguistique du CECRL). Les effets de la conception angélique ou affaiblie de l'interculturel amènent à nier la présence du racisme à l'école. Dans le même ordre d'idée, la présence (souvent non consciente) des microagressions linguistiques ou de violences verbales envers les élèves et les familles (Auger et Romain, 2014 ; OS 2022-1) est non perçue. Pourtant, la présence de l'assignation identitaire où l'enseignant·e (ou l'étudiant·e stagiaire) décide pour l'élève et/ou sa famille qui il ou elle est, et en quoi ces attributs aident à confirmer et entériner des comportements, existe bien. Pour la chercheuse ou le chercheur, les choix méthodologiques et

l'analyse de la conscientisation des représentations sont précieux pour construire la compréhension de l'interculturel.

> Il est intéressant, tant dans la phase méthodologique que dans celle des résultats, d'observer comment l'enseignant.e et les apprenant.e.s prennent conscience puis font preuve d'autoconscience (sous la forme d'attitudes et de comportements tels que la capacité à identifier ses points forts et faibles ainsi que ses besoins et préférences, l'aptitude à définir les sources de ses succès et échecs, la disposition à verbaliser ses sentiments par rapport à différents sujets et aspects de l'apprentissage), […] (Auger, 2022, p. 38).

Suite aux recherches menées pendant ces huit dernières années, je peux identifier des questionnements, présentés ci-après en six volets de réflexion et de travail. Ils figurent avec des indications de périodes d'apparition dans mes travaux. Ils montrent les acteurices, ainsi que les phénomènes étudiés participant à la construction de la compréhension de l'interculturel. Les six volets peuvent être rassemblés dans un ensemble qui a son unité autour de l'interculturel en éducation et en formation, sa cohésion autour des enjeux et des visées de mes recherches, à la fois heuristiques et praxéologiques. Les six volets incluent à la fois une dimension individuelle et une dimension collective (ex. pratique dans sa propre classe/pratiques plurilingues dans l'école) ou une dimension double dans la construction de la compréhension des objets ou phénomènes étudiés (ex. racisme individuel/racisme systémique). Je m'attache à dire, avec Policar (2023, p. 28), que les dimensions institutionnelles ou systémiques ne sont pas à sous-estimer, sans pour autant négliger l'angle individuel. L'interculturel en tant que métacadre ne peut pas s'affranchir de ces dimensions.

4.2. Six volets de réflexion et de travail

(1) Les pratiques enseignantes en langues en primaire allemand et français et leur lot de représentations ou plutôt de rapport aux représentations

Les pratiques enseignantes en Allemagne et en France ont été au cœur de mes réflexions, dès ma reprise d'études en master (2008) et dans ma thèse de doctorat (2010-2014). Par « pratiques enseignantes », j'entends ce qui se passe dans la classe en tant que « processus interactif, interpersonnel, intentionnel, finalisé par l'apprentissage des élèves » (Altet, 2002, p. 85). À cette définition s'ajoute la prise en compte des préparations de classe, qui, comme le processus précédemment cité, entre en tension avec les contraintes institutionnelles et les convictions enseignantes. J'ai procédé à une analyse des discours enseignants qui donnent accès aux représentations et croyances, aux savoirs d'expériences et déclarations de pratiques pour en montrer les valeurs et les idéologies sous-jacentes en regard des objectifs d'enseignement en tension entre enjeux éducatifs et obligations scolaires (OS 2021). Les pratiques sont observées dans leur complexité sans poser l'interculturel comme solution ou problème, rejet ou attirance, ou idéal pour un bien 'vivre ensemble' – terme en vogue dans l'éducation nationale. J'ai cheminé dans l'analyse de ces pratiques complexes – Bertrand Daunay l'un de mes directeurs de thèse me disait toujours « Laissez-vous immerger dans toutes vos données » – et j'ai construit du sens dans leur articulation à la notion d'autonomie et d'incertitude causée par des imprévus didactiques. Cet élément a donné lieu à une formalisation sous le terme de OSI – *Open Space Interculturel* – Cet espace conçu dans et par les discours dans la classe s'élabore dans une construction interactionnelle impliquant un travail dans des logiques

collaboratives entre la chercheuse, l'enseignante et les élèves. L'interculturel s'est donc révélé dans l'altérité réciproque de la chercheuse à une enseignante allemande en particulier, avec laquelle j'ai été en relation pendant les observations de classe et lors des entretiens (semi-directif et autoconfrontation). L'OSI comporte six dimensions construites par la recherche, non exhaustives et aux frontières poreuses (CHOS 2022-2). L'émergence de cet espace OSI est ancrée dans des questionnements sur la perspective actionnelle du CECRL et ses résonnances idéologiques économico-politiques qui survalorisent le développement de compétences professionnelles au service de la flexibilité de l'emploi et de la mobilité des professionnel·les. J'ai récemment apporté quelques critiques à la dénomination choisie au démarrage de mes publications post-thèse, dans la mesure où le terme d'*open space* renvoie parfois à une organisation d'un espace de travail qui a des effets négatifs sur le vie collective et individuelle (CHOS 2022-2, p. 214).

(2) Les phénomènes d'imbrication et de coconstruction de différents rapports de pouvoir (microagressions multifacettes)

Dès 2016, ce volet de recherche a émergé à partir d'échanges avec les étudianz dans mes enseignements. Il a été renforcé par ma participation depuis 2021 à la mission ÉGALITÉ-DIVERSITÉ-INCLUSION (EDI) de l'Université de Lorraine qui a pour objectif de lutter contre les discriminations principalement fondées sur le sexe, l'identité de genre, la race ou l'origine ethnique, la religion ou la croyance, le handicap ou l'orientation sexuelle. Il ne s'agit pas de contenus de formation relevant d'instrumentalisations cyniques de minorités supposées victimes d'une imaginaire « République blanche » (Taguieff, 2020), mais de contenus accueillis venant de la voix des étudianz considéré·es comme porteureuses de savoirs. Dans mes travaux sur ce sujet, je mobilise une analyse des discours des étudianz qui donnent à voir leurs représentations et convictions sur l'interculturel (OS 2022-1 ; ACL 2022-4 ; ACL 2021-1 ; ACL 2022-2), pour mieux comprendre sur quoi m'appuyer dans mes enseignements. Je convoque les points de vue des étudianz, particulièrement en tant que lieu à partir duquel celleux-ci voient une situation proposée à l'analyse, en croisement avec le point de vue de populations marginalisée, transmis à partir des ressources pédagogiques proposées. Ce sujet permet d'interroger l'injustice épistémique testimoniale (Fricker, 2007) qui se révèle quand un témoignage de discrimination n'est pas tenu pour crédible en raison de la position sociale de la personne qui la dénonce. J'ai particulièrement travaillé cet élément (cf. chapitre 6) en accord avec la photographe artistique Kim Kyun qui a autorisé l'utilisation de ses œuvres, issues de son projet[68] *Racial Microaggressions* (2013). Ce projet aide les étudianz à réfléchir sur les catégories qui sont activées quand nous rencontrons quelqu'un·e, et avec Gygax *et al.* (2021), le travail sur ce projet renvoie aux étudianz la difficulté à voir le monde différemment qu'à partir de ces catégories, non seulement qui s'expriment au quotidien, mais aussi qui sont véhiculées dans divers espaces.

[68] Kyun, K. (2013). *Racial microaggressions*. https://nortonism.tumblr.com/

(3) Les pratiques d'écriture réflexive des acteurices et le travail d'autonomisation

Ce volet de recherche est lié à une rencontre et à une invitation à collaborer dans un projet franco-brésilien d'envergure, fin 2017. Il constitue un enjeu de professionnalisation et de contribution aux orientations des changements en éducation. Je citerai prioritairement la sollicitation de Sophie Bailly, qui m'a donné l'occasion d'intégrer le projet Capes-Cofecub France-Brésil « Appropriation de la parole d'autrui dans le discours scientifique : aspects linguistiques et didactiques » (2017-2019). Je pense également à Cindy de Amaral, maitresse de conférences en didactique du français à l'Université de Lorraine, avec laquelle je participe depuis 2021 à la création de toutes pièces de la Revue *PARTAGES* (UGA Éditions, Grenoble). Enfin, j'évoquerai les nombreuses collaborations avec Aurore Promonet, maitresse de conférences en didactique du français à l'Université de Lorraine, sur la corédaction entre enseignanz et chercheureuses dans une dynamique inclusive. Le dispositif de corédaction conçu dans la recherche collaborative PRIMERA dont je suis la référente, montre le processus altérisant de l'écriture (Goï *et al*., 2014). S'intéresser à l'apprendre à écrire (ACL 2024 ; ACL 2020-1) est un élément crucial dans le cadre d'une HDR qui ouvre les portes à l'accompagnement éthique et autonomisant de doctoranz.

(4) Les pratiques plurilingues scolaires, et leur lot de représentations

C'est en 2018, que ce volet de recherche s'est plus densément développé dans le cadre d'une recherche sollicitée par le rectorat de l'Académie de Nancy-Metz dans une école en dispositif d'enseignement en immersion anglais (ACL 2020-2). L'interculturel en tant que métacadre intègre aujourd'hui les questions linguistiques peu traitées dans ma thèse ; l'interculturel est « le lieu d'une vigilance sociale, politique et didactique » (Rispail, 2017, p. 65). Depuis 2021, cette recherche est inscrite dans le Réseau des Lieux d'Éducation Associés (2021-2024). Le collectif restreint de 11 enseignanz et 4 chercheuses s'organise dans des logiques collaboratives, et valorise des compétences de collègues ; je citerai prioritairement Latisha Mary, maitresse de conférences en sociodidactique à l'Université de Strasbourg et Valérie Fialais docteure en sciences du langage, enseignante et formatrice de terrain en enseignement paritaire dans l'Académie de Strasbourg. Celles-ci sont hautement (pré)occupées par le développement des pratiques plurilingues à l'école. Le travail mené en collaboration avec les enseignanz a mis en évidence, dès le démarrage du projet, les expériences des enseignanz et leurs représentations posant l'apprentissage bi/plurilingue dans le modèle des deux solitudes (Cummins, 1981 ; ACL 2023-1 ; ACL 2023-2), les répertoires langagiers des élèves et les pratiques langagières familiales plurielles qui avaient été invisibilisées par l'école en dispositif d'enseignement en immersion 50% anglais - 50% français. Quoi qu'il en soit, pour moi et à l'instar des propos de Auger (2024), l'interculturel reste « la colonne vertébrale des approches plurilingues » (p. 6).

(5) La pédagogie féministe

Ce volet amène à examiner la relation à soi et à autrui sous le prisme du genre en tant que continuum (Baltes-Lohr, 2023). La pédagogie féministe promeut une forme pédagogique qui ne cherche pas forcément le consensus ; elle promeut également la non omniscience de

l'enseignant·e, et redéfinit la relation entre les étudianz et les enseignanz. Un autre élément la caractérise, à savoir des façons de travailler collectives qui donnent aux étudianz les moyens d'acquérir du pouvoir et du contrôle (Parry, 1996). Elle peut aussi, selon les travaux de Shrewsbury (1993, p. 14) être intégrée dans une approche pédagogique traditionnelle ou dans une autre approche pédagogique alternative. Ces éléments de pédagogie féministe sont à considérer en plein développement dans mes travaux (ACL 2022-3 ; ACL 2021-3). Ils ne sont pas si simples à intégrer à mes travaux, car ils présentent un caractère polémique fort, ainsi qu'une frilosité institutionnelle à s'emparer de ces questions délicates, et pourtant essentielles. Dans une pédagogie féministe, avec Parry (1996, p. 46), la centration de l'apprentissage se fait sur la construction de la compréhension de l'enracinement des choses dans notre position sociale, basée sur une variété de facteurs, comme la race, le sexe et la classe, sans exhaustivité.

Ce volet nécessite également une acculturation forte aux *Gender Studies*. Pour mieux m'impliquer dans ces études, j'ai décidé d'accompagner des étudiantes à l'écriture de leur mémoire de master 2 MEEF sur ces sujets – à ce jour 4 étudiantes. Ce volet s'est concrétisé à travers la *slow* création du Collectif GIFLEX en 2019, impulsé par Sophie Bailly, professeuse à l'Université de Lorraine. GIFLEX se désigne comme un Collectif de recherche qui prend pour terrain l'enseignement des langues-cultures étrangères dans une perspective féministe. Il est constitué de manière centrale de trois MCF, une PU, une doctorante et une post-doctorante. Cette forme de travail collégial est très formatrice pour moi dans le cadre d'une prétention à obtenir une HDR. La finalité de GIFLEX est de coconstruire en réseau[69] des stratégies et de formuler des préconisations pour lutter contre toutes les formes d'exclusion liées au genre et à la sexualité. Ce volet pourrait me permettre à l'avenir de proposer des articulations entre les différents volets présentés succinctement ci-dessus en convoquant la notion d'intersectionnalité. Ce concept permet en effet de désigner et d'appréhender les processus d'imbrication et de coconstruction de différents rapports de pouvoir, en particulier la classe, la race et le genre (Crenshaw, 1989/2023 (trad.) ; Davis, 2022 (trad.) ; Lépinard et Mazouz, 2021 ; Boussahba *et al.*, 2021). L'intersectionnalité peut aussi être un outil méthodologique, pleinement intégrable à la FCI (cf. chapitre 2), pour analyser ces situations complexes et relationnelles.

(6) La perspective méthodologique

Ce volet comprend deux points principaux. Ceux-ci interrogent l'articulation entre la réflexion épistémologique et les exigences méthodologiques pour que s'élaborent les contours de l'interculturel. Le premier point concerne le recueil et l'analyse des interactions entre les personnes sur les différents terrains étudiés (comparaison à l'intra/international, de niveaux de cursus à l'université, de statuts divers). L'option prise depuis ma thèse de doctorat (THÈ 2014) est celle de l'analyse du discours qui s'intéresse à l'examen des représentations qui traversent les discours des acteurices, ainsi qu'aux stratégies discursives mises en œuvre dans la confrontation aux idées d'autrui et aux différentes places et différents rôles que prennent les

[69] GIFLEX organise un colloque international les 23 et 24 mai 2024, à l'Université de Lorraine (collaboration ATILF CNRS et ECCLA Saint-Étienne) : « Décrire et enseigner les langues sous le prisme du genre : enjeux scientifiques et politiques.

personnes. L'option demande la mise en place d'outils de recueil de données qui favorisent la complexité discursive, tels que les *focus groups*, sans exhaustivité (CHOS 2020 ; ACL 2016-3). À cette dimension s'ajoute le choix de l'approche comparative retenue dans 30% de mes productions scientifiques (comparaison à l'intra/international, de niveaux de cursus à l'université, de statuts divers). Le second point concerne la création de nouvelles façons de penser la recherche avec les enseignanz, avec la mise à l'essai d'outils de coopération en tant que méthodologie pour travailler ensemble, dont la corédaction. Cette dernière entre dans un format qui sort des attendus traditionnels académiques, mais déjà en 1999, Munoz avançait que « dans les interstices on peut introduire le changement et ce sont cette conviction et cette part d'utopie qui animent les acteurs de l'éducation interculturelle » (p. 28). Dans l'état de mes réflexions actuelles, cette façon de faire entrerait plus encore en cohérence avec ma façon de construire la compréhension de l'interculturel en tant que métacadre.

5. Enjeux des dispositifs conçus, mis en œuvre et évalués par la recherche

L'interculturel, que je me suis employée à construire depuis ma thèse de doctorat s'est élaboré à partir de ces différents volets dans une triangulation objets/terrains/acteurices. Ces volets me permettent aujourd'hui de poser des jalons pour ce que j'appelle parfois des principes dans mes travaux. Ces principes sont pensés pour proposer une opérationnalisation sur les terrains en éducation et en formation, si tant est que celle-ci soit vue comme une ouverture vers des possibles et non un prêt-à-faire. La visée praxéologique est particulièrement bien adaptée pour envisager des pistes pour une mise en œuvre de dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche, tout en se gardant de les valider définitivement (cf. chapitre 6 de la note de synthèse). Cinquante pour cent de mes écrits scientifiques proposent un dispositif ou des pistes pour un dispositif. Ces dispositifs se réfèrent à des contextes qui demandent une attention ciblée et répondent aux besoins énoncés ci-dessus (cf. en 4.1 de ce chapitre 3). L'évaluation des dispositifs de formation se fait par des études qui croisent les regards de différentes collègues, l'une en linguistique et deux en sciences du langage et sciences de l'éducation et de la formation (Stephanie Doyle-Lerat, Virginie Trémion et Marie-José Gremmo). Ce processus qui s'est déroulé sur les quatre années de la recherche DIPERLANG participe de la revisitation des propositions pédagogiques à laquelle je procède chaque année. Ces dispositifs construits par et à partir de mes résultats de recherche assurent *a minima* le développement de la réflexivité chez les acteurices étudianz et enseignanz. Ils spécifient « les conditions d'une prise de conscience de l'altérité » (Blanchet, 1999, p. 66 ; ACT 2023 ; ACL 2023-2 ; OS 2022-1 ; ACL 2022-4).

Il ressort de ces premières réflexions basées sur mes travaux de recherche, que la conceptualisation de l'interculturel devrait suivre une orientation ouverte jamais emprunte de vérités. Si tant est que cette affirmation ne soit pas, elle-même, considérée comme une vérité. Cette manière de concevoir l'interculturel en éducation et en formation a des retentissements sur les choix qui sont fait lors de la conception des dispositifs pédagogiques : « tout dispositif apparait comme révélateur des options théoriques des formateurs et des enseignants » (Montandon, 2002 ; ACL 2020-3). Il s'agit surtout de dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche qui engagent les étudianz ou les enseignanz dans des activités réflexives ou de (co)rédactions créatives. Les dispositifs, présentés dans mes travaux,

sont conçus et mis en œuvre pour faire vivre l'interculturel à travers la capacité de réflexion et d'action des acteurices. Ils n'ont pas vocation à être hermétiques et statiques (Rivens-Mompean, 2023), mais ouverts à la voix des étudianz ou des enseignanz en formation. Les évolutions sociétales, sociales et théoriques amènent à vérifier constamment la compréhension existante de l'interculturel et à la faire évoluer. Avoir conscience que l'interculturel est éminemment politique et idéologique, et le dire aux étudianz et aux enseignanz, est nécessaire pour la chercheuse impliquée et la formatrice en INSPÉ.

> (Concernant l'interculturel)
> Il ne s'agira en aucun cas de se 'battre' contre les idéologies qui (nous) dominent ou de les rejeter, mais de les contraster, de les mélanger, de les mettre en dialogue et de les enrichir en identifiant, par exemple, leurs contradictions et les tensions qui les traversent, tout en les confrontant avec d'autres idéologies de l'interculturel. Cet exercice intellectuel très complexe pourrait permettre, à notre avis, de renouveler nos visions de l'interculturel (Dervin et Jacobson, 2021, p. 14).

Les dispositifs conçus ne doivent pas faire l'impasse sur cette précaution. Mes travaux postulent que le développement de l'interculturel en éducation et en formation passe aussi par la confrontation de regards entre les différents adultes impliqués dans les enjeux d'éducation, afin que les dispositifs proposés s'adaptent au traitement de la complexité des situations de rencontres. Le déploiement de l'interculturel passe aussi par la mise en porosité du « monde du terrain » et du « monde de la recherche » et celui de la société pour développer collectivement des dynamiques inclusives (Pelletier[70], 2023).

6. Les raisons de l'interculturel

Aujourd'hui, dans mes travaux, l'interculturel prend forme à travers le social, le scolaire et le représentationnel. Il est non figé et se façonne au cœur de divers champs en lien avec l'éducation et la formation. Le champ du pouvoir (champ politique, économique, intellectuel), le champ des positions et des prises de positions sont hautement concernées. Ces champs, dans une tradition bourdieusienne sont « des univers ayant toujours une certaine autonomie, c'est-à-dire qu'on y joue à des jeux légèrement différents avec des règles légèrement différentes, pour des enjeux légèrement différents » (Champagne, P., 2013, p. 18). L'interculturel dans sa forme nominale employée par la recherche est constitué par certainz (Rispail, 2017, p. 65) comme un champ scientifique à part entière, c'est-à-dire un univers, un monde scientifique « dans lequel on essaie d'identifier un espace des positions et des prises de positions » (Brémond, 2001, p. 7).

L'interculturel n'est pas construit à l'avance et prend des formes variées et variables en contextes interactionnels, au-delà de sa dimension internationale. L'interculturel se caractérise par une insoutenable mouvance mettant en difficulté quiconque cherche à l'enfermer dans une boite définitoire ; vouloir définir la notion de façon univoque est une impasse ou un supplice. Son caractère multiforme empêche un cadrage théorique ferme. La notion présente des

[70] Conférence de Liliane Pelletier, professeure des universités, laboratoire ECP, Université Lyon 2 « Une pluralité d'acteurs chercheurs pour développer collectivement des dynamiques inclusives », Séminaire de rentrée du Réseau des Lieux d'Éducation Associés, 18 octobre 2023.

variations théoriques nombreuses et des différences épistémologiques et méthodologiques, parfois contraires et contrariantes en termes de valeurs humaines (cf. le cadrage théorique nationaliste proposé par Hofstede en management). Ce qui m'a amenée à concevoir la Fleur du Continuum Interculturel, pour une utilisation tant scientifique que pratique.

Ces dernières années sont cependant marquées par les travaux d'une communauté de chercheureuses restreinte qui contestent la possibilité de répondre à la question de la définition de l'interculturel. Iels ne veulent pas prendre le risque d'emprisonner la notion dans un espace qui ne peut pas accueillir les réalités sociales dans leur complexité.

> *The only valid answers are those that express the impossibility to provide a satisfactory response to these questions and/or that leave (a lot of) space for uncertainty, hesitation and further questioning and answering; The worlds of interculturality are far too broad, at micro-, meso- and macro-levels around the globe, to be encaged* [71] (R'boul et Dervin, 2023).

Ces travaux me sont d'une grande inspiration pour travailler l'interculturel en éducation et en formation. Même si mon travail est facilité par ces précieux apports, il reste beaucoup à faire pour réfléchir l'interculturel à la fois dans une visée heuristique et praxéologique. La complexité de la tâche jamais terminée, l'engouement des collègues des terrains vis-à-vis de mes propositions pour agir avec « un impératif éthique et déontologique » (Cavalli, 2019, p. 29), mon engagement pour mon laboratoire dans la Cellule Égalité-Diversité-Inclusion de l'Université de Lorraine, alimentent ma motivation pour continuer le travail. Ce travail, en appui à ceux des collègues, puisse-t-il annoncer la fin de l'ère d'un interculturel affaibli, déjà dénoncé par Blanchet et Coste en 2010 ? Les réalités du monde devraient être une accroche précieuse pour redonner corps à l'interculturel en tant que métacadre. Dans la société, les récents évènements tragiques avec une fusillade policière meurtrière (The *Wall Street Journal*, 2023), tout comme les innombrables guerres suffiront-elles à montrer que l'interculturel, dans son acception angélique, mène dans une impasse ? (CHOS à par. ; ACL 2018-1).

Sur le terrain de l'école, il y a urgence à reconnaitre que la prise en compte de la diversité culturelle et linguistique des élèves en tant que réalité pose problème aux enseignanz, tant les langues sont aujourd'hui mêlées aux projets nationalistes (Piller, 2021) ? Ce qui signifie concrètement comment enseigner « la maitrise du français », – leitmotiv du Ministère de l'éducation nationale – tout en s'appuyant sur les répertoires linguistiques des élèves ? Car, malgré leurs bonnes intentions, certain·es enseignanz perpétuent des propos essentialisant qui renforcent l'exclusion de certains élèves et de leurs familles perçus dans leur inquiétante différence culturelle et linguistique. Iels ne savent que faire des violences qui se cristallisent parfois entre élèves (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021 ; Auger et Romain, 2015). Encore faut-il que les contenus de formation s'appuient sur des principes didactiques qui considèrent qu'il est crucial de penser « l'ouverture permanente aux contradictions, aux désaccords, aux révisions, aux chocs idéologiques, etc. » (R'boul et Dervin, 2023).

[71] Traduction Deep-L, revue : Les seules réponses valables sont celles qui expriment l'impossibilité de fournir une réponse satisfaisante à ces questions et/ou qui laissent (beaucoup) d'espace à l'incertitude, à l'hésitation et à d'autres questions et réponses. Les mondes de l'interculturel sont bien trop vastes, aux niveaux micro, méso et macro dans le monde entier, pour être emprisonnés.

Ce choix est orienté par l'intérêt profond que je porte à l'interculturel dans son versant à la fois théorique et pratique. L'interculturel pourrait retrouver la vigueur d'une notion complexe qu'elle avait au moment de son apparition, contextualisée par la recherche, « dans la prise de conscience des enjeux de la pluralité linguistique et culturelle issue des phénomènes migratoires » (Blanchet et Coste, 2010). Comme la notion s'est répandue dans la société avec des préoccupations d'intégration, mais aussi dans la noosphère[72], celle-ci a surtout servi les idéologies nationales (connaitre la culture et maitriser la langue française pour s'intégrer). Ce mythe (ACL 2017-2) a engendré des enseignements de connaissance de la culture française (en FLE) ou allemande ou anglaise (en enseignement des langues étrangères) ou de celle des migrant·es accueilli·es. À l'École, cette conception homogénéisante a essaimé dans les pratiques de classes et dans les représentations enseignantes comme le montre le chapitre 7 « Fêter les cultures différentes est un vrai travail d'inclusion » que j'ai écrit dans l'ouvrage OS 2022-2. L'École et la société semblent en accord avec la diffusion de :

> nombreux éléments culturels stéréotypés de la publicité pour le couscous Saupiquet diffusée dans les années 1980 : l'accent, la musique, les danseuses du ventre, les costumes, le chameau… le rôle de l'homme et de la femme (OS 2022-2, p. 105).

Deux options, sans exhaustivité, pourraient participer à revigorer l'interculturel. La première option consiste à considérer d'autres visions de l'interculturel, tout autant idéologiques, mais qui sont peu envisagées dans le débat, voire invisibilisées : *Community of Shared Culture, Dowa education, agonistic palabre, interculturalidad* (Dervin et Jacobsson, 2021). L'intérêt que nous pourrions porter à ces autres visions réside en un point important. Nous pourrions envisager d'autres possibles dans la prise en considération d'autrui, nous interroger sur ce qui fonde nos vérités et nos cadres de références et échanger pour croiser des visions différentes. Cette manière de faire pourrait nous sortir de notre zone de confort et favoriser notre (trans)formation tout autant que celle d'autrui. La seconde option serait d'articuler l'interculturel à l'intersectionnalité. Cette articulation permettra de mieux observer la complexité des situations de vulnérabilité de la personne exposées à des menaces sociétales et économiques (Simoulin, 2003, p. 348), mais aussi à des discours, à l'aune des rapports sociaux et des relations de pouvoir qui la caractérise. Dans le versant relationnel de la 'vulnérabilité', il s'agit de quelque chose que chacun·e d'entre nous expérimente à certains moments de notre vie et dans des relations sociales particulières, selon Butler (2021). La recherche tend cependant à montrer que les femmes, les personnes âgées, les personnes racialisées, et dans une certaine mesure les enseignanz subissent massivement les effets des systèmes vulnérabilisant ou des aléas (cf. mon travail sur les microagressions, comme dans OS 2022-1).

La section suivante présente une réflexion sur la pratique de recherche que j'ai menée dans mes travaux. J'y présente et y interroge la position de chercheuse que je défends.

[72] Terme de Chevallard (1991) : entité abstraite dont le rôle est de rendre légitime le savoir à enseigner.

7. Réflexion sur la pratique de recherche

Suite à l'examen des différentes publications retenues pour cette note de synthèse, j'ai constaté une des caractéristiques les plus saillantes de mon travail de recherche : le développement de l'autoréflexivité en tant qu'actrice sociale dans le processus de recherche (Kramsch, 2014 ; Byrd Clark et Dervin, 2014). L'autoréflexivité, croisée à la rétroaction des partenaires de recherches sur les travaux menés, m'aide à faire le point sur l'intérêt des actions menées, et les effets de ma présence dans une recherche entre « le monde du terrain » et celui des chercheureuses (Consoli et Ganassin, 2023). Ce genre de bilan est important pour savoir pourquoi démarrer ou poursuivre une recherche et pour quoi ? À noter que je procède également de cette façon pour évaluer mes contenus de formation articulés aux problématiques de l'interculturel en éducation et formation. Les centaines de retours écrits des étudianz m'ont permis de revisiter les contenus de formation, voire à mieux en développer certains ou à en suspendre d'autres, et à les (re)confronter à la littérature.

Aussi, je suis consciente d'avoir moi-même des représentations empruntes d'idéologies. Le reconnaitre limite l'imposition aux étudianz et aux enseignanz de réfléchir l'interculturel comme je le réfléchis, et de laisser une place à leur créativité. Je maintiens à distance la supposée neutralité de la chercheuse ou du chercheur qui d'ailleurs a été remise en question depuis des décennies en SHS (Blanchet, 2009 ; Brantlinger, 1997 ; Zizek, 1994).

> S'en suit ainsi une interrogation majeure : une recherche – quelle qu'elle soit – pourrait-elle revendiquer sa « neutralité » ? Il est bien entendu qu'il s'agit là de l'horizon de nombreux chercheurs, de l'idéal scientifique pour certains autour de cette revendication a-subjective de la recherche : comme si la façon de penser le monde pouvait se détacher de l'être qui le pense. Ainsi, « on » rêverait d'une connaissance produite qui serait à la fois neutre et acritique, y compris dans les sciences humaines et sociales (Goï, 2014, p. 41).

Les travaux de recherche inscrits en DDLC et en sciences de l'éducation et de la formation sont adressés à autrui. Ces disciplines portent en elles une dimension d'intervention. Le *travailler ensemble* amène à transformer cet autrui et nous-mêmes dans une intervention sur son rapport à soi, à autrui, aux savoirs savants et d'expériences. Bref, au monde. Mais, avec Nicolas-Le Strat (2018), j'insiste sur le point suivant :

> L'intervention n'est plus à la mesure du seul chercheur, pas plus qu'elle ne l'est à celle de l'artiste, du politique, de l'éducateur… Les enjeux qui se posent à l'intervention excèdent très largement le champ de compétences d'un seul métier, d'une seule activité. Le chercheur doit agir en coopération s'il souhaite peser effectivement, réellement, sur les dynamiques sociales et l'emprise des rapports sociaux. Un processus de recherche, au sens strict, à lui seul, même s'il relève d'une logique d'intervention, se montrera impuissant (pp. 128-129).

Les actions de recherche, parfois en lien avec les enseignements, menées dans ces conditions de la mise au travail d'un collectif ne sont jamais neutres. Les identités personnelles et professionnelles se transforment dans la relation à l'altérité, et les fins de ce *travailler ensemble* en recherche et dans les enseignements sont en tension entre une intention d'émancipation des acteurices et une attention à prendre en compte les attentes du système institutionnel (Pourtois et Desmet, 2002).

Il faut travailler avec la subjectivité. C'est pourquoi, je prends garde cependant à être attentive aux effets de la subjectivité par un travail réflexif constant, mais non infaillible. Je porte une attention particulière aux questions éthiques de la recherche concernant les problématiques liées à l'interculturel et au plurilinguisme (Azaoui, 2022) qui sont travaillées sur/avec les élèves et leurs familles (parfois vulnérabilisé·es par le système éducatif). M'intéressant particulièrement à ce point, j'ai mis en place, avec une collègue Marie-Claire Lemarchand-Chauvin MCF Anglais, un séminaire[73] de laboratoire le 23 février 2024, avec pour invité·e, Brahim Azaoui (MCF, Université de Montpellier, LIRDEF) et une discutante Encarnación Carrasco Perea (Université de Barcelone). Le travail sur l'interculturel en éducation et en formation ne peut se passer d'éthique, « une 'inquiétude morale', marquée par le souci d'un devoir-faire ou d'un devoir-être » (Fabre, 2016, p. 172). La chercheuse ou le chercheur doit mener une démarche réflexive sur les contextes et les manières dont ils sont construits par les acteurices, les valeurs, les finalités et les conséquences de sa recherche (Coutellec, 2018). Cette réflexion sur la pratique de recherche est d'abord relative au contexte dans lequel elle s'est construite, à savoir une reprise d'étude motivée par des questionnements ancrés dans mes expériences professionnelles dans l'Éducation nationale, me concernant. Elle s'est également développée à partir de rencontres. En accord avec Charaudeau (2013) :

> L'attitude de réflexivité est ce qui, de mon point de vue, doit guider tout·e chercheureuse, aussi bien vis-à-vis de son travail que des travaux d'autres chercheureuses, que des actrices et acteurs sociaux, qui plongés dans leur pratique, ne mesurent pas toujours les effets de leur façon de parler ou d'écrire (partie 4., paragr. 22).

Partant du principe que toustes les partenaires indispensables de recherche sont réflexives et réflexifs, c'est le processus de conscientisation qui devient prégnant dans le travail de recherche. Les traces de conscientisation dans des moments discursifs (Auger, 2022), relevées par une méthodologie pertinente, sont d'autant plus identifiables qu'elles s'inscrivent dans des formats de recherche 'avec' les acteurices. Défendre une recherche attachée à la réflexivité et à la conscientisation est une force pour traiter de sujets qui demandent une implication sans relâche, d'autant plus dans les projets où divers métiers sont impliqués et qu'il existe des besoins des acteurices (Ushioda, 2023). La réflexivité et la conscientisation participent de la compréhension de l'altérisation de l'autre repérable dans les interactions quotidiennes et du dévoilement des inégalités et des discriminations (CHOS à par. ; CHOS 2024-2 ; OS 2022-1 ; Talpin *et al.*, 2021 ; Best, 2018). Ainsi, la réflexivité et la conscientisation forment des processus à la fois indispensables à la (co)construction scientifique des phénomènes ou objets

[73] Séminaire ATILF « Pour une éthique du plurilinguisme » par Azaoui (23 février 2024).

Résumé de la conférence : Réflexivité du chercheur pour une éthique de l'éducation plurilingue.

Les Plurilingues n'existent pas plus que les Noirs. Je souhaiterais partir de cette affirmation volontairement provocatrice pour nous engager durant ce séminaire dans une démarche réflexive et suspendre notre « autorité puissante » (Blanchet, 2009). Car il s'agira de réfléchir à ce que pourrait être une éthique de l'éducation plurilingue pour que les démarches en faveur d'une reconnaissance des compétences plurilingues et pluriculturelles soient mises en œuvre dans un rapport altéritaire respectueux de l'Autre dans ses choix, dans son rapport à sa langue et ses stratégies linguistiques et scolaires. Lui reconnaitre sa complexité dans une relation altéritaire (Huver, 2014) pour dépasser tout processus de réification du locuteur plurilingue.

questionnés et à la recherche en train de se dérouler dans un collectif composé d'une pluralité d'acteurices dont les attentes et les intentions sont variables.

7.1. Position défendue

Si la réflexivité est « une opération profondément humaine et sociale vécue régulièrement par tous les humains », elle est possiblement suspendue par « le sentiment de posséder une autorité puissante » (Blanchet, 2009, p. 145). En tant que chercheuse (question de statut et de représentations), je peux ou pourrais développer ce biais, notamment dans la propension à être tentée de projeter mes résultats théoriques sur les pratiques de terrain, d'autant plus que l'articulation théorie-pratique m'est importante (dans sa fréquence et sa pertinence).

> *Researchers should move away from God-like position (pseudo-objectivity), take responsibility for their actions, and question and criticize systematically what they say and do. Only reflexivity can lead to these processes*[74]*!* (Byrd Clark et Dervin, 2014, p. 234).

Étant donné que « l'interculturel en éducation et en formation » est un phénomène omniprésent et sujet à polémique dans différents secteurs de la société, dès le démarrage de ma thèse de doctorat en 2010 (THÈ 2014), j'ai rapidement compris que je ne pourrai pas construire de connaissances scientifiques sans m'astreindre au travail de meilleure connaissance de moi-même, de ma position sociale et de mon statut professionnel, ainsi que de mon parcours de vie. Les évènements de vie personnelle ou professionnelle du chapitre 1 de la note de synthèse montrent en effet à quel point il pourrait être facile, sans forcément en être consciente, de guider les partenaires de mes recherches selon mon propre mode de penser. À mon entrée en recherche doctorale en 2010, c'est d'abord sous l'impulsion régulière de mes deux directeurs de thèse, Fred Dervin et Bertrand Daunay, que la réflexivité est devenue un processus-habitude dans mon travail de chercheuse. J'ai appris dans leur accompagnement, et par des lectures, que la réflexivité se situe à deux niveaux du travail en recherche, en tant que condition et en tant qu'objectif (Blanchet, 2018).

Un premier travail réflexif a consisté à me distancier du discours commun qui s'impose notamment par le biais des prescriptions faites aux enseignanz ou sous l'emprise de mes représentations. Ces dernières s'étaient fabriquées sur un fond professionnel sur lequel il m'était facile de m'appuyer pour m'orienter dans des recherches qui faisaient participer des enseignanz, alors collègues, et avec lesquel·les je partageais ces représentations (Jodelet, 1989 ; OS 2021). Fred Dervin m'a d'abord invitée à objectiver les représentations que j'avais de la perspective actionnelle du CECRL, mon premier objet de recherche investigué en master 2 « Didactiques, Enseignements, Apprentissages » à l'Université de Lille 3. Ladite nouvelle méthodologie en langues vivantes a rapidement été identifiée comme un objet hautement idéologique et politique, et ce travail réflexif m'a orientée vers un questionnement sur la relation à l'autre et à soi et la question de l'adaptabilité du sujet, c'est-à-dire les problématiques liées à l'interculturel

[74] Traduction Deep-L, revue : Les chercheureuses doivent s'éloigner de leur position surplombante (pseudo-objectivité), assumer la responsabilité de leurs actes, remettre en question et critiquer systématiquement ce qu'iels disent et ce qu'iels font. Seule la réflexivité peut conduire à ces processus !

et à l'autonomisation des apprenanz. Par ailleurs, la nécessaire mise en tension des différents espaces politiques, éducatifs et scolaires de la recherche doctorale, ainsi la comparaison franco-allemande dépassant l'opposition binaire France-Allemagne, ont participé de la dynamique réflexive pour construire mes objets et les méthodes de recherche, les résultats, ainsi que de la posture de chercheuse.

Mes objets de recherche ont particulièrement été chahutés par l'obsession de la dénaturalisation[75] de Bertrand Daunay, qui m'a constamment poussée à « débusquer les présupposés de la connaissance commune » (Bourdieu, 1993, p. 48). Bertrand Daunay m'a invitée à interroger la construction de la compréhension de l'interculturel et de l'autonomie à travers la prise en compte des manières dont les acteurices mêmes de l'école les (re)définissaient dans leurs pratiques de classe, et des contenus enseignés dans la discipline scolaire langue vivante. Cette façon de procéder était déjà en soi un travail épistémologique de dénaturalisation des contenus d'enseignement. Ces derniers quand bien même sont-ils mis en texte pour être enseignés et appris n'ont rien d'une évidence, dans la mesure où les enseignanz en tant que sujets (être subjectifs et assujettis) amènent certains contenus, en empêchent d'autres ou en laissent émerger certains inattendus par la prise en compte de la voix des élèves.

Longtemps après mon travail doctoral, je me suis demandée d'où venait le terme de dénaturalisation que je m'étais habituée à entendre – et à mettre en œuvre très modestement – depuis mon entrée au laboratoire CIREL-Théodile à l'Université de Lille 3. Cette exigence du décalage par rapport au sens commun me pousse à la fois à questionner les catégories construites socialement et les façons usuelles et dominantes de penser le monde. Ce processus aide à rester vigilant·e sur la place à donner aux acteurices partenaires d'une recherche en reconstituant « leurs points de vue, leurs jeux de langage et leurs systèmes de pertinence » (Haag et Lemieux, 2012, p. 15). Fred Dervin estime que l'interculturel a besoin de la voix de collègues chercheureuses "*beyond the 'tokens' that the west is abusing (so many PhD students from outside the West who parrot 'our' stuff about culture, democracy blab la bla)*" (Dervin et R'boul, 2022, p. 15). J'ajouterai que le monde de la recherche a également besoin de considérer comme légitimes les voix des « acteurices des terrains » pour construire les connaissances sur l'interculturel. Ma curiosité m'a menée à lire quelques œuvres de sociologie et du philosophe Bachelard. J'y ai trouvé des éléments pour conforter mon approche de ce processus. Qu'il s'agisse des travaux de Bachelard, de Bourdieu ou encore de Durkheim, s'ils ont pu me faire avancer dans ma réflexion sur ce point crucial de la posture de chercheur ou de chercheuse, je dois avouer que ces lectures n'ont pas été d'un accès facile pour moi. L'exploration de ces connaissances m'ont sortie de ma zone de confort. J'en ai retiré que rien n'est donné en recherche, mais construit par les questionnements qui font que l'expérience scientifique contredit l'expérience commune (Bachelard, 1938/2011, p. 13). Cette dernière était un premier obstacle à mes débuts dans le métier de chercheuse, notamment pour une chercheuse marquée par les expériences de terrain pendant 27 années dans l'Éducation nationale. La lecture de quelques travaux de Bourdieu sur la réflexivité a renforcé le besoin d'interroger l'évidence

[75] J'ai trouvé des traces de cette « obsession de la dénaturalisation » de Bertrand Daunay dans sa note de synthèse HDR écrite en 2007, mais aussi plus récemment dans celle de Cédric Flückiger (2017) du laboratoire CIREL-Théodile dont le garant scientifique a été Bertrand Daunay.

doxique. C'est une étape préalable à la construction scientifique de l'objet d'observation (et des phénomènes) que je développe dans le chapitre 4 de la note de synthèse.

Les travaux de Bourdieu sociologue ont aussi mis le focus sur la fonction anti-narcissique de la réflexivité en tant que forme d'analyse de remise en question de « la représentation charismatique qu'ont souvent d'eux-mêmes les intellectuels » (Bourdieu, 1993, p. 51). C'est un point de vigilance à garder à l'esprit, bien que pour le moment je pense avoir échappé à cette attitude, étant beaucoup plus marquée par la timidité à valoriser mes quelques travaux. Je garde peut-être cela du peu de considérations que le système politique éducatif a de ses agent·es – du temps où j'en faisais partie. On peut dire que la formation doctorale a été en ce sens un moment charnière pour entrer en réflexivité incessante pour que mes travaux construisent les problématiques de l'interculturel (et celles qui s'y sont rattachées comme l'autonomisation, les pratiques plurilingues) autrement qu'elles n'apparaissent au vulgaire (Durkheim, 1895). Au laboratoire CIREL-Théodile de l'Université de Lille, j'ai appris que les notions circulant dans des sphères discursives aussi diverses que variées, devaient selon l'expression de Reuter (2011) être posées par la chercheuse ou le chercheur dans une perspective non innéiste.

7.2. D'hier à aujourd'hui

Aujourd'hui, à l'endroit où j'en suis de mes travaux sur l'interculturel, je me distancie de la règle qui consiste à définir fermement les choses dont on traite (Durkheim, 1895). Les raisons sont multiples. Tout d'abord, l'interculturel est un objet difficilement saisissable. Il est (co)construit à partir de ce que les acteurices, elleux-mêmes porteureuses de voix multiples, veulent bien en faire à un moment donné, dans une situation précise, dans des statuts différents. Ensuite, au regard de la complexité de l'interculturel, cette notion nécessite un espace de *disputatio* qui fait défaut en France actuellement (Dufoix, 2023, p. 91). La notion d'interculturel a besoin en effet que nous, chercheureuses, cultivions le doute face aux certitudes et que nous prenions en compte les recherches hors des apports occidentaux trop longtemps mis en haut de l'échelle hiérarchique des savoirs de référence.

> Faire entendre me parait ici indispensable, car ce sont la mise en silence, l'omission et l'invisibilisation, qui fabriquent l'éviction de chercheurs et chercheuses et le maintien dans l'ombre de territoires aussi riches que divers de l'espace mondial des sciences sociales (Dufoix, 2023, p. 66).

Mais, comme on peut le voir dans les références que je cite dans cette section, la centration sur 'les classiques' tels que Bourdieu, Bachelard montre que du chemin reste à faire pour mieux instaurer le dialogue avec des chercheureuses hors Europe. Cela n'a cependant rien de bien étonnant tant le champ de la réflexivité dans la recherche a été construit avec et autour de ces figures mondialement (re)connues. Connell (2007), à la suite d'Alexander (1987) souligne dans son ouvrage *Southern Theory* le poids de ces auteurs dans le champ des sciences sociales où ils sont cités systématiquement. Connell indique de manière critique que cette littérature focalisée sur les problématiques sociales européennes, ignorant l'ailleurs et les critiques non occidentaux, a contribué depuis des décennies au développement d'un colonialisme académique (Fals Borda, 1970). Cette remarque de Connell m'a rappelé une expérience lors d'une mobilité au Brésil dans le cadre du projet Capes-Cofecub. En visite à l'Universidad de Campinas, la collègue

brésilienne qui m'accueille, Cynthia Agra de Brio Neves[76] me montre sa bibliothèque de références théoriques, et avec étonnement, je découvre les nombreux ouvrages de Bourdieu et Foucault sur ses rayons, ceux-ci faisant référence. Je ne sous-entends en aucun cas que cette collègue est un esprit captif, c'est-à-dire qu'elle ne serait pas capable de mobiliser d'autres cadres que ceux imposés par l'Occident. Cette expérience distanciée me permet cependant de mieux comprendre aujourd'hui la nécessité d'écouter d'autres voix et de rompre avec la transmission de cette hégémonie intellectuelle, à la fois dans mes recherches et dans mes enseignements. Je me rends compte d'ailleurs que j'ai beaucoup plus rapidement inclus ces voix dans mes enseignements[77] (dès 2016) que dans mes productions scientifiques.

Je prends aujourd'hui de la distance avec la focalisation sur la définition ferme de l'objet (selon Durkheim), car le sociologue articule cette question de la définition de l'objet à la question de la preuve et de la vérification. L'interculturel en éducation et en formation n'entre pas dans ce cadre trop étriqué qui dit que c'est par la définition initiale qu'est constitué l'objet même de la science (Durkheim, 1895, p. 44).

> *Systematic rationalities within interculturality may fall short in capturing its nuances; interculturality is playful, which warrants some artistic and creative lenses that centre playfulness in the sense that all dimensions are continuously revamped, denied, emphasized and reshaped. As much as interculturality does not have a synonym, it does not have any antonym either since the lack/absence of interculturality could constitute the most intercultural act. That is, interculturality is inclusive of those racist, supremacist and negative attitutes toward oneself and others. We are always the other of the other; we are constantly working through precise analogies that assign some credibility to whaterver is conceivable and fanthomable. All works on interculturality need to be labelled as 'work in progress' even when the most impeccable reasoning and argumentation are diffused* [78] (R'boul et Dervin, 2023, p. 160).

Avec ces quelques connaissances, passées et réactualisées, et sous l'effet d'un accompagnement au travail de réflexivité dès mes premiers pas en recherche, j'ai analysé, et analyse toujours, ma propre pratique et posture de chercheuse et de formatrice. Les idéologies partagées sur l'interculturel par les acteurices de l'école et dans la société suivent ce même processus. Tout comme les miennes qui s'inscrivent dans une communauté de recherche, d'abord recherchée (dans le sens de savoir à quelle communauté s'identifier), et plus clairement identifiable aujourd'hui. Par exemple, un de mes articles indique explicitement que le travail de recherche sur le terrain de la formation, parfois mené dans le cadre d'une modalité de contrôle continu

[76] À noter que Cynthia Agra de Brio Neves a fait sa thèse de doctorat en Lettres et arts, didactique de la littérature en France (Grenoble).

[77] Dans mes enseignements « Langues et interculturalité » ou « Prise en compte de la diversité des publics », je travaille, par exemple et sans exhaustivité, à partir d'œuvres de Chimamanda Ngozi Adichie (Nous sommes tous des féministes. Le danger de l'histoire unique, 2020 ; Americanah, 2013), Maryam Madjidi (Marx et la poupée, 2019) et Audrey Célestine (Des vies de combat, 2022).

[78] Traduction Deep-L, revue : Les rationalités systématiques au sein de l'interculturel ne parviennent peut-être pas à en saisir les nuances ; l'interculturel est ludique, ce qui justifie certaines optiques artistiques et créatives qui mettent l'accent sur le jeu dans le sens où toutes les dimensions sont continuellement révisées, niées, soulignées et remodelées. Si l'interculturel n'a pas de synonyme, la notion n'a pas non plus d'antonyme puisque l'absence d'interculturel pourrait constituer l'acte le plus interculturel qui soit. En d'autres termes, l'interculturel englobe les attitudes racistes, suprémacistes et négatives à l'égard de soi-même et des autres. Nous sommes toujours l'autre de l'autre ; nous travaillons constamment à travers des analogies précises qui attribuent une certaine crédibilité à tout ce qui est concevable et fantasmagorique. Tous les travaux sur l'interculturel doivent être qualifiés de "*work in progress*", même lorsque les raisonnements et les argumentations les plus impeccables sont diffusés.

« permet de réactualiser nos contenus de formation en nous appuyant sur des résultats de recherche, si tant est que nous gardions bien en tête le biais que représente un recueil de données constitué d'écrits d'évaluation » (ACL 2022-4).

La posture réflexive que je m'impose est d'autant plus cruciale que les recherches sur les terrains se mènent avec des sujets (enseignanz, étudianz, collègues, majoritaires dans mon travail), elleux-mêmes réflexives et réflexifs. Cet aspect est doublé des autres rôles que la chercheuse ou le chercheur a à tenir à la fois en interne (quand par exemple iel est sollicité·e pour évaluer les travaux des collègues chercheureuses, ACL 2022-1) et en externe dans le cadre de sollicitations par les institutions scolaires pour ma part. Dans le cadre du rôle en interne, je pense notamment au rôle d'experte qui m'est demandé à l'Université Franco-Allemande tant dans l'expertise de demandes de soutien financier d'universités en tandem franco-allemand que dans celui d'expertise de dossiers d'étudianz de master qui candidatent à un Prix d'Excellence recherche (travail de mémoire). Dans le cadre du travail avec les institutionnels, il est toujours important de spécifier à mes hôtes d'où je parle, et de réfléchir en amont au discours de vulgarisation à tenir dans une sphère en dehors de la recherche ; il est toujours important dans une recherche sollicitée par l'institution de faire comprendre comment se déconstruit la relation de confiance aux enseignanz, ainsi que l'objet de recherche construit à partir de ce qui leur pose problème. C'est également pour ces raisons que mes travaux accordent une place prioritaire à la réflexivité au regard des nombreuses postures possibles de la chercheuse ou du chercheur. Dans mes productions écrites et orales, j'interroge ma posture dans trois dimensions, sous l'inspiration de la proposition de Charaudeau (2013) :

- au regard de la discussion qui s'instaure dans le champ de l'interculturel (cf. chapitre 4) ;
- particulièrement face à l'objet de recherche « pratiques plurilingues » et aux enseignanz qui le constituent dans le cadre d'une recherche dans des logiques collaboratives où il est important de questionner mon engagement de chercheuse (la question de posture développe cette dimension avec des ancrages précis dans mes productions) ;
- face aux publics de l'Éducation nationale avec lesquels je travaille étroitement, notamment dans le cadre d'invitations à donner des conférences ou animer des *Workshops* (cf. chapitre 4).

Faire une pause, et poursuivre

Dans mes travaux, l'interculturel en tant que métacadre couvre l'ensemble de ce qui se joue dans les diverses manières d'entrer en altérité, en formation initiale, en formation continue dans le cadre de recherche avec les enseignanz, en classe et dans les discours des acteurices. L'interculturel s'inscrit pleinement dans le paradigme de la complexité et celui de la reliance entre les théories, les expériences et les connaissances coconstruites qui en découlent. Le travail à partir de la trilogie de recherche terrains-acteurices-objets/phénomènes variés m'a amenée à mieux construire la compréhension de l'interculturel en éducation et en formation. Dans mes travaux construits théoriquement dans un mouvement ascendant-descendant, l'interculturel est un métacadre pertinent pour également lire la relation altéritaire dans les pratiques d'écriture et

dans les pratiques plurilingues scolaires et contribuer à la réflexion sur ce qui pose problème dans le rapport à autrui, l'élève et sa famille, dont les langues familiales sont encore trop souvent ignorées, invisibilisées quand elles ne sont pas perçues comme valorisables. En effet, bien que la recherche ait montré depuis un certain nombre d'années que "*Language is a deeply personal and social affair, tied to an individual's lived experience*" (García, 2008), l'école doit accepter la collaboration avec la recherche pour se prémunir de telles stigmatisations qui peuvent avoir des effets sur la personne.

La complexité de l'interculturel a également été approchée dans mes travaux par deux processus qui se sont révélés cruciaux pour mieux construire la compréhension de cette notion : la dénaturalisation et la vulgarisation qui font l'objet du chapitre 4.

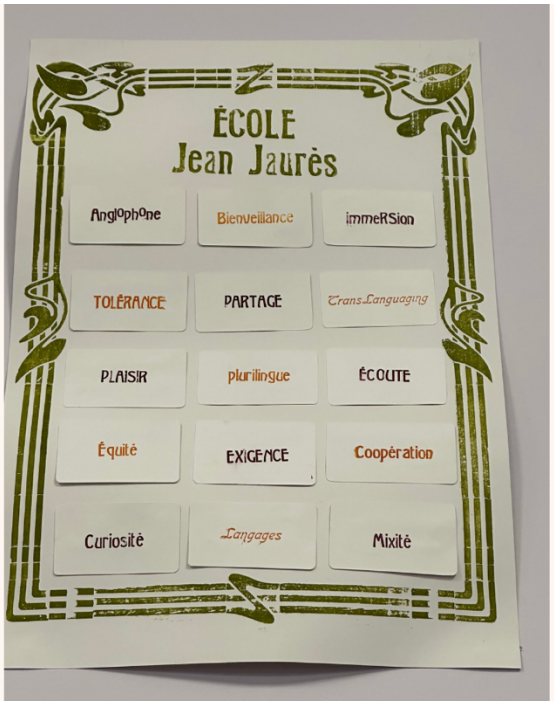
CHAPITRE 4 « Deux processus pour (mieux) approcher l'interculturel : la dénaturalisation et la vulgarisation »

La dénaturalisation et la vulgarisation se sont révélées être deux processus cruciaux dans mes manières de faire de la recherche avec l'interculturel. La notion étant communément admise comme complexe, polysémique, polémique et politique, j'ai eu besoin de m'éloigner des « modes simplificateurs de connaissances qui mutilent plus qu'ils n'expriment les réalités et les phénomènes dont il rendent compte » (Morin, 2005), souvent visibles dans les prêts-à-faire de l'interculturel. Pour répondre à la question morinienne du « Comment envisager la complexité de façon non-simplifiante » pour construire la compréhension de l'interculturel en éducation et formation, je me suis engagée dans les deux processus de dénaturalisation et de vulgarisation. Le travail de dénaturalisation a précédé celui de vulgarisation sur l'échelle du temps. L'un ayant été mis en œuvre dès ma reprise d'étude et de façon plus soutenue dans mon travail doctoral (THÈ 2014), et l'autre dès mon recrutement en tant que maitresse de conférences à l'Université de Lorraine.

1. La dénaturalisation

Ce processus consiste à débusquer la nature évidente d'une notion dans son état de prénotion qui est le produit de l'expérience formée par la pratique et pour la pratique (Béraud, 2018 ; Paugam, 2012). La plupart des éléments abordés sont détaillés dans un ouvrage sous la forme de mise au jour de mythes (OS 2022-2). La dénaturalisation se présente en trois dimensions principales dans mes travaux de recherche. La première dimension touche à la distanciation vis-à-vis de ma posture de chercheuse et à l'inscription de mes travaux dans des activités implicantes en prise avec les dynamiques d'éducation et de formation. Cette dimension est traitée à la fois dans le chapitre précédent et le chapitre 5 « Faire sciences ensemble : des approches indociles ». La seconde dimension est le processus de déconstruction des notions qui circulent dans le langage courant et qui y font carrière, pour reprendre l'expression de Schmenk (2008) prenant l'exemple de l'autonomie. Ces notions ont servi à impulser mes sujets de recherches, comme le montre le chapitre 1 de la note de synthèse, et elles se retrouvent utilisées dans diverses sphères avec de grandes variations définitoires. Pour Blanchet (2018), il s'agit de la question des précautions terminologiques qui consiste à identifier les définitions des mots-clés et « les réseaux de signification différents qui leur attribuent des valeurs diverses tant dans les usages dits ordinaires que dans les usages dits savants » (p. 125). Ces notions peuvent apparaitre sous forme d'injonctions ou de recommandations dans les textes officiels que doivent suivre les enseignanz, dans les contenus qu'iels ont à enseigner dans les disciplines scolaires, dans les dispositifs dits innovants qu'iels doivent mettre en place, comme celui d' « immersion » en anglais dans l'école Jean Jaurès de Nancy avec laquelle je mène actuellement le projet PRIMERA. Ces notions peuvent également apparaitre sur les murs de la classe de CP de cette même école ; les allants-de-soi apparaissent sous formes de valeurs affichées (photo ci-dessous).

Nancy. École Jean Jaurès. Classe de CP, 17 octobre 2023. Cette affiche placée au-dessus d'une porte dans la classe de CP rassemble 15 éléments bien ordonnés en lignes et colonnes qui caractérisent l'école Jean Jaurès, selon la titulaire de la classe, également directrice de l'école. Il y a quelque chose d'innocent et d'enthousiaste dans cette affiche, voire de décalé par rapport au diagnostic actuel et banal d'une école qui va mal.



Les notions posées comme des évidences peuvent apparaitre dans les représentations des étudianz relevées dans mes cours à l'INSPÉ de Lorraine ou le rapport aux représentations discutées par les enseignanz quand iels sont sollicité·es pour s'exprimer sur leurs pratiques (inter)culturelles (OS 2021). Elles peuvent se donner à voir dans les travaux des chercheureuses qui ne partagent pas forcément les mêmes définitions de la notion d'interculturel, chaque travail de chercheureuse s'inscrivant dans une idéologie de recherche, mes travaux y compris. Sans compter que ces notions peuvent nécessiter une analyse macro-méso-micro pour mieux saisir la complexité de la problématique. Pour toutes ces raisons, Benson et Voiler (1997) appellent à ma vigilance de chercheuse : "*Concepts with which we can hardly disagree are often those that stand most in need of clarification*"/ Les concepts avec lesquels nous pouvons difficilement être en désaccord sont souvent ceux qui ont le plus besoin d'être clarifiés (p. 1). La troisième dimension consiste à mettre ces notions à l'épreuve de la réalité des terrains étudiés, c'est-à-dire des classes investies dans les projets travaillés dans des logiques collaboratives que je pilote, des cours universitaires dont j'ai la charge, et ensuite à (re)questionner les résultats construits par la recherche. En effet, la question de l'interculturel se pose dans les frottements entre l'espace de la recherche et l'espace des terrains en éducation et en formation, au risque sinon que les acteurices du premier espace restent dans leur tour d'ivoire et que les acteurices du second espace ne réitèrent des pratiques qui ont plus renforcé l'altérisation d'autrui que sa compréhension (cf. chapitre 6 de la note de synthèse).

2. Dénaturalisation de certains fragments de l'interculturel

Je propose dans cette section un travail de dénaturalisation de cinq fragments de l'interculturel. Ces fragments sont, à la suite d'une proposition de Dervin (2022), conçus pour établir des liens entre différents éléments de réflexion et de questionnement sur l'interculturel. Ils ne sont pas avancés pour conduire à une pensée morcelée qui pourrait s'éloigner de la complexité de la réflexion. L'interculturel, considéré comme un métacadre, met en tension ces fragments mis à

l'épreuve de la réflexivité à partir d'exemples concrets de mes pratiques de recherche et d'enseignement. Ces fragments sont centraux dans mon travail articulant recherche et pratique. Ils sont cependant non exhaustifs de la constitution de l'interculturel. Ils forment en eux-mêmes un ensemble : (1) La perspective actionnelle (2) Au-delà du culturel (3) Enseigner la culture de l'autre (4) L'ouverture à toutes les cultures ou l'enseignant·e intrinsèquement tolérant·e (5) L'apprêt didactique de l'interculturel.

2.1. Fragment 1 : la perspective actionnelle

Dès les années 1980, les travaux du Conseil de l'Europe (1986), et tous les programmes qui s'y rattachent, font référence à l'interculturel. Dans le franco-allemand, l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse est un fer-de-lance des échanges basés sur la pédagogique interculturelle. On peut constater que le Conseil de l'Europe a fortement influé sur une définition de l'interculturel qui marque la littérature scientifique occidentale de certain·es chercheureuses impliqué·es dans la rédaction du CECRL. On constate encore un interculturel dominé par des idéologies promues par des organismes tels que l'OCDE, le Conseil de l'Europe, et des idéologies à influences étatiques pour des spécificités nationales (question de la laïcité dans le principe républicain en France). L'interculturel se travaille aussi par des communautés scientifiques influencées par des 'gourous', comme le montre l'étude quantitative de Pen *et al*. en 2019. Dans le milieu scolaire des années 2000, les programmes en langues ont été adossés au Cadre ; ce qui a impliqué le déploiement d'une nouvelle méthodologie, la perspective actionnelle qui se devait de prendre le pas sur l'approche communicative. L'injonction des politiques éducatives pour l'enseignement des langues à 'faire de la perspective actionnelle' dans les classes de langues a dominé les discours institutionnels dans les années 2005-2015 comme je le montre dans mes deux mémoires de master et mon travail doctoral (ME 2009 ; ME 2010 ; THÈ 2014).

Dans mes premiers travaux de recherche, je me suis employée à dénaturaliser **la perspective actionnelle** du CECRL du Conseil de l'Europe, dans son usage prescrit et pratiqué dans la sphère scolaire. Ce premier exemple de *buzzword*, qui circule depuis deux décennies en DDLC considère l'usager·e et l'apprenant·e comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné » (CECRL, 2005, p. 15). À ce jour, le vif intérêt pour la perspective actionnelle reste d'actualité comme en témoigne l'organisation d'ateliers par le Conseil de l'Europe en 2022 et 2023. Cependant les tâches proposées par Évelyne Bérard (2 mars 2023) dans la fiche d'activités[79] en ligne sur le site institutionnel du Conseil m'interpellent. Elles orientent l'élève vers la conception d'une publicité sous forme d'affiche ou de vidéo, sans que la visée-même de la publicité ne soit interrogée (ni son contenu informationnel). Tout laisse à penser qu'il s'agit uniquement d'un objet didactique, maintenu hors de tout contexte économique promouvant la flexibilité et l'adaptabilité des acteurices, hors

[79] Un volume complémentaire du CECR, une ressource clé pour une éducation inclusive plurilingue. Série d'ateliers en ligne du CECR. Titre : La perspective actioennelle par Évelyne Bérard : https://rm.coe.int/atelier-2-2023-polycopie-eb-v2/1680aa5f14. L'exemple 2 des tâches proposées se centre sur la conception d'une publicité sous forme d'affiche ou de vidéo, suite à l'examen de publicités pour les deux KFC (France, Corée), Lego, la fondue Entremont.

de tout dogme imposant une nouvelle méthodologie dans l'enseignement des langues ; et également hors de tout impératif d'efficacité. Dans un article pour *Les Langues Modernes*, je souligne ces aspects idéologiques qui s'immiscent dans les pratiques des enseignanz assigné·es à former des élèves :

> à devenir des citoyens européens performants, dans la logique politique du Cadre qui vise à « outiller tous les Européens pour les défis de l'intensification de mobilité internationale et d'une coopération plus étroite les uns avec les autres et ceci non seulement en éducation [...], mais également pour le commerce et l'industrie » (CECRL, 2005) (ACL 2016-2, p. 55).

Dans cet article, j'en profite également pour rappeler, à moi y compris quels sont le rôle et la responsabilité de la chercheuse et du chercheur dans la dénaturalisation de l'approche actionnelle, comme tout autre approche en éducation qui présente les caractéristiques d'un puissant phénomène de convergence (THÈ 2014). Dans le cas de la perspective actionnelle du CECRL, la « conception fonctionnelle et instrumentale de l'altérité » (Debono et Castellotti, 2022, p. 44) est caractéristique de la façon de considérer l'interculturel vidé de tout aspect conflictuel.

D'un point de vue pratique, dans de nombreux cas de recommandations pédagogiques faites aux enseignanz sur les sites des Académies[80], la tâche se réduit fréquemment à « décrire une image », à produire « un allongement d'énoncé en ajoutant les mots un à un ». La tâche est également définie sans que n'apparaisse la question de l'interaction avec les autres apprenanz dans une situation qu'iels comprennent différemment, ni même les capacités d'autonomie et de réflexivité de l'élève au cœur de contraintes (Riu, p. 45) ; l'élève est qualifié·e de fait comme acteurice de ses apprentissages, parce qu'iel a une tâche à accomplir. Un autre exemple se trouve dans l'éditorial de la revue *Les Langues Modernes* n° 3/2016. Lenoir (2016) affirme que « la perspective actionnelle vise à construire les compétences d'un acteur social », scellant ainsi son caractère de réalité évident, qui, rien qu'à son affirmation produirait l'effet attendu dans les classes. Ce qui est assez peu probable de façon aussi claire quand on sait, avec Pelletier (2022), que certains « énoncés performatifs sont peu suivis d'effets », et qu'il est donc urgent « de nourrir la réflexion sur la manière dont les mots font les choses » (p. 63).

Comme le soulignent Adami et André (2015), assez peu de chercheureuses s'emploient à se distancier des discours et propositions du Conseil de l'Europe qui dit œuvrer pour des valeurs démocratiques (dans une définition occidentale). Il faut dire que nombre d'entre nous avons participé ou aurons peut-être à participer à des programmes de recherche soutenus par le Conseil de l'Europe, comme les programmes pour l'éducation aux langues au cœur de la démocratie[81]. Ces programmes amènent à suivre « la Recommandation du Conseil de l'Europe sur l'importance de l'éducation plurilingue et pluriculturelle pour une culture de la

[80] Académie de Nantes : https://www.pedagogie1d.ac-nantes.fr/sarthe/ecole-maternelle-archive/se-former-agir-et-innover-dans-les-5-domaines/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions/comment-developper-les-competences-langagieres-des-eleves--704698.kjsp?RH=1329302207781
Académie d'Orléans-Tours : La tâche est une action effectuée par les élèves qui répond à un besoin et qui produit un résultat observable et évaluable. Par la tâche, les élèves deviennent effectivement actifs et le travail prend sens à leurs yeux. La tâche favorise leur engagement personnel dans l'apprentissage.
[81] www.ecml.at/call

démocratie », faisant l'impasse sur les idéologies eurocentrées des idées véhiculées dans ces textes. En même temps, l'enjeu affiché de l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie est louable, et les équipes éducatives sur le terrain sont intéressées par les projets européens. Cet espace de travail permet par ailleurs des collaborations entre « le monde de la recherche » et « le monde du terrain ». Mais aussi, dans l'injonction universitaire actuelle à 'décrocher des financements', il faut bien s'y engager, au risque d'être soupçonné·e de ne pas faire de 'bonnes recherches'.

Dans la perspective actionnelle, s'intéresser aux processus que sont l'interculturel et l'autonomie, c'est mettre l'accent sur les relations à autrui et les interactions dans la construction de l'acteurice social·e. Cette dernière ou ce dernier est à la fois sujet en tant que modifiant·e d'une situation donnée (action sur le monde et sur ellui-même) et assujetti·e par des contraintes de différentes natures. Mais c'est aussi la possibilité d'interroger la place et le rôle de l'enseignant·e ou de tout·e autre professionnel·le qui souhaite participer modestement aux étapes émancipatoires des apprenanz. Les effets de la naturalisation de la perspective actionnelle, souvent réduite à faire accomplir une tâche aux élèves, peuvent empêcher l'enseignant·e d'interroger sa responsabilité dans le développement des valeurs transmises à travers ses pratiques d'enseignement. Ce questionnement est à la fois didactique et pédagogique puisqu'il interroge les contenus d'enseignement et d'apprentissage tout comme les dispositifs pédagogiques à concevoir et à mettre en œuvre en classe pour faire vivre l'interculturel. Il est également éthique si l'on considère comme essentiel que les élèves soient considéré·es comme des personnes respectées et respectables « dans leur pleine capacité à prendre la parole, à s'exprimer à propos de leur condition et à explorer les déterminants de leur existence » (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 187).

Le questionnement est également épistémologique. Dans une perspective critique et décoloniale, il est nécessaire de s'intéresser au fait que l'autonomie et l'interculturel sont fréquemment envisagés comme des valeurs universelles, supposées comme importantes dans la vie dans presque toutes les sociétés. Elles s'inscriraient dans une théorie des valeurs de base (Schwartz, 2006). Mais, accorde-t-on le même poids à ces valeurs partout dans le monde, tout au long de sa vie ? Accorde-t-on le même poids à ces valeurs dans tous les environnements professionnels ? Ces questions permettent de souligner le caractère relatif de l'autonomie et de l'interculturel, notamment si on considère la prise en compte de qui parle, et au nom de qui ou de quoi, et d'où cette personne parle, et quels mots iel emploie pour parler des autres, parfois à leur place. Une imposition de la vision occidentale de l'autonomie pour les aires non occidentales sur desdits universaux a été fortement critiquée dans les années 1990 (Farmer, 1994 ; Ho et Crookall, 1995). Aujourd'hui, les épistémologies du Sud ouvrent des portes vers des paysages de connaissance cachés. L'une des figures emblématiques des épistémologies du sud est Boaventura de Sousa Santos qui indique qu'il s'agit de façons de penser alternatives aux épistémologies occidentales existantes, incluant des voix de chercheureuses ou de personnes réduites au silence (répertoires linguistiques et façons de vivre ignorés) (Lane, 2023). Pour Laville (2016), le Sud ne représente pas une entité géographique, mais plutôt une métaphore de la souffrance humaine engendrée par l'ordre mondial prédominant, et une reconnaissance des résistances qu'elle génère. Bien que les populations les plus touchées par

les inégalités et les discriminations liées au capitalisme et au colonialisme se trouvent principalement dans l'hémisphère sud, le concept du Sud s'étend également au Nord. De même, dans les pays du Sud, des élites profitent de l'ordre établi. Il est par ailleurs intéressant de constater que certains pays du Sud ont incorporé dans les années 2000-2010 les cadres de pensée du CECRL dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (Zou, 2022) et en sont devenus (plus ou moins) ce que Dufoix (2023) appelle captifs.

2.2. Fragment 2 : au-delà du « culturel » dans l'interculturel

Dans mes travaux de recherche, j'ai cherché à montrer que les processus que sont l'interculturel et l'autonomie se retrouvent sur des terrains différents à travers des pratiques sociales différentes, pas forcément en enseignement des langues. En effet, en plein accord avec Allenbach *et al.* (2022), « l'interculturel ne se limite pas aux cultures d'origine (nationales, ethniques, familiales...), mais concerne aussi les rencontres entre les mondes professionnels, tout en analysant la façon dont la répartition du travail construit de nouvelles catégories, normes et cultures professionnelles » (p. 133). Ce point dénaturalise **la « culture » dans l'interculturel** souvent posée comme une évidence. Alors que dans mes premiers travaux, l'interculturel et l'autonomie sont uniquement présents sur le terrain de l'enseignement des langues à l'école en contexte européen, aujourd'hui, je les ai repris sur le terrain des enseignements académiques, qu'il s'agisse de développer des compétences interculturelles et autonomisantes dans le cadre de mes cours sur « la prise en compte de la diversité des publics » (OS 2022-1), ou dans les cours qui touchent aux littéracies universitaires dans une dynamique inclusive de toustes les étudianz (DR 2020-1 ; ACL 2020-3), mais aussi dans la mise en place de méthodologies pour 'travailler ensemble' entre enseignanz et chercheuses dans des recherches collaboratives (LéA Ifé et autres). L'interculturel et l'autonomie sont en effet présents dans le cadre de mes recherches dans des logiques collaboratives quand il s'agit de mettre en doute certaines conceptions qui naturalisent l'incapacité des enseignanz à rédiger des écrits scientifiques (ACT 2023). Ces travaux orientés vers l'écriture ou la corédaction interrogent une posture intellectuelle (et notamment comment voir les choses de la corédaction entre enseignanz et chercheureuses à partir de mon statut de chercheuse). Ils questionnent par ailleurs la mise en œuvre de principes dans des dispositifs pour *travailler ensemble*, c'est-à-dire le *chercher ensemble* complexe (CHOS 2022-2) dans l'intervention pédagogique pour les enseignements universitaires et dans le travail collaboratif dans la recherche avec les enseignanz. Dans l'approche de corédaction, je reconnais à la fois la mise « en tension des sujets scripteurices aux statuts divers et à l'expertise d'écriture différente, dont les enjeux professionnels sont eux aussi variables » et l'intérêt de construire en commun un objet qui fait « sortir de leur zone de confort tant les chercheuses que les enseignanz » (ACT 2023, p. 30).

Depuis 2023, dans mes cours « Initiation à la recherche » avec les étudianz du Master MEEF Ingénierie Pédagogique, j'ai opté pour des enseignements qui considèrent la recherche comme expérience(s), avec Staritzky (2022). Lors de la conception des contenus de formation, j'ai accordé une attention particulière à la manière de faire entrer les étudianz en recherche, étant donné leur difficulté à s'engager dans ce processus complexe soumis à des temporalités

anxiogènes (ACL 2024). L'idée est, à l'instar des intentions de Allenbach *et al.* (2022) de contribuer à la construction d'un collectif, « et de réfléchir avec lui sur le processus de construction de connaissances » (p. 140). J'ai également accordé une grande attention à la place que les étudianz pourraient prendre dans le processus de recherche, notamment au regard des thématiques que celleux-ci embrassent fréquemment dans leur travail académique[82]. Dans cette formation-action-recherche menée concrètement sur le terrain urbain de Metz centre (gare, marché central, rue des Clercs) et Nancy centre (gare, place Stanislas, rue du Pont Mouja), j'ai initié avec les 29 étudianz une expérience de recherche par la coopération et des questionnements *in situ*. Je me suis fortement inspirée de l'ouvrage de l'anthropologue Nova (2022) qui propose dans sa première partie des activités pour « diriger nos sens vers un phénomène particulier et à produire toutes sortes d'observations à son propos » (p. 14). Des prises de notes, des schémas, des photos donnent à voir et documentent ce que chercher sur le terrain avec des acteurices peut vouloir dire, et prend forme dans une corédaction de fanzines[83] en binôme.

Les étudianz ont pu interroger leur rapport à autrui et leur capacité à entrer ou non en relation avec certaines personnes marginalisées. Iels ont noté leur manque d'observation de ce qui se passe dans un lieu connu quand iels sont embarqué·es dans leurs actions quotidiennes. L'expérience les a amenés à développer une qualité d'écoute et de regard. Iels ont multiplié les entrées sur le terrain. Iels ont également découvert comment les personnes abordées sur le terrain veulent être nommées (un SDF a dit avoir des 'collègues' et avoir 'un travail' à faire) et à coconstruire avec les personnes la compréhension de leurs activités. Iels ont mieux compris le problème que peut poser l'établissement de catégories préétablies et la nécessité de croiser les regards sur un phénomène complexe (Staritzky, 2022). Enfin, l'interculturel prend corps dans cette expérience partagée (sur le terrain et ensuite en cours) où les étudianz expérimentent collectivement d'autres manières de faire de la recherche et d'écrire. Les fanzines rédigés ont pour vocation de suivre un chemin non prévisible en fonction des lieux de distribution que les étudianz décident d'investir.

---

[82] Les étudianz du Master MEEF Ingénierie pédagogique sont nombreuses et nombreux à aborder des sujets qui se construisent collectivement avec des acteurices d'horizons différents (militantisme pédagogique, intervention sociale, activisme, éducation parentale, formation en EHPAD, santé…) dans la perspective de proposer des dispositifs d'ingénierie pour lutter contre les discriminations, et développer la capacité à agir et d'autonomie des personnes discriminées et invisibilisées (violences faites aux femmes, illectronisme et exclusion des séniors, les addictions chez les jeunes vulnérabilisés, etc).

[82] Je me suis inspirée des travaux proposés sur le site https://zines.barnard.edu/zine-basics et des travaux menés sur les Fabriques de sociologie https://www.fabriquesdesociologie.net/ ou Comme.un fanzine https://comme-un-fanzine.net/ ; je m'intéresse également à la conception sociologique de Pascal Nicolas-Le-Strat https://pnls.fr/

[82] Traduction Deep-L, revue : Bien que les fanzines puissent poser certains problèmes en tant que forme non traditionnelle de média invitant à partager un plus large éventail d'expériences, ils offrent un certain nombre d'avantages qui peuvent enrichir et encourager l'expression personnelle, les prouesses rhétoriques et la possibilité d'entrer en contact avec d'autres personnes.

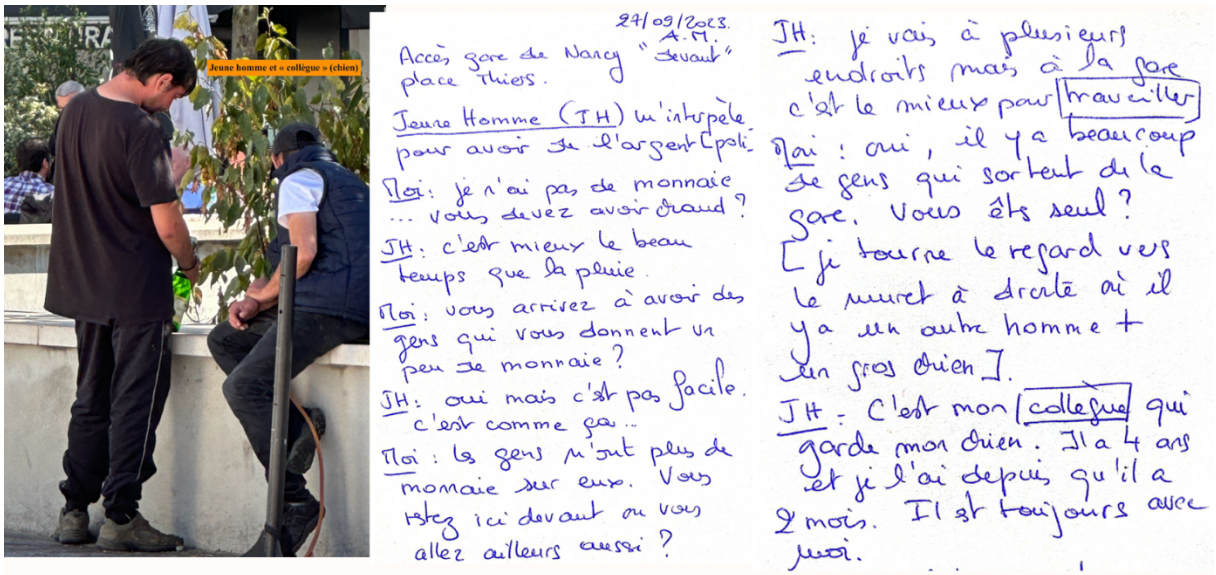
[83] Je me suis inspirée des travaux proposés sur le site https://zines.barnard.edu/zine-basics et des travaux menés sur les Fabriques de sociologie https://www.fabriquesdesociologie.net/ ou Comme.un fanzine https://comme-un-fanzine.net/ ; je m'intéresse également à la conception sociologique de Pascal Nicolas-Le-Strat https://pnls.fr/

> *While zines may pose some challenges as a nontraditional form of media that invites a broader spectrum of experiences to be shared, they offer a number of benefits that can enrich and encourage self-expression, rhetorical prowess, and the opportunity to connect with others* [84] (Lonsdale, 2015, p. 9).
>
> Une phrase, un mot, un récit, une analyse ou une observation, proposés en situation, affichés sur un mur, accessible au regard de qui souhaite y porter attention, va peut-être, sans que le chercheur ne puisse l'anticiper, et sans qu'il puisse le mesurer, susciter une discussion, attiser une curiosité, provoquer un agacement et, finalement, contribuer, à sa manière, à la vie intellectuelle du projet (Nicolas-Le Strat, 2020).

Ces actions de corédaction auprès des enseignanz et de création de fanzines avec les étudianz donnent une véritable opportunité pour **dénaturaliser la recherche, et l'écriture scientifique** qui est un genre protégé très conventionnel, sous surveillance de "*gatekeepers of accepted knowledge*" (Baur *et al*., 2024). L'imposition de formats d'écriture, de références incontournables peut alors être interrogée par le conception décoloniale de l'interculturel. En tant que membre du groupe de coordination du mémoire MEEF à l'INSPÉ de Lorraine, je note le maintien d'une posture très normative de quelques collègues, essayant d'imposer (voire y parvenant) des cadres de penser très spécifiques à une discipline scientifique (la démarche hypothético-déductive et les hypothèses en psychologie). Ces impositions sont alors peu discutées dans le groupe, dont les membres qui dominent les discours n'hésitent pas à faire sentir aux collègues non enseignanz-chercheureuses (les équipes plurimétiers sont une réalité à l'INSPÉ : Enseignanz-Chercheureuses, Professeures des Écoles, Professeures des Lycée et Collège, Professeures Agrégé·es et vacataires) que leur voix est moins productrice de savoirs académiques que la leur.

Les deux visuels ci-après sont des traces des déambulations dans la ville de Nancy et la ville de Metz, à proximité des gares respectives de ces lieux (traces prises sur le vif et traces notées suite aux sorties, pendant le cours à l'INSPÉ).

[84] Traduction Deep-L, revue : Bien que les fanzines puissent poser certains problèmes en tant que forme non traditionnelle de média invitant à partager un plus large éventail d'expériences, ils offrent un certain nombre d'avantages qui peuvent enrichir et encourager l'expression personnelle, les prouesses rhétoriques et la possibilité d'entrer en contact avec d'autres personnes.



Gare de Nancy. 27 septembre 2023. Rencontre des étudianz du Master MEEF Ingénierie Pédagogique (Campus de Nancy-Maxéville), avec un SDF, dans le cadre de l'activité de la recherche comme expériences. Photo annotée et prise de notes (extrait).



Gare de Metz. 03 octobre 2023. Observation à distance, par des étudianz du Master MEEF Ingénierie Pédagogique (Campus de Montigny-lès-Metz) de deux groupes : un binôme policier/homme en infraction et un groupe de touristes avec une guide (la gare de Metz est réputée pour son architecture et a gagné deux années de suite le concours des plus belles gares de France). Photo annotée.

Les processus que sont l'interculturel et l'autonomie sont également présents dans le cadre de mes recherches dans des logiques collaboratives dans le projet PRIMERA. Ils prennent corps quand il s'agit de mettre en synergie les savoirs des enseignanz et des chercheuses pour faire ressource dans la recherche de solutions à des problèmes qui se posent dans les pratiques plurilingues de l'école en dispositif immersion. Le modèle collaboratif en recherche ne va pas

de soi et il a connu des déboires dans les années 1990. L'un des dysfonctionnements relevés était l'imposition d'un modèle *top-down* par la recherche qui ne tenait pas compte des problèmes se posant aux acteurices dans leurs pratiques (DR 2023). Dans PRIMERA, l'interculturel se révèle dans la mise en place d'un groupe de codéveloppement professionnel (Champagne, 2023 ; Payette et Champagne, 1997) qui permet la rencontre entre différents systèmes de représentations et de valeurs pour discuter d'un problème qui se pose professionnellement. L'interculturel vient éclairer les liens entre les enseignant·es, entre elleux, et les chercheuses travaillant ensemble dans la recherche.

Il faut cependant penser à se saisir d'un espace pour poser un regard réflexif sur les effets de notre présence en tant que chercheureuses dans la construction de la pensée des enseignanz quand on travaille avec elleux en vue d'améliorer des pratiques. Notre façon de documenter les pratiques par des *inputs* scientifiques à partir de théories choisies a forcément un effet sur les identités professionnelles, les expériences, les attitudes, et les valeurs des un·es et des autres, qui se recomposent dans/par la recherche (Consoli et Ganassin, 2023 ; Ushioda, 2023). L'interculturel met en lumière la négociation de places et de rôles dans la collaboration interprofessionnelle en train de faire ressource (DR 2023), et documente la « dimension irréductiblement altéritaire de la relation » entre les acteurices pluriel·les, en situation de recherche comme en situation de formation/éducation (Goï *et al.*, 2014, p. 5).

Aujourd'hui, l'intérêt que je porte et que j'ai toujours porté à ce *travailler et chercher ensemble* est nettement soutenu et visibilisé par l'impulsion et l'institutionnalisation des interactions entre « le monde du terrain » et « le monde de la recherche ». Différents courants scientifiques soutiennent ces manières de faire et d'être dans des recherches qui contribuent à nourrir la réflexion sur les savoirs produits, sur les modalités des actions engagées entre partenaires de recherche et la nature des ressources coconçues (Monod-Ansaldi *et al.*, 2022a ; CHOS 2022-2). Mon parcours est marqué par des actions qui montrent mon positionnement qui permet de nous solliciter les un·es et les autres et de contribuer au cheminement de chacun·e (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 188). Sans exhaustivité :

- La journée d'étude organisée avec l'Université/INSPÉ de Strasbourg intitulée « *Place du plurilinguisme en contexte d'enseignement bilingue : regards croisés praticiens-chercheurs* » (17 janvier 2024). Les communications sont menées par des trinômes d'enseignanz de la recherche PRIMERA du réseau des LéA et l'éclairage scientifique par des chercheuses réactantes (Andrea Young, Université de Strasbourg ; Ann-Birth Krüger, Université de Franche-Comté ; Carole Le Hénaff et Livia Coco, Université de Bretagne Occidentale).
- La communication au 3è Congrès TACD à l'INSPÉ de Brest intitulée « *Corédaction tâtonnante entre enseignanz et chercheuses dans un dispositif collaboratif »,* présentée par une équipe enseignanz et chercheuses (8 novembre 2023).
- La communication au colloque PLURENSA-2023 « Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactique et politique », intitulée « *Collaboration en recherche et développement professionnel en*

dispositif immersion à l'école », à l'Université Paul Valéry de Montpellier, présentée par une équipe enseignanz et chercheuses (7 juin 2023).

- *Le Workshop mené au séminaire des LéA* « Développement professionnel en contexte de recherche collaborative. Enjeux et perspectives pour différents acteurs et leurs environnements de travail », *intitulé « Faire vivre le plurilinguisme »,* à l'ENS de Lyon, présenté avec une professeuse des écoles et directrice (18 mai 2022).
- La communication au colloque « Hommage à Yves Reuter, invention d'espaces de travail entre chemins individuels et pistes collectives », intitulée « *Espaces en tension pour penser l'émergence d'une notion en construction : l'Open Space dans les pratiques interculturelles d'une enseignante allemande* », à l'Université de Lille 3, présentée par moi-même et une professeuse de *Grundschule* allemande ayant participé à ma recherche doctorale (17 mai 2017).

Une autre dimension a émergé en 2016 dans mes cours, et a trouvé une place dans mes enseignements « Langues et interculturalité », à partir des expériences partagées des étudianz. Cette dimension amène à intégrer plus fréquemment la question du genre et de l'orientation sexuelle par la voix des acteurices (Heine *et al*., 2023). Cette articulation à l'interculturel devrait permettre de mieux observer la diversité à l'aune des rapports sociaux et des relations de pouvoir qui la caractérise :

> J'ai des contenus d'enseignement qui touchent plutôt à la question de l'interculturalité. Et la question du genre, en fait, elle émerge dans mon cours par le biais des étudiant·es, en situation qui profitent de la définition « large » que je construis avec eux de l'interculturalité. Elles et ils y problématisent des expériences individuelles et collectives qui articulent la question « des cultures » et « du genre », par la mise au jour de rapports de domination, de discriminations, de racisme, de sexisme (ACL 2021-3).

Je n'ai pas eu à feindre de jouer le rôle du « maitre ignorant », selon l'expression de Rancière, car je n'avais rien à leur expliquer à partir du champ de recherche des Études de genre. Je ne me sentais pas capable d'assurer avec succès les questionnements dans cette nouvelle perspective, j'avais juste à les questionner : « Enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore » (Rancière, 1987, p. 53). Cette intrusion de la dimension 'genre' dans mes cours intitulés « Langues et Interculturalité », par la voix des étudianz, dont certainz avaient un bagage scientifique lié à leur Licence en Études Culturelles, a favorablement contribué à transformer en partie mes pratiques pédagogiques. La conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation[85] pour travailler avec les problématiques interculturelles et linguistiques, se conçoit plus à partir de travaux coopératifs, autour de sujets à controverses (CHOS à par. ; OS 2022-1 ; ACL 2021-2) ou de processus complexes (comme l'écriture de recherche, la corédaction de fanzines en groupes), qu'à partir d'inputs théoriques en première instance.

[85] Les dispositifs de formation sont présentés et traités dans le chapitre 6 de la note de synthèse pour l'HDR.

INSPÉ de Lorraine. Campus de Montigny-Lès-Metz. Classe master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique, 19 octobre 2023. Ces photographies illustrent la place que je fais aux travaux de groupes dans la production de connaissances. Les groupes sont formés par des membres réfléchissant ensemble et un membre observateur, avec un cahier de notes. Ce membre fait un retour au groupe en fin d'activité. Cette forme de travail, adoptée dans les enseignements dits "recherche" dédramatise l'appropriation du genre écrit scientifique. L'objectif est la production d'un fanzine de recherche dans une corédaction en binôme. Le fanzine réunira des expériences faites lors de déambulations de terrains dans la ville de Metz, et d'expériences de coopération vécues en cours. L'interculturel se vit à travers ces façons d'être ensemble et de faire ensemble.





2.3. Fragment 3 : enseigner la culture de l'autre

Une autre opportunité de dénaturalisation s'est offerte à moi dès mon travail de thèse. Les pratiques ordinaires des enseignanz françaises et allemand·es avec lesquel·les je travaillais m'ont amenée à interroger la validité de **présupposés institutionnels dominants sur l'enseignement de la culture de l'autre**, celui de la langue cible. Par l'analyse fine des données empiriques, j'ai cherché à nuancer l'inscription des enseignanz dans le tout culturaliste opposant systématiquement « notre culture » *versus* « leur culture ». Il faut dire que l'amalgame entre la culture, en remplacement de civilisation ou en tant que synonyme de nation, et l'interculturel est rapidement effectué par la sphère institutionnelle et dans les pratiques à l'école en particulier. L'école, pensant « faire de l'interculturel » propose des pratiques souvent réifiantes de l'élève dit de culture différente, qui vaudra à ces manières de faire le terme peu valorisant de pédagogie couscous (OS 2022-2). Cette pédagogie est héritée de la période où l'école a eu à accueillir des enfants d'immigré·es d'Afrique du Nord arrivant en France dans les années 1970-80. L'école a fait de l'interculturel quelque chose d'anecdotique facilement enseignable. Mes expériences professionnelles en tant qu'institutrice à Roubaix, ainsi que mon rôle dans la conception de contenus de formation en langues alors que j'étais ensuite conseillère pédagogique, sont en partie, à l'origine d'un fort intérêt pour la dénaturalisation du tout culturel, comme voulant quitter mon premier costume trop étroit.

> Un nouvel enseignement qui se veut une ouverture linguistique et culturelle pour tous fait alors irruption dans le paysage scolaire. Il a pour objectif le développement de l'esprit critique des élèves en vue de lutter contre les stéréotypes, et cela concerne tous les élèves. Ce projet louable, cependant peu étayé par des références théoriques solides, tourne court. Nous sommes en 1990 et Arlette Laurent-Fahier, alors formatrice au Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants Migrants de Paris (Cefisem, actuel Casnav), tire la sonnette d'alarme dans *Le Nouvel éducateur* n° 22. La formatrice,

> souvent au contact des pratiques enseignantes, observe une constante dans les manières de faire de l'ouverture linguistique et culturelle. Elle explique que certains enseignants qu'elle rencontre, « en tout bien tout honneur mais surtout à travers des matières non fondamentales », mettent en place des pratiques « teintées d'ingrédients exotico-folkloriques » (p. 1). Ces pratiques relèvent de ce qu'Abdallah-Pretceille (1999) appelle la « pédagogie couscous » (p. 85). On pourrait dire, sur un ton humoristique, qu'elles semblent s'inspirer des nombreux éléments culturels stéréotypés de la publicité pour le couscous Saupiquet diffusée dans les années 1980 : l'accent, la musique, les danseuses du ventre, les costumes, le chameau... le rôle de l'homme et celui de la femme (OS 2022-2, pp. 104-105).

En effet, les années 1970-80 forment le terreau de l'interculturel en tant qu'expériences humaines vécues dans un contexte post-migratoire. À cette époque, l'interculturel se pense dans les problématiques de migrations en lien avec l'accueil de personnes aux langues et aux cultures différentes, au cœur d'enjeux d'intégration dans la société française qui y sont liés, des personnes migrantes, adultes comme enfants. Le FLE (Cuq et Gruca, 2002 ; Porcher, 1984) est la discipline phare pour réfléchir aux questions d'intégration ; la mission de la discipline est à la fois d'enseigner la langue française et les aspects culturels afférents.

Étant donné que l'accueil des personnes immigrées se joue sur des terrains éducatifs et de la formation, comme l'école ou des associations par exemple, l'interculturel a un empan très large et devient rapidement un objet de questionnement des sciences de l'éducation. En Allemagne dans les années 1980, un axe politique se centre sur l'adaptation des enfants d'immigrés à la culture majoritaire et le maintien de l'héritage culturel des parents. Un autre axe insiste sur le développement des compétences scolaires tout en pratiquant deux cultures différentes (Hamburger *et al*., 1981 ; Roth, 1985). En Allemagne et en France, il est alors question de *Ausländerpädagogik* ou de pédagogie interculturelle et d'éducation interculturelle (Roth, 1985 ; Abdallah Pretceille, 1999 ; 2004). Ces positionnements affichent un objectif interculturel biface pour à la fois intégrer et faire réussir les enfants des familles migrantes et développer la tolérance et l'acceptation chez les enfants de la culture majoritaire. Aujourd'hui encore cet objectif est présent dans les discours d'enseignanz. Les structures de l'époque, en charge d'accueillir les familles immigrées, ont une mission d'intégration ; ces dernières doivent donc apprendre la langue et la culture française/allemande qui deviennent des objets de connaissance. Dans cette perspective il s'agit moins de respecter l'Autre, c'est-à-dire de le maintenir en tant qu'Autre que de l'aliéner à soi (Jullien, 2017). Par ailleurs, dans cette vision de l'interculturel, la question de l'apprentissage de la prise en compte de la diversité constatée et de l'altérité est centrée sur les personnes de l'immigration. Les personnes qu'il faut aider dans cet apprentissage, ce sont elles. En creux, pas nous la population majoritaire. Cette modalité assimilationniste amène à envisager la culture et la ou les langues de l'autre en termes de manque, et comme l'ont montré Grignon et Passeron (1989) à céder au misérabilisme. Cette modalité installe un positionnement ethnocentré, alimenté par les normes et les valeurs sous-tendues dans l'orientation assimilationniste, par des représentations sur l'autre nourries d'expériences et d'imaginaires. Cela a un effet très net à l'école. Des études y constatent la vision essentialiste qu'ont certain·es enseignanz des élèves venus d'ailleurs (Goï, 2015), dont la ou les langues et la culture sont plutôt définies en tant que déficits qu'en tant que répertoire langagier et culturel à développer, au-delà des frontières linguistiques et culturelles définies par la société et la politique éducative (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021).

En enseignement des langues, l'école prescrit des contenus à enseigner qui touchent aux éléments culturels de l'autre, cellui dont on apprend la langue (majoritairement l'anglais, l'allemand ou l'espagnol), en accord avec les prescriptions des textes officiels. Cette pédagogie valorise des références culturelles en tant que connaissances à savoir pour mieux connaitre l'autre (ACL 2017-2). Dans cette acception, les mises en œuvre pédagogiques contribuent à définir les appartenances des individus. La culture du pays de l'autre, ou de son propre pays, semble alors être un « donné » à diffuser auprès des élèves qui n'auraient pas ces connaissances, et en auraient besoin pour s'adapter à l'autre. Cet apprentissage amènerait à une meilleure connaissance de l'autre et de soi. L'approche binaire des deux cultures induit des pensées hiérarchisantes, peinant ainsi à reconnaitre les relations et les imbrications réciproques qui laissent toujours place aux différences et aux similitudes, et au processus d'hétérogénéisation. Cette approche empêche de reconnaitre la complexité de l'interculturel, et plus grave d'un point de vue éthique, conduit souvent à utiliser la culture pour expliquer l'autre et l'enfermer dans une compréhension simpliste et inaltérable (Dervin, 2013).

> Les enseignants déclarent fréquemment qu'ils enseignent des éléments de la culture de l'Autre en tant que contenus nécessaires au contact avec l'Autre ; par exemple, ils décrivent aux élèves ce que l'on mange en France, en Allemagne et à quel moment, pour que les élèves puissent entrer en relation avec l'Autre. Par ailleurs, les enseignants sollicitent les élèves sur ce qu'eux-mêmes mangent et les amènent à des comparaisons différentialistes qui les assigne à penser dans des formats figés (ACL 2017-2).

Ce que font en réalité les enseignanz relève cependant d'une plus grande complexité qu'une inscription dans une unique conception culturaliste-différentialiste. Les enseignanz sont par ailleurs des citoyen·nes qui sont le produit des circonstances autant qu'ils les façonnent. Iels peuvent à la fois revendiquer une appartenance nationale ou régionale forte, surtout quand il s'agit de défendre ou de valoriser un élément ou un fait culturel dont iels sont fier·es, et accepter d'être pleinement dans la mondialisation qui dilue ces spécificités.

Des actualités dans la société montrent ces ambivalences. Récemment, lors de l'ouverture des Marchés de Noël en Alsace, les Dernières Nouvelles d'Alsace (DNA) montraient le rejet de l'inscription en anglais *Christmas Market*, tout en soulignant que dire qu'on a bien profité du *Black Friday* ou d'un *Afterwork* ne gêne personne (cf. image 1 ci-après des DNA 2023-11-25). Cette polémique fait suite aux décisions de la municipalité écologiste de Strasbourg qui a promulgué en 2022 une liste de produits interdits à la vente sur la marché de Noël, afin de remettre en avant le savoir-faire local et l'authenticité de l'évènement alsacien. Cette décision ayant suscité émois et réactions vives revigore la question d'une vision culturaliste de l'interculturel, et la critiquer ne fait guère avancer les choses. Il faut certainement comprendre derrière ces polémiques que l'histoire de ce territoire a un poids, et que les traditions alsaciennes – comme d'autres – « colorent aussi nos manières 'culturelles' d'être : l'altérité est donc indissociable de l'histoire » (Debono et Castellotti, 2022, p. 50).



Image 1. Dans les Dernières Nouvelles d'Alsace (DNA) du 25-11-2023

Ces faits régionaux illustrent la nécessité pour la chercheuse ou le chercheur de se distancier d'une critique forcenée de la conception culturaliste *versus* l'interculturel fluide. La recherche a intérêt à aller au-delà du 'quoi' (ici la polémique sur le bilinguisme en Alsace aux prises de l'anglais pour le commerce) pour questionner le 'qui' parle 'à qui', 'comment', mais aussi 'pourquoi' et dans quel but au cœur d'une polémique dont les dimensions historique, politique et idéologique ne sont pas secondaires.

Un autre positionnement pour réfléchir l'interculturel, que j'ai tenté de construire depuis ma thèse, s'est d'abord inspiré des typologies de l'interculturel proposées par Dervin (2011, p. 34-35), et notamment l'approche ternaire 'culturaliste, janusienne et liquide'. En soi, passer du binaire 'culturalisme *versus* interculturel fluide' au ternaire n'a rien de révolutionnaire. Mais, cette approche m'a permis de sortir rapidement de la binarité en tant que modèle d'ordre (c'est ou bien des pratiques culturalistes ou bien des pratiques interculturelles critiques). Elle n'a été cependant qu'une étape pour très progressivement travailler avec la figure du continuum proposée précédemment (cf. chapitre 2, Fleur du Continuum Interculturel). Ce positionnement tient à distance la doxa applicationniste qui pourrait laisser croire aux chercheureuses qu'il est possible de projeter ce qu'on sait en théorie dans la pratique (Bourdieu, 1993, par Bourdieu et Heilbron, 2022).

> Le terme *appliqué* fonctionne mal […]. Il suppose qu'il y aurait une subordination évidente entre théorie et pratique, c'est la dérive *applicationniste*. On travaille plutôt dans une démarche de recherche qui part de nos terrains, qui relève les problèmes rencontrés par nos publics, et par nous-mêmes (ACL 2021-3).

Je montre dès mon travail doctoral, et dans les articles post-thèse qui s'y rattachent (CHOS 2015 ; CHOS 2017 ; CHOS 2020 ; ACL 2015), que la conception binaire résiste mal à l'épreuve de la réalité complexe des terrains qui ont plus à offrir que deux ou trois catégorisations de l'interculturel. Dans cette même optique, j'ai montré dans mon article ACL 2017-1 que les enseignanz procèdent sans cesse à la « recomposition des contenus à enseigner » (p. 30), sans qu'on ne puisse figer leurs manières de procéder avec les élèves dans l'une ou l'autre des typologies de l'interculturel, telles qu'une certaine littérature les définit. D'ailleurs, ces façons de faire ne sont pas décodables de prime à bord et ne se donnent pas à voir naturellement. Beaucoup d'éléments restent incompréhensibles jusqu'à ce que la chercheuse ou le chercheur travaille à une meilleure compréhension des situations, dans le dialogue avec les acteurices (cf. chapitre 5). Cette compréhension de l'interculturel permet de faire une place à ce qui n'a pas encore été nommé, comme je le montre dans mon article sur la place des incertitudes dans la gestion des imprévus didactiques pour mieux cerner l'interculturel (ACL 2019). Je dois dire qu'à mon entrée en doctorat, je suis arrivée au bon moment dans le parcours réflexif de Fred Dervin, alors directeur de ma thèse (déclarant dans un récent ouvrage avoir été culturaliste à un certain moment de sa vie de chercheur). Sa maturité réflexive sur l'interculturel m'a permis d'échapper à ce que lui et son collègue Hamza appellent les "*ready-made ideas that were waiting to be embraced*" (R'boul et Dervin, 2023). Cette insistance sur l'intérêt de cet accompagnement doctoral n'est pas anodine quand on sait que j'étais à l'époque conseillère pédagogique langues dans l'Académie de Lille.

Ainsi, avoir recours à la notion d'oscillations ou de continuum comme je le fais dans mes travaux permet non seulement de dénaturaliser les pratiques enseignantes, mais de mettre en évidence la pluralité des réalités vécues, avec toutes leurs différences potentielles et leurs similitudes, ainsi que les opacités catégorielles (porosité). La description d'un « continuum interculturel » entre pratiques « culturalistes » et pratiques « liquides » interroge la validité théorique de la dichotomie construite par certaines recherches, comme la vision en « deux pôles de conception du mot interculturel » de Carton (2011, p. 14). À la suite de ma thèse, j'ai posé comme principe que :

> Penser l'interculturel de façon binaire par le biais de deux pôles tendrait à lisser le réel. En effet, à partir des recherches inductives qui partent des acteurs et de la façon dont ils conçoivent leurs propres pratiques, on peut considérer que l'interculturel se pense dans une conception fluide de la complexité, c'est-dire dans des oscillations entre des positionnements jamais figés dans l'une ou dans l'autre des conceptions de l'interculturel (ACL 2018-2).

Ainsi on peut voir, depuis mes premiers travaux de recherche, la construction d'un principe plus fermement mis en œuvre par la suite (très renforcé dans la recherche dans des logiques collaboratives), qui consiste à interroger les théories disponibles à partir des pratiques des terrains et des discours des acteurices. J'ajoute aux pratiques la question des discours des enseignanz, car les prendre en compte permet de s'apercevoir de la nature pernicieuse de la naturalisation de l'interculturel. J'ai souvenir du malaise de certain·es enseignanz dans la conduite de *focus groups* sur le sujet de l'interculturel (THÈ 2014) au moment de les laisser s'exprimer sur leurs pratiques avec les élèves. Pour la plupart, iels avaient soit peur de dire des

bêtises – face à une chercheuse – soit iels procédaient par tâtonnements attendant l'approbation de la chercheuse. À la décharge de ces partenaires de recherche, il faut reconnaitre qu'iels sont fréquemment soumis à l'injonction des 'bonnes pratiques' – ce qui sous-entend qu'il y en aurait des mauvaises – et que 'mal répondre' pourrait leur porter préjudice, selon elleux.

Concernant un autre objet de l'univers des enseignanz, Auger (2007) a montré les dangers de **la naturalisation de l'interculturel dans les manuels scolaires en langues**, dans son ouvrage *Constructions de l'interculturel dans les manuels*. L'un des dangers soulignés est que le manuel « peut également servir d'outil idéologique » (Auger, 2007, p. 26) qui influencerait le regard sur le monde. Les auteurices des manuels sont souvent prompt·es à réifier la culture de l'autre (dans son versant national Eux *versus* Nous), voire celle des Français quand il s'agit d'enseignement du FLE. C'est pourquoi dans l'utilisation du manuel en classe, au même titre que ce que j'ai énoncé ci-dessus, il est intéressant de prendre en compte sérieusement les discours des enseignanz et des élèves qui ne tardent jamais à reconfigurer les contenus (inter)culturels. Il reste la possibilité qu'enseignanz et élèves conçoivent des approches différentes d'un même énoncé présenté dans le manuel.

2.4. Fragment 4 : l'ouverture à toutes les cultures ou l'enseignant·e intrinsèquement tolérant·e

À l'université, l'expression que je me suis le plus employée à dénaturaliser est la dogmatique et idéologique '**ouverture à l'autre et à toutes les cultures'**, affichée par les étudianz en début d'année universitaire, au moment où iels intègrent mes cours. Cette naturalisation se partage au-delà du contexte français et se retrouve également dans les discours des enseignanz. Par exemple, en Allemagne, un enseignant impliqué dans le projet interculturel *Klasse, Vielfalt!* de la Maximilian Universität de Munich, qui interroge les avantages à fréquenter une école ayant une forte proportion d'élèves issus de l'immigration, témoigne :

> *Die Kinder lernen Toleranz und Zuhören, Offenheit für anderes, weil sie sich mit ihren Mitschülern, zu denen sie einen Bezug haben, auseinandersetzen, ins Gespräch kommen und vielleicht besser verstehen, warum der eine so handelt und der andere so handelt oder so denkt. (Zitat einer Lehrkraft aus dem Projekt [86]).*

La culture, dans l'esprit des étudianz, semble toujours revêtir son plus beau costume, de couleur « rose bonbon » (De Funès, 2019). La culture de l'effroi et de la cruauté qui se donne à voir actuellement dans les conflits, notamment dans le cas de l'agression de l'Ukraine n'apparait pas dans leurs représentations. Pourtant, comme j'ai encore pu l'entendre récemment dans une conférence de l'évènement Citéphilo[87] à Lille, cette culture est bien présente dans cette guerre

[86] *Klasse, Vielfalt!* https://www.edu.lmu.de/spe/forschung/forschungsprojekte/klassevielfalt/index.html (Projet Ludwig-Maximilians Universität München)
Traduction Deep-L : Les enfants apprennent la tolérance et l'écoute, l'ouverture à l'autre, car cela leur permet de se confronter à leurs camarades de classe avec lesquels ils ont des liens, de dialoguer et peut-être de mieux comprendre pourquoi l'un agit de telle manière et l'autre de telle autre ou pense de telle manière". (Citation d'un enseignant du projet)

[87] L'Ukraine aux portes de l'Europe. Généalogie des violences en cours. Jeudi 16 novembre 2023. Par Anna Colin-Lebedev et Aude Merlin : https://citephilo.org/evenements/lukraine-aux-portes-de-leurope-genealogie-des-violences-en-cours/

pour « faire régner la terreur au sein de populations civiles, violer, déporter les enfants, détruire les institutions, les lieux et les subsistances qui permettent la vie » (Colin-Lebedev et Merlin, 2023). Les valeurs humanistes sont-elles devenues aveuglantes ? L'immédiateté prime-t-elle sur les réflexions au long court ? La relation et l'attention à autrui (lointain en plus) est-elle altérée ? Dans quelle mesure les émotions jouent-elles un rôle dans ces turbulences ?

De la même façon, la question de l'enseignant·e raciste ne se pose jamais. Pourtant, comme le souligne Mauviel (2011), « la rencontre est en même temps angoissante et fascinante » (p. 17). Et les images de l'autre sont souvent imaginées ou figées et amènent soit une survalorisation ou une dévalorisation et sont utilisées à des fins instrumentalisées (Dervin parle de la culture comme excuse, 2013). Cette absence de questionnement et la conception idéalisante de la rencontre chez les étudianz représentent un obstacle dans la formation initiale de ces futur·es enseignanz.

> Cette positivité de comptoir édulcore les difficultés et la réalité à l'aide de mots doux et de Soupline langagière. Le réel n'est plus qu'une fonction support. Il faut museler les réalités mauvaises […]. Un président français souhaitait supprimer du dictionnaire le mot « race », comme si ce mot une fois gommé allait faire disparaitre le racisme. Le mot « chien » ne mord pas, le mot « meurtre » ne tue pas ! Mais la moindre négativité est à bannir (De Funès, 2019, p. 8).

Souvent, les étudianz ne prennent pas le temps d'interroger ce qui génère l'attirance ou le malaise, tout en sachant qu'il est difficile de faire entrer les émotions dans le champ réflexif et dans les cultures éducatives (Guedat-Bittighoffer, 2024) ; ce qui met le rôle de la formation au-devant de la scène, en tant que pourvoyeuse de vécus d'expériences et d'activités discursives sur ceux-ci. Pour Garrau et Provost (2022, p. 17) écrire en son nom l'expérience vécue est investi d'une fonction de clarification, où les étudianz nomment ce qu'iels vivent. Cette écriture a également une fonction de dénaturalisation puisque dans le processus demandé, les étudianz sont amené·es à réfléchir comment rapporter ce vécu à des idéologies et à des normes du système.

Cela suppose la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation qui soutiennent un travail sur les représentations des étudianz et autorisent un discours négocié sur celles-ci entre les étudianz (cf. chapitre 6 de la note de synthèse). Il semble important que les étudianz acquièrent un regard distancié sur la manière dont les apports théoriques des cours interagissent avec l'environnement et les politiques éducatives. En effet, la soumission aux injonctions institutionnelles à être tolérant·es – surtout en tant qu'enseignanz – les met dans une situation de tension entre devoir être tolérant·e selon les valeurs humanistes et être tenté·e de se refermer par l'incompréhension qu'iels peuvent avoir d'autrui. Les malaises ressentis, les angoisses et les interrogations trouvent rarement un espace pour être accueillis. Ce manque de place laissée au travail réflexif est peu propice à regarder en face la réalité de la rencontre avec autrui dans toutes ces nuances :

> Un obstacle concerne les représentations que les étudiants ont de la relation entre soi et l'autre. En début de master 2, lorsqu'il est question d'interroger leurs attitudes dans le rapport aux autres, ils se déclarent de façon unanime comme des individus à faibles préjugés vis-à-vis d'autrui. Or, dans les travaux qu'ils produisent ensuite en cours, ils étiquettent spontanément certains élèves de « ceux qui ont des origines »,

> de « Kosovar » par exemple, ne se doutant à aucun moment qu'il peut s'agir là d'une anomalie, tant cette dénomination relève d'un permis à l'assignation des enfants (ACL 2021-2).

L'une de mes études (CHOS 2022-1) montre que les étudianz les plus jeunes qui viennent au cours « Langues et Interculturalité » attendent des contenus que ceux-ci vantent la richesse des cultures, en tant que données préalables. Iels caractérisent « d'interculturelles » uniquement les rencontres qu'iels estiment réussies, c'est-à-dire où tout se passe bien de leur point de vue. Mais aussi, iels croient pouvoir utiliser certains traits culturels des élèves, parfois imaginés, pour trouver des explications à certains comportements de celleux-ci ou de leurs familles :

> La conception de l'interculturalité des étudiants de L1 montre une tendance à adopter un positionnement idéalisé de l'interculturalité ainsi qu'une explication causale dans la formation de jugements. Chez eux, l'interculturalité est majoritairement perçue comme un échange, un partage entre cultures (30,99%). Ils se réfèrent souvent à l'association entre interculturalité et échange réussi entre des personnes (CHOS, 2022-1, p. 218).

Par ailleurs, la plupart est prompte à s'autodéclarer non racistes. Cette attitude ne surprend pas quand on la resitue dans un contexte plus général de l'école à l'université.

> Il est globalement connu et admis aujourd'hui que le racisme et les discriminations raciales structurent divers secteurs de la société française (emploi, logement, etc.). Cependant, certains domaines, comme celui de l'éducation, demeurent sous-examinés. L'école comme les universités bénéficient, en effet, d'un apriori qui délégitime ce questionnement, en raison des principes universalistes et égalitaires qu'ils promeuvent et de la réputation de désintéressement des professionnel.le.s qui y œuvrent. La représentation de l'école comme espace neutre et protecteur pour les élèves, définie en référence à un idéal « républicain » tend à faire accroire qu'elle serait « préservée du racisme et de la discrimination » (Dhume et Cognet, 2020).

Ces travaux montrent qu'il est urgent de prendre en compte les questions de racialisation – et j'ajouterai du sexisme[88]- en plus des dimensions socio-économiques dans nos travaux de recherche (Goastellec, 2022), sous l'angle du vécu de celleux qui subissent ces phénomènes. Cela pourrait permettre à la description de remplir une fonction de démystification, qui selon Garrau et Provost (2022), disqualifierait « les discours dominants qui prétendent dire la vérité sur cette expérience » (p. 17). Cependant, en France, la quantification des discriminations reste fragmentaire, et les chercheureuses sont limité·es à construire « un indicateur de *discrimination auto-reportée* à partir d'une question interrogeant les enquêtés sur leur éventuelle expérience d'une discrimination » (Brinbaum *et al.*, 2016, § 7). La réalité dans mes cours me permet de percevoir et de faire l'expérience des discriminations latentes vécues. Cette réalité donnée à voir me sert de terrain pour observer ce qui forme les représentations de ces mêmes étudianz s'autodéclarant non racistes qui s'étonnent de la souffrance déclarée d'une des leurs – et la remettent en question – quand celle-ci, Youma, exprime en cours sa lassitude d'être interpelée à la piscine sur sa capacité à bien savoir nager. Cela sous-entend, selon elle, que parce qu'elle

[88] Le « 6è état des lieux du sexisme en France : s'attaquer aux racines du sexisme », du 22 janvier 2024 (Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes), indique que « le sexisme commence à la maison, continue à l'école et explose en ligne » (p. 3). Mais aussi, et c'est alarmant, que « ces constats sont gravissimes car cette persistance du sexisme est à l'origine de grave violences envers les femmes, dont le nombre ne diminue pas, voire augmente dans certaines sphères. Il n'est plus possible de se contenter de dénoncer et sanctionner les comportements sexistes, il faut s'attaquer aux racines du mal, et de toute urgence » (p. 3).

est noire et qu'il est communément partagé que les Noir·es nagent mal (comme l'avaient démontré Ghesquière et Karvonen en 1971), elle surprend autrui par sa capacité à savoir nager.

Ces remarques montrent plusieurs choses. Tout d'abord, elles montrent l'impensé de l'oppression par certain·es étudianz, et en miroir l'intérêt de la description de l'expérience vécue réfléchie. En effet, dans sa fonction de reconnaissance (Garrau et Provost, 2022, p. 17), le description de l'expérience peut amener les étudianz à prendre conscience que l'oppression peut se situer ailleurs que dans les rapports sociaux de race. On a vu, par exemple dans le chapitre 2 comment les normes sociales régulent ce que le corps doit être, à travers le travail mené par les étudiantes sur la grossophobie. Mais également, comment les corps très divers mis en scène dans les supports choisis peuvent devenir des points d'appui pour désigner « un horizon, une aspiration, un projet, celui de l'accomplissement de soi qui passe par la libération des normes patriarcales » (Froidevaux-Metterie, 2022, p. 131).

Ensuite, concernant Youma, celle-ci est, comme le rappelle Frye (2023) « membre d'un groupe ou d'une catégorie de personnes, systématiquement réduites, forcées à rentrer dans un moule, immobilisée » (p. 333). Les remarques faites en retour pointent le genre d'injustice dont peuvent faire preuve certain·es étudianz, en invalidant la parole de leur camarade. Leurs discours non réfléchis amènent à penser qu'iels sont non membres d'un groupe touché par ce type de violence. La qualité de la déclarante Youma, en tant que connaisseuse de l'expérience est niée par autrui. Son statut de personne qui a des connaissances d'expérience sur un sujet précis est décrédibilisé par leur discours (remarques du type 'tu es susceptible' ou encore 'on ne peut plus rien dire sans qu'il y ait vexation'). Ne pas laisser passer, ne pas laisser filer.

> Dans ce monde, il y a des choses insupportables. Pour le voir, il faut bien regarder, chercher. Je dis aux jeunes : cherchez un peu, vous allez trouver. La pire des attitudes est l'indifférence, dire « je n'y peux rien, je me débrouille ». En vous comportant ainsi, vous perdez l'une des composantes essentielles qui font l'humain. Une des composantes indispensables : la faculté d'indignation et l'engagement qui en est la conséquence (Hessel, 2013, p. 8).

L'intérêt du cours, et de la quotité horaire qui lui était impartie à l'époque (64H année) me permettait de réfléchir à la situation avec les étudianz. Une modalité consistait à faire en sorte que les étudianz, non touché·es par ces paroles blessantes (selon leurs déclarations), acquièrent des connaissances en ce faisant raconter des situations interculturelles par les victimes de ces mots. Il s'opérait un glissement d'intérêt de l'examen de la domination exercée à la centration sur l'oppression vécue qui se déplie à travers le témoignage des étudianz impliqué·es (ex. de Youma ci-dessus).

> L'élucidation de l'expérience vécue qui est au cœur de la description phénoménologique, en invitant à penser l'expérience dans ses tensions et son ouverture, peut déplier ce que les situations d'oppression rendaient insaisissable. Une phénoménologie soucieuse de décrire comment le phénomène d'oppression apparait à une subjectivité située, contribue à unifier les éléments du vécu en leur donnant une portée politique plus large (Provost, 2023, p.11).

La dimension puissante et largement silencieuse de l'injustice épistémique testimoniale (Bouiss, 2023 ; Kidd *et al.*, 2017 ; Fricker, 2007) est souvent constatée au cours de mon parcours d'enseignante, et étudiée dans mes travaux de recherche (OS 2022-1). Ces constats

m'ont incitée à agir dans le cadre de ma mission dans la cellule Égalité-Diversité-Inclusion à l'Université de Lorraine. J'ai conçu et mis en œuvre un atelier[89] de réflexion sur ces questions avec des collègues, des (post)doctoranz et des personnels BIATSS – agents des Bibliothèques, Ingénieur·e, de la filière Administrative, des services Techniques, Sociaux et de la Santé – lors de la journée de rentrée scientifique de mon laboratoire le 20 octobre 2023. Peu avant, j'avais communiqué[90] pour cette même cellule ÉDI dans le cycle de conférences et de discussions autour des thèmes liés aux discriminations (sexisme, violences sexistes et sexuelles, LGBT+ phobies, racisme, antisémitisme). Ensuite, les remarques de ces étudianz (re)mettent au jour que, ce que vit l'étudiante victime, leur est bien plus étranger que certaines manifestations culturelles géographiquement éloignées ne pourraient l'être, alors que, selon l'expression consacrée dans le discours commun, 'iels sont de la même culture'.

Enfin, toustes les étudianz s'autodéclarant non racistes (ou non sexistes), ouvert·es à toutes les cultures et tolérant·es naturalisent tout autant le fait d'être intrinsèquement empathiques. C'est le genre d'autopositionnement que j'ai observé se fissurer par des échanges entre les étudianz pendant mes enseignements à l'INSPÉ sur le Campus d'Épinal (Vosges). J'ai le souvenir d'une discussion, au sujet de la minimisation de la voix des femmes en cas de viol dans un groupe d'étudianz, composé majoritairement d'étudiantes et d'un seul étudiant. L'étudiant a vécu un moment de turbulence interculturelle quand il a conseillé aux femmes de faire attention à leur façon de s'habiller pour éviter le viol, et que si elles ne le faisaient pas on pouvait 'comprendre' le violeur d'une certaine façon. Ce moment mémorable de turbulences a été suivi de questionnements sur l'ampleur de la culture du viol (Renard, 2018) – *rape culture* – au sein-même d'un groupe d'étudianz se disant exempt·es de tous stéréotypes. Ce dernier cas représente en lui-même une expérience vécue, qui est également prometteuse pour interroger les différences de points de vue et de perceptions des situations. Il entre dans le processus de dénaturalisation de la figure de l'enseignant·e intrinsèquement tolérant·e, si tant est que ces différences puissent être analysées comme des tensions qui participeraient de la transformation des représentations.

2.5. Fragment 5 : l'apprêt didactique de l'interculturel

L'interculturel a la particularité d'appartenir à la fois à la sphère scientifique et à l'espace des pratiques sociales et représentationnelles. L'un des objectifs de la formation à l'INSPÉ ou de la formation continue est d'accompagner les (futur·es) acteurices des terrains à la prise en compte de la diversité des élèves, comme cela est indiqué dans le référentiel de compétences métier (non seulement culturelle et linguistique). C'est pourquoi **l'apprêt didactique de l'interculturel, ou un *ready made*** (Morin, 2000) mérite amplement d'être dénaturalisé. En

[89] Atelier « Qu'est-ce qu'iels sont susceptibles ! » Dans cet atelier, nous vous invitons à discuter de la banalité des remarques qui, dans les pratiques sociales, tendent à infériorisier voire à exclure les personnes du fait de leur façon de parler, de leurs langues ou encore de leur apparence. L'atelier comporte une brève contextualisation du sujet, deux mises en situation collaboratives et une restitution collective.

[90] Conférence EDI : Entendre la diversité des voix. Autour des microagressions. http://philo.shs-nancy.univ-lorraine.fr/conference-edi-entendre-la-diversite-des-voix-autour-des-microaggressions

1996, Abdallah Pretceille et Porcher coécrivent l'ouvrage « Éducation et communication interculturelle », en vue d'outiller l'école de plus en plus confrontée à une altérité exponentielle où la diversité linguistique et culturelle est désormais une réalité dans la société. Les productions scientifiques au cours des quatre dernières décennies informent, pour certaines, de l'opérationnalisation de l'interculturel par la proposition d'activités dites innovantes, *via* des méthodes d'entrainement ou encore des ateliers ou des guides pour la formation, l'éducation ou les interventions sociales (Cohen-Emerique et Rothberg, 2015 ; Berardo et Deardorff, 2012 ; Landis *et al.*, 2004). Ce florilège d'activités promet une communication réussie par la connaissance des différences culturelles, selon ses préconisateurices : "*Knowledge of cultural differences needs to translate into action, and this set of innovative exercises helps people learn and practice how to communicate successfully in various intercultural situations*[91]" (Berardo et Deardorff, 2012, p. 3).

Les productions scientifiques présentent également une pédagogie interculturelle – en allemand *Interkulturelle Pädagogik* qui devient *Diversity-Pädagogik* ou *Pädagogik der Vielfalt* (Prengel, 2006, 2015 ; Kruger-Potratz, 2018). La place qu'occupe cette littérature doit être interrogée au regard de son lien avec certains organismes qui se sont emparés de la question de l'interculturel et ont une réputation non contestée dans les espaces politiques (UNESCO par exemple). Pour certain·es auteurices, « penser l'interculturel en formation, c'est affirmer qu'il est possible de se former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture, et conjointement, à la culture de l'autre » (Demorgon et Lipiansky, 1999, p. 5). Dans les années 1990, on voit ainsi émerger, à l'interface de la littérature scientifique et de celle de la formation pratique, la manière dont l'interculturel est envisagé en tant que solution pour rapprocher « des porteurs de cultures différentes », selon l'expression de Munoz (1999, p. 21) et en tant que point de « vigilance à l'égard des xénophobies » (Demorgon et Lipiansky, 1999, p. 6). À partir de ces exemples, non exhaustifs, on peut se poser la question de la fonction qui est assignée à l'interculturel. L'interculturel semble fréquemment associé au vivre ensemble, lui-même en lien avec un répertoire symbolique limité (Goffman, 1973) qui peut entraver la réflexivité. Il faut agir (ou pas) de telle façon avec telle personne, en fonction de signes distinctifs tels que la fonction, le statut, les vêtements, l'âge, le sexe, ou de la dite culture, sans exhaustivité ou du lieu où l'on se trouve – question de façade personnelle et de cadre (Goffman, 1973). Ces façons de faire ont largement influencé les pratiques scolaires où sont enseignées les habitudes et les manières d'être de celleux dont on apprend la langue. Mais aujourd'hui, le barrage a rompu.

L'interculturel se trouve massivement augmenté de la question de la pluralité linguistique des élèves et des familles, quel que soit l'environnement. Tout comme l'existence de la culture homogène et figée est remise en cause par la reconnaissance du caractère mouvant et polysémique de l'interculturel, celle du monolinguisme l'est tout autant, tant dans les discours des individus se racontant (Erfurt et Leichsering, entretien avec Rosanna Ferdigg, 2013) que dans ceux de la littérature datée ou récente (Cummins, 1979 ; Heller, 1999 ; Mary et Hélot, 2022). Ni l'interculturel mou et affaibli, sans aspérités, dénoncé dans la littérature de Debono

[91] Traduction Deep-L, revue : La connaissance des différences culturelles doit se traduire par des actions, et cette série d'exercices innovants aide les gens à apprendre et à pratiquer comment communiquer avec succès dans diverses situations interculturelles.

et Castellotti (2022), de Blanchet et Coste (2010) et de Giordano (2008), ni l'entrée uniquement par le contact des langues au détriment de la prise en compte des conflits (Chiss, 2022) ne se prêtent à des recettes. Celles-ci idéalisent l'interculturel dans sa version eurocentrée, le vidant de ses dimensions géopolitiques variées, historiques et idéologiques.

> *When we abandon the political framing of interculturality, we may reproduce the exact opposite effect of what interculturality is seeking to achieve and may potentially aggravate the issues it purports to address. It also makes a case for interculturality being possible despite power asymmetries which is quite a problematic claim to make. Interculturality in education should not divert attention from grounding causes, unyielding structural inequalities, and sociopolitical disparities; otherwise, it leads us to narrow thinking of interculturality that assumes education is an ontological space where differences are tolerated rather than a space for remedying structural inequalities* [92] (R'boul, 2023).

3. Le travail de vulgarisation et diffusion des savoirs

Une autre manière de chercher est de (se) (trans)former dans le croisement de regards, comme il est communément dit dans un raccourci catégorisant, des « gens du dedans – collègues de la recherche »/ « gens du dehors – c'est-à-dire les acteurices de terrains ou encore le grand public ». Il convient de participer à des évènements de médiations scientifiques, dits aussi de vulgarisation. Je dirai plutôt, avec Charmillot (2022), qu'il s'agit de s'engager pour l'accessibilité des savoirs et de la recherche. Un enjeu de cette démarche est de « réduire les rapports de domination qui traversent les relations entre chercheurs et participants, savants et profanes » (Lechopier, 2013, p. 6). Mais ce n'est pas le seul enjeu qui avait été fort bien montré dans le travail de Raichvarg et Jacques (1991) sur l'histoire de la vulgarisation scientifique. La vulgarisation comporte un enjeu de connaissances dont le grand public peut s'emparer pour poser un regard critique sur ces sujets polémiques et omniprésents, reprise politiquement et idéologiquement. Pour illustrer ce propos, on peut citer le sujet de l'écriture inclusive qui a largement clivé les avis dans l'opinion publique. L'un des facteurs[93] de résistance soulignés dans les résultats des études de Sauteur *et al.* (2023, §31) et de Gygax *et al.* (2021, p. 139) mettent en évidence la corrélation entre les connaissances sur tous les aspects de l'écriture inclusive et les attitudes envers celle-ci. Par le travail de vulgarisation, il en va de lutter contre l'obscurantisme pour une émancipation citoyenne (Hache-Bissette, 2017 ; Stassin, 2020).

La diffusion des connaissances (co)construites par les recherches que je mène, ayant subi un processus de vulgarisation, s'étend en conséquent au-delà des cours dispensés à l'INSPÉ de Lorraine ou des Hauts-de-France de l'Université de Lille. Par exemple, j'ai contribué à la conception de podcasts (Podcast RETZ, le Sens de la pédagogie issu de OS 2022-2) à l'enregistrement d'une interview filmée pour *Recherche En Education*, dans Carnet de

[92] Traduction Deep-L, revue : Lorsque nous abandonnons la perspective politique pour penser l'interculturel, nous risquons de reproduire l'effet exactement inverse de ce que l'intercuturel cherche à réaliser et d'aggraver potentiellement les problèmes qu'il cherche à résoudre. L'idée que l'interculturel est possible malgré les asymétries de pouvoir est assez problématique. L'interculturel dans l'éducation ne doit pas détourner l'attention des causes profondes, des inégalités structurelles inflexibles et des disparités sociopolitiques ; sinon, nous tombons dans une conception étroite de l'interculturel qui suppose que l'éducation est un espace ontologique où les différences sont tolérées plutôt qu'un espace où l'on peut remédier aux inégalités structurelles.

[93] De très nombreux autres facteurs sont expliqués dans l'article de Sauter, Gygax, Tibblin, Escasain et Sato, comme le lien entre l'orientation politique et l'attitude envers l'écriture inclusive, l'influence des positionnements dans les discours politiques, la fréquence d'utilisation de l'écriture inclusive...

Recherches en éducation[94], à la suite de la direction du numéro thématique DR 2023. Cette liste peut être complétée par la sollicitation reçue des Cahiers Pédagogiques par le biais de Régis Guyon et de Catherine Hurtig-Delattre pour écrire l'entretien « Les cultures à l'école, de quoi parle-t-on ? » qui ouvre le dossier du N°588 (AI 2023), et celle de Mathilde Blanchard, du comité de rédaction de la revue syndicale Fenêtres s/ cours de septembre 2023 (AP 2023). À cela s'ajoute la tenue d'un stand grand public sur la recherche collaborative PRIMERA, lors de la Nuit Européenne de la Recherche sur le site Saulcy de Metz, Université de Lorraine, le 29 septembre 2023. Ces évènements demandent à la fois un travail d'adaptation du langage employé pour parler de recherche avec le grand public et les acteurices de terrain, ainsi qu'un effort de ludification de ressources pour un accès augmenté (accueil d'enfants par exemple).

Nuit européenne de la recherche

29 septembre 2023. Université de Lorraine. Site du Saulcy, Metz. La photographie montre le binôme composé d'Aurore Isambert, directrice de l'école Jean Jaurès à Nancy (à gauche), et de moi-même. La réflexion sur le contenu du stand et la réalisation de certains éléments - comme la spirale ou le poster - relèvent d'une collaboration avec l'équipe d'école impliquée dans la recherche PRIMERA LéA IFé. Une fois l'installation du matériel réalisée, les portes au grand public se sont ouvertes de 18 heures à 23 heures. Un espace temporel qui nous a permis d'accompagner des personnes, parfois venues en famille, sur la compréhension des enjeux sociétaux de notre recherche sur la thématique de l'accueil bienveillant des langues et cultures familiales à l'école.



Mon travail de diffusion se concrétise également par des interventions auprès d'associations (par exemple le Cercle Condorcet de la Meuse) ou d'organisme comme l'UNESCO (« Parcours femme de sciences : « de l'instit' roubaisienne à la maîtresse de conférences nancéienne ».). La vulgarisation prend forme dans des conférences ou des *Workshops* dans des instances de l'Éducation nationale française ou de mission diplomatique, à l'Ambassade de France à Varsovie. Le regard des professionnel·les de ces institutions est crucial pour une chercheuse dont la préoccupation majeure est de répondre sérieusement et éthiquement aux sollicitations de différent·es demandeureuses. Le tableau 2 chronologique ci-dessous rend compte du nombre de sollicitations auxquelles j'ai répondu depuis mon entrée dans le métier d'enseignante-chercheuse.

[94] Interview visible sur Carnet de Recherches en éducation : https://ree.hypotheses.org/317 (montage réalisé par Tanguy Philippe).

Tableau 2. Évènements de vulgarisation : communications et *workshops*

Année	Titre de la communication (vulgarisation)	Évènement/Institution et Public	Statut personne/structure invitante
2024	Présentation et échanges autour de la recherche collaborative PRIMERA du réseau du LéA. (avec A. Isambert, directrice de l'école Jean Jaurès, Nancy)	Dispositif Science avec et pour la société (SAPS) Pour professeureuses de collège-lycée	INSPÉ de Lorraine, Maison pour la science, EAFC Académie de nancy-Metz
	Faire reliance avec la théorie et les pratiques pour (mieux) penser l'analyse de l'enseignement et l'apprentissage de l'allemand… des langues	EAFC Académie Amiens, Compiègne Formateurices d'enseignanz du secondaire (allemand)	IA-IPR Allemand
	Prendre en compte (considération) ~~la diversité~~ la pluralité culturelle et linguistique à l'école (Les cultures à l'école : apports de l'ouvrage éponyme, RETZ)	Bureau national des conseiller·es pédagogiques (ANCP) La Rochelle	Directrice commerciale et marketing RETZ
2023	Faire continuité dans les enseignements et apprentissages en langues : une préoccupation collective et individuelle en REP	EAFC Académie de Créteil, Créteil IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, enseignanz du primaire et du secondaire	IA-IPR Anglais
	Le plurilinguisme, un jeu d'enfant Stand INTER'ACTIONS	Nuit Européenne de la recherche Université de Lorraine Grand public	Service valorisation de la recherche
2022	Apprentissage de l'allemand et didactique du plurilinguisme	EAFC Académie Amiens, Beauvais Enseignanz du primaire et du secondaire	IA-IPR Allemand
	Apprentissage des langues : faire continuité pour la réussite des élèves. Apports de la didactique des langues pour des choix pédagogiques éthiques	EAFC Académie Nancy-Metz, Nancy IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, enseignanz du primaire et du secondaire	IEN-Meuse
	Obstacles et leviers possibles dans la continuité des apprentissages en langues vivantes de la maternelle à l'université : que peuvent la didactique des langues-cultures et la pédagogie ?	Plan national de formation langues vivantes, Dgesco, Paris IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, formateurices d'enseignanz du primaire et du secondaire	IGEN
	Interculturalité en éducation : Mythes et réalités	Cercle Condorcet de Meuse, Bar-le-Duc Retraité·es	Président association rurale

	Parcours femme de sciences, de l'instit' roubaisienne à la maître de conférences nancéienne	Journée internationale UNESCO femmes et filles de sciences, Vandoeuvre Lycéen·nes	CNRS
2019	Une certaine visibilité trouble de la notion de diversité dans le BOEN n°22 du 2019-05-28, les langues vivantes à l'école maternelle. Comment penser des pistes pédagogiques pour former des citoyens ?	Journée Académique de formation des enseignants, Académie de Reims, Reims IEN, IA-IPR, enseignanz du primaire et du secondaire	IA-Adjoint DSDEN
	Quelles démarches interculturelles pour libérer certaines pratiques en classe du joug culturaliste ?	Journée académique de formation des enseignants, Académie de Reims, Reims IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, enseignanz du primaire et du secondaire	IA-Adjoint DASEN
	Interculturalité et plurilinguisme en primaire	Journée Départementale des Langues Étrangères, Académie de Lille, Valenciennes IEN, IA-IPR, formateurices d'enseignanz et enseignanz du primaire et du secondaire	IEN-Nord, responsable académique langues
	Tisser des liens entre l'éducation à l'interculturalité et l'éducation au plurilinguisme	Séminaire langues, Académie de Reims, Reims Enseignanz du primaire et du secondaire	IA-Adjoint DSDEN
2018	Langues vivantes étrangères et compétences interculturelles	Salon des langues, Académie de Grenoble, Chambéry IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, enseignanz du primaire et du secondaire	Conseillère Pédagogique Départementale langues
	Prendre en compte l'interculturalité dans ses pratiques de classe		
	Enseigner la culture de l'Autre afin de mieux le connaître : mythe ou réalité ?	Séminaire nationale des Inspecteurs de l'Éducation Nationale IEN, IA-IPR en charge de la politique des langues, Chasseneuil-du-Poitou	IGEN
	Questionnements didactiques et pédagogiques autour des problématiques interculturelles en classe	Journée de formation, Académie de Nancy-Metz, Nancy	IEN-Meurthe-et-Moselle, responsable académique langues

		Conseiller·es pédagogiques	
2016	L'interculturel, une démarche qui libèrerait l'enseignant du carcan culturaliste ?	Ambassade de France Congrès FLE, Le nouvel enseignement du français au XXIème siècle, Varsovie Attaché·es d'Ambassade, professeur·es de FLE	Attaché culturel ambassade

Date	**Titre du *Workshop* (pédagogique)**	**Évènement Public**	**Statut personne/structure invitante**
2022	Le *Sprachenporträt*, outil de la didactique du plurilinguisme	EAFC Académie Nancy-Metz, Nancy Enseignanz du primaire et du secondaire	IEN Meuse
	Place de la culture dans la liaison école-collège	Plan national de formation langues vivantes, Dgesco, Paris IEN, IA-IPR, principaux et proviseur·es, formateurices d'enseignanz du primaire et du secondaire	IGEN
2021	La question des *microaggressions* : retour sur soi et projections pour la classe	Séminaire académique, CELV et Académie de Reims, Reims Enseignanz du primaire	IA-Adjoint DASEN
2019	Quels dispositifs didactiques et pédagogiques pour créer un « *Identitätsporträt* » à l'école ? Travail à partir de deux études de cas menés par des étudiants de l'Inspé de Nancy-Maxéville : classe de CE1 en REP, Maxéville et classe de CM1 école européenne, Luxembourg	Journée Académique de formation des enseignants, Académie de Reims, reims Enseignanz du primaire	IA-Adjoint DSDEN
	Interculturalité, plurilinguisme et musiques du monde : approches critiques	Journée Départementale des Langues Étrangères, Académie de Lille, Valenciennes Formateurices d'enseignanz du primaire	IEN-Nord, responsable académique langues
	Spécificités de l'interculturel critique pour analyser des ressources pédagogiques	Séminaire langues, Académie de Reims, Reims Enseignanz du primaire et du secondaire	IA-Adjoint DSDEN

Ces 25 actions accomplies depuis 2016 relèvent pleinement d'un parcours de chercheuse qui souhaite confronter sa production de connaissances aux savoirs d'expériences des terrains. Les regards des terrains participent d'une revisitation des manières de faire et favorisent l'émergence de nouvelles idées. Ces évènement de médiation scientifique permettent souvent

d'établir de nouveaux partenariats réciproquement souhaités. Je constate que mon parcours de 27 années dans l' Éducation nationale participe du succès des sollicitations venant de cette même institution. Ce premier parcours professionnel de 1988 à 2015 montre en quoi il a pu participer à la construction des phénomènes – objets de recherche – que j'étudie dans mes recherches, mais aussi ce qu'il fait sur mes relations avec les professionnel·les de cette ancienne communauté pour favoriser la diffusion de mes résultats de recherches, amenant ensuite les professionnel·les à produire des ressources didactiques et pédagogiques. Certain·es professionnel·les qui me contactent (statuts composites), parfois militant·e syndicale du premier degré, la FSU-SNUipp, militant·e d'association, membre éditorial d'ouvrages à destination des enseignanz (RETZ en particulier), me permettent de 'mettre un visage' sur ce qu'est « la noosphère » (Chevallard, 1991) dans son ouvrage sur la transposition didactique, c'est-à-dire cette entité abstraite dont le rôle est de rendre légitime le savoir à enseigner, avec une garantie qu'il ne s'éloigne pas des savoirs théoriques construits par la recherche sur l'interculturel – en me faisant participer à leurs évènements. À noter que ces membres sont considéré·es comme légitimes par le système éducatif ou par la société :

> La noosphère est un véritable sas par où s'opère l'interaction entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal. Là se trouvent tous ceux, qui aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions (Chevallard, 1991, p. 24).

Pour illustrer ce propos, la FSU-SNUipp est le syndicat reconnu comme le plus puissant du premier degré et la fédération produit une revue[95] mensuelle qui met en tension les politiques éducatives gouvernementales et les questions cruciales du métier au cœur de questions socialement vives. Les ouvrages des éditions RETZ sont très appréciés des enseignanz ; notamment la collection Mythes & Réalités coordonnée par Tricot[96], professeur à l'Université Paul Valéry Montpellier 3. Cette collection permet de tisser du lien entre théorie et pratique dans une dynamique inclusive de toustes les acteurices de l'éducation et de la formation autour de thématiques d'actualité. Dans la mesure où la noosphère joue un rôle d'interface, elle est en quelque sorte un lieu de production d'ouvrages, de revues (ou d'impulsion de productions) destinés aux enseignanz. Ces invitations me permettent d'entrer en relation avec la noosphère et de me rendre compte comment mes réflexions et productions scientifiques sont accueillies et (re)pensées pour l'enseignement et la formation. Parfois les réactions, et les actions ne se font pas attendre. Certainz acteurices ne se privent pas de prendre des initiatives suite à mes interventions plénières, comme le montre l'illustration ci-après.

[95] https://www.snuipp.fr/publications/fsc_publications/504
[96] https://www.editions-retz.com/andre-tricot.html



25 janvier 2024. Résidence La Fayette. La Rochelle. Suite à la conférence invitée que j'ai donnée pour l'Association Nationale des Conseiller·es Pédagogiques & Autres Formateurices (ANCP & AF) : "Prendre en compte (considération) ~~la diversité~~ la pluralité culturelle et linguistique à l'école", une formatrice propose une courte activité au groupe d'environ 70 acteurices présent·es. Inspirée par les propos tenus pendant la conférence, elle veut mettre la théorie à l'épreuve de la réalité.
La formatrice spécialisée en Arts visuels mène alors une activité pendant 15 minutes, qui selon ses dires, veut montrer que face à une même situation, on peut voir les choses différemment. Elle donne la même consigne, courte et simple à tout le groupe, et elle récupère des productions d'une grande variété.
Consigne donnée au collectif : trace un cadre, trace une droite horizontale, trace une droite verticale, trace une droite courbe ouverte, puis fermée, trace une droite en pointillés, puis multiplie les éléments qui te plaisent, épaissis des éléments … et mets ton prénom en bas à droite.
La photographie montre quelques productions affichées au mur suite à l'activité.

Cette relation au grand public et aux acteurices de l'éducation et de la formation me donne à voir quels sont les enjeux sociaux, politiques et éducatifs du moment – ainsi que leur évolution depuis 2015, date où j'ai quitté l'Éducation nationale – et comment les savoirs de recherche que je construis avec les acteurices étudianz et enseignanz peuvent (ou non) influencer les contenus d'enseignement et de formation continue. Mais aussi, ce travail 'avec' et 'pour' la noosphère, composée de divers·es acteurices apparaissant et disparaissant de mon réseau, nécessite le maintien d'une vigilance épistémologique (Daunay, 2010), dans la mesure où la noosphère relève de l'espace des recommandations et des prescriptions (Reuter, 2004).

Faire une pause, et poursuivre

Dénaturaliser et vulgariser sont deux processus que je considère importants dans mon travail de chercheuse qui s'intéresse à l'interculturel en éducation et formation.

Dénaturaliser.
Ce processus vise à interroger les allants-de-soi qui sont ancrés dans des préconceptions forgées par l'expérience pratique. Dans ce chapitre, j'ai choisi d'interroger principalement cinq

fragments de l'interculturel en éducation et formation qui font partie des objets de l'interculturel tenus pour des évidences. J'ai d'abord questionné la perspective actionnelle et son lien avec l'interculturel et l'autonomie dans mes travaux, notamment en thèse de doctorat. En effet, façonnée par le Conseil de l'Europe, cette méthodologie en DDLC est fortement emprunte d'idéologies linguistiques et politiques occidentales à mettre au jour. Ensuite, j'ai montré que l'interculturel et l'autonomie ne se limitent pas à l'enseignement des langues et des cultures, mais transcendent divers domaines sociaux, dont celui de la corédaction entre chercheureuses et enseignanz, entre étudianz, et celui de création de diverses formats d'écriture. Ces actions offrent une opportunité pour dénaturaliser la recherche et l'écriture scientifique. Mais aussi, je montre que dénaturaliser les pratiques scolaires et éducatives amène à révéler le paradigme culturaliste simpliste sous-jacent et omniprésent dans les pratiques à l'école (pratiques d'établissement, pratiques de classe). Puis, un point important tant chez les étudianz que chez les enseignanz nécessite un long travail de dénaturalisation à travers diverses productions scientifiques. Ce point concerne la dénaturalisation de la dogmatique et idéologique 'ouverture à l'autre et à toutes les cultures', qui empêche d'ouvrir les yeux sur l'ethnocentrisme inconscient ainsi que sur le racisme scolaire ou universitaire à dévoiler. Enfin, le dernier fragment de l'interculturel à dénaturaliser est celui qui touche aux prétendues recettes pour 'faire de l'interculturel' qui circulent dans la sphère des pratiques et parfois dans celle de la recherche.

Vulgariser.

Pour saisir la complexité de l'interculturel en éducation et formation, la recherche scientifique ne peut pas se limiter pas à l'entre-soi entre chercheureuses. Elle doit se diffuser auprès du grand public et des acteurices de terrain dans une dynamique interactive. Pour favoriser cette interaction, la vulgarisation scientifique et la médiation des savoirs sont essentielles. Elles permettent l'accessibilité des connaissances et des résultats de recherche à un plus grand nombre. Cela contribue à réduire les rapports de domination entre chercheureuses et non-chercheureuses, et à éclairer les débats sociétaux sur des sujets complexes. La vulgarisation implique une adaptation du langage et de la posture des chercheureuses, et une présentation adaptée de la recherche pour un large public, enfants y compris. Ces interactions avec le grand public et les acteurices des terrains éducatifs m'ont permis de mieux construire la compréhension des enjeux sociaux, politiques et éducatifs contemporains et d'accéder – de façon incomplète – aux problèmes qui se posent aux acteurices qui ont besoin d'espaces pour (re)prendre la parole. Dans cette dynamique, j'ai pu influencer certains contenus d'enseignement et de formation continue, à la suite de nombreuses invitations à des évènements avec des professionnel·les de l'éducation.

CHAPITRE 5 « Faire science ensemble : des approches indociles »

Ce chapitre vise à expliciter les choix de méthodes et de méthodologies indociles (Boursier et Pelletier, 2019) pour faire science ensemble, entre des mondes souvent disjoints, ou entre collègues chercheureuses et doctoranz. Faire science ensemble, dans des pratiques qualifiées de « décalées et hybrides » par le collectif *Les chercheurs ignorants* (2015, p. 12), articule des finalités diverses et associe des participanz aux compétences différentes. Dans ces espaces de collaboration en dehors de la *fast science* (Stengers et Drumm, 2017), l'interculturel prend forme dans des situations où un problème discuté entre les différent·es acteurices va révéler l'écart entre les références et les normes des individus ou groupes en présence. Il interroge les places et les rôles des partenaires dans la collaboration (DR 2023) : se parler, s'écouter, essayer de se comprendre façonnent le lien social et le rapport à autrui (Charmillot, 2022 sur l'épistémologie du lien de Piron).

L'articulation entre l'épistémologie et la méthodologie est cruciale ; cette articulation est souvent guidée par des façons de faire standardisées et standardisantes, alors que les savoirs d'expériences donnent également corps aux savoirs. Mettre différents métiers et points de vue autour de la même table est, non seulement une démarche non excluante, mais aussi une remise en question du rapport hiérarchique chercheureuses/savoirs et acteurices de terrain/réceptacles passifs (Baur *et al.*, 2024). « Mettre en crise les habitudes de pensée » disent Garrau et Provost (2022, p. 33). Les manières de faire science sont à questionner en tentant d'y inclure d'autres perspectives et d'autres façons de chercher, tout en restant vigilant·e à ne pas en faire des dogmes.

> Aucune position établie, aucune foi installée, n'est intangible, inéluctable, tenant à la nature des choses. Même quand la longue reproduction et la longue conservation des positions d'autorité et des croyances qui les autorisent, […]les donnent comme allant de soi (Boursier et Pelletier, 2019a, empl. 670, Kindle).

Les choix de méthodes et de méthodologies que je fais accordent une place de plus en plus prépondérante à la recherche de terrain et aux savoirs d'expériences des acteurices participant des résultats de recherche. Ils font place à la « question du commun » à engager avec les partenaires « en tant que trame ou matrice de nos pratiques collectives (coopération, mutualisation) et en tant que perspective ou idéal (autonomie, égalité) » (Nicolas-Le Strat, 2016, p. 44). Ces choix font suite à ma thèse de doctorat, déjà menée *in situ* en France et en Allemagne avec des enseignanz (THÈ 2014). Ils impliquent un regard critique sur la place et le rôle de chercheuse au cœur de recherches de terrains, ainsi que le rôle et la place des acteurices partenaires des recherches menées. Dans le processus de recherche non linéaire retenu, *a contrario* des façons de faire de la recherche hypothético-déductive qui va de la théorie à la pratique, la priorité est aux dispositifs à concevoir pour qu'ils engagent la participation de toustes les partenaires. Ces dispositifs que j'ai appelés 'd'accompagnement à/par la recherche' dans la note de synthèse sont éprouvés sur le terrain de l'école ; ils donnent à voir et à analyser le *chercher ensemble* (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2022 ; CHOS 2022-2) dans ses diverses variantes, comme *travailler ensemble* (organisationnel) ou *écrire ensemble* (visée heuristique)*, voire créer ensemble* (visée pédagogique).

Ce chapitre présente succinctement trois projets qui assument de fonctionner dans les principes d'approches indociles, esquissés ci-dessus. Les trois projets ont un point commun. Ils illustrent des façons de faire où la recherche « accepte […] de descendre dans l'arène, de prendre pied sur la scène sociale des luttes et des engagements et d'agir de plain-pied avec les autres acteurs en apportant sa contribution spécifique » (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 7).

Les deux premiers projets sont des recherches avec des logiques collaboratives sur le terrain scolaire dans l'Académie de Nancy-Metz : (1) Projet de recherche Ci-PRADEF (Classe d'immersion, pratiques d'évaluation et de feedback, 2018-2020) ; (2) Projet de recherche PRIMERA (Pratiques en immersion et recherche autonomisante, 2021-2024), inscrit dans le réseau des Lieux d'Éducation Associés de l'Institut français d'éducation, ENS Lyon. Le troisième projet, mené collectivement entre des chercheureuses et des doctoranz, et avec le soutien de l'Université de Grenoble, est la création de toutes pièces d'une nouvelle revue : *PARTAGES*.

1. Recherche Ci-PRADEF (2018-2020)

Ci-PRADEF (Classes en immersion : Pratiques d'évaluation et de feedback) est une recherche exploratoire, sollicitée par le Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz début 2018. J'en ai assuré la coordination, avec Latisha Mary, maitresse de conférences en « Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes » (CNU 11) à l'Université/INSPÉ de Strasbourg. Dans ce point 1, le projet Ci-PRADEF est présenté avec ses spécificités et ses difficultés de mise en œuvre. La section montre les problèmes rencontrés dans le cheminement de la recherche, les choix de démarche décidés et les obstacles avec ou contre lesquels il a fallu jouer. Le choix de la recherche dans des logiques collaboratives est expliqué, ainsi que les logiques en tension dans la construction de l'objet de recherche, d'abord imposé par l'institution. Ces imposés ont été modifiés par le collectif enseignanz-chercheuses et ont contrarié la demande institutionnelle de départ. Ce qui est fréquent, comme le montre Auger (2021a), quand l'équipe de recherche procède à une analyse exploratoire en rencontrant l'équipe de l'école.

1.1. Point de départ : une recherche sollicitée

Début 2018, je suis interpelée par la Déléguée Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération du Rectorat de Nancy-Metz (DAREIC). Cette sollicitation fait suite à une communication invitée que j'ai faite dans l'Académie de Grenoble sur les 'compétences interculturelles'. La DAREIC du Rectorat de Grenoble ayant participé à cette conférence prend contact ensuite avec sa collègue de l'Académie de Nancy-Metz. À noter qu'en 2018, je n'ai pas encore beaucoup de réseau dans cette Académie dans laquelle je viens de m'installer suite à mon recrutement en tant que maitresse de conférences. La demande initiale ciblée sur ma seule personne n'a pas été motivée par ma notoriété de chercheuse – j'étais de toute façon 'jeune chercheuse' – mais par mon ancienne appartenance à la communauté des acteurices de terrain qui me donnait de la légitimité auprès des instances rectorales. Ce fait montre une fois de plus la représentation de la recherche qu'a l'institution demandeuse, en

tension avec la réalité de la recherche en éducation et formation qui est plus une affaire de collectif que d'individualité.

> Cette individualisation de la compétence experte souligne peut-être une contradiction implicite entre « le » commanditaire et le chercheur concernant le fondement de l'évaluation à mener : si le premier le situe plutôt du côté d'un travail intellectuel analytique, synthétique ou prospectif plus ou moins connecté à une enquête de terrain vaguement évoquée, ce fondement se trouve, pour le second, du côté d'une démarche de recherche comportant des investigations empiriques, des traitements et interprétations des résultats, etc., dont le coût temporel et matériel exige la mise en œuvre d'une démarche collective (Bart *et al*., 2013, p. 44).

La Déléguée Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération (DAREIC) me parle d'un projet d'accompagnement de l'école élémentaire Jean Jaurès à Nancy, dite en immersion. Les enseignements de certaines disciplines scolaires sont menés à hauteur de 50% anglais-50% français, dans le schéma un·e enseignant·e/une langue. Ce type de dispositif relève d'une décision institutionnelle et est impulsé dans le cadre du droit à l'expérimentation (Art. L.401-1, Code de l'éducation Légifrance). L'école Jean Jaurès, ainsi que le collège de secteur Guynemer, relèvent de ce cadre suite à la formation d'enseignanz en Utah aux États-Unis dans le *Dual System*, dans le programme de mobilité académique Jules Verne.

> Le dispositif est apparu dans un contexte socio-politique favorable au développement d'un enseignement bilingue qui fait consensus tant dans la sphère institutionnelle que dans les familles : choisir l'anglais en tant que langue d'enseignement de contenus disciplinaires non linguistiques dans une coprésence avec le français (ACL 2020-2 p. 30).

Le dispositif d'immersion est qualifié sur le site du Rectorat de projet innovant. Les instances institutionnelles veulent s'assurer que le niveau des élèves en français et en mathématiques est 'bon', tout comme l'est celui des élèves en anglais quand iels quittent le CM2 (l'institution avance un niveau A2 minimum pour toustes). C'est la raison principale de la motivation à me contacter. Jean Jaurès est une école ordinaire (le collège aussi), c'est-à-dire qui accueille les enfants du quartier, situé en proche périphérie du centre de Nancy. La pluralité culturelle et linguistique des familles est bien représentée dans l'école, comme le montrent les fleurs de langues composées dans chacune des classes depuis l'entrée en recherche de l'équipe enseignante. Sans entrer dans les détails, la fleur des langues, née au Québec en 2012, est une démarche proposée par le site d'activités d'éveil aux langues ÉLODiL (Éveil au Langage et Ouverture à la Diversité Linguistique). Elle est conçue en tant qu'espace pour visibiliser et valoriser les langues des familles au sein de l'école. Il ne s'agit pas ici de présenter la fleur des langues comme une démarche innovante, mais comme une démarche de (re)connaissance des diverses langues dans l'école, totalement inconnue des enseignanz en dispositif d'immersion bilingue au démarrage de Ci-PRADEF. Elle appartient à chaque enseignant·e, à la classe concernée et aux parents qui ont contribué à la compléter. Elle est nullement un objet direct d'étude de notre part, mais elle renseigne sur l'évolution des pratiques dans l'école et dans les classes. La présence de la fleur des langues est un appui pour continuer la réflexion sur les pratiques plurilingues, et leur mise en place ou non par les enseignanz.



École Jean Jaurès. Nancy. 2019-2020. Mettre en place une ***Fleur des langues*** dans chaque classe a aidé les enseignanz à entrer dans un processus de reconnaissance des langues familiales comme ressources pour les apprentissages scolaires.

À la suite de cette demande du Rectorat de l'Académie de Nancy-Metz, j'ai sollicité des collègues de différents métiers, pour certaines familières du terrain scolaire, de disciplines scientifiques différentes (MCF, PRCE docteure, Professeure des écoles docteure). L'enjeu était de faire équipe de recherche prête à s'engager avec les enseignanz. Notre travail se situe dans l'intervention qui consiste selon Narcy-Combes (2018) à « agir avec, sur et dans les environnements d'enseignement/apprentissage dans le but de rendre les apprentissages possibles, voire plus efficaces » (p. 183). Pour l'intervention nous mobilisons l'ensemble des disciplines ci-dessous citées et les sciences de l'éducation et de la formation dont je suis issue (CNU 07, CNU 11, CNU 70). Toutes contribuent à mieux appréhender les objets travaillés.

- Latisha Mary est maitresse de conférences en « Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes » (CNU 11). Elle enseigne à l'Université/INSPÉ de Strasbourg auprès d'étudianz futur·es enseignanz. Elle mène des recherches en éducation et en formation sur les pratiques scolaires plurilingues en maternelle, en école élémentaire et en collège.
- Valérie Fialais, docteure en sciences du langage (CNU 07) a fait sa thèse de doctorat (2019) sur le *translanguaging* dans des classes à New York et à Frankfurt-am-Main, sous la direction de Christine Hélot. Elle est titulaire de l'Éducation nationale depuis 20 ans dans l'Académie de Strasbourg : elle a enseigné en maternelle dans le système

paritaire allemand-français en Alsace ; elle est actuellement formatrice dans le projet académique MOBIL pour les équipes enseignantes qui souhaitent s'investir dans le paritaire alsacien.

- Anne Choffat-Dürr, docteure en sciences du langage (CNU 07) a fait sa thèse de doctorat (2014) sur les dispositifs tandems entre les classes du primaire, sous la direction de Dominique Macaire. Elle est formatrice à l'INSPÉ de Lorraine auprès d'étudianz futur·es enseignanz, après avoir été professeuse d'anglais et de français en lycée professionnel dans l'académie de Nancy-Metz.

L'équipe recherche réunie a fait le choix de rencontrer l'équipe enseignante sur une période de cinq mois (de janvier à mai 2018) pour comprendre de l'intérieur le fonctionnement de l'immersion, tel qu'il est mis en place et vécu par les enseignanz à Jean Jaurès. Il s'agissait également d'échanger sur les besoins de l'équipe, au détriment de l'assignation qui avait été faite par le solliciteur institutionnel. « [S'engager] pour le commun marque un fort désir politique pour reprendre en mains les questions qui nous intéressent collectivement » (Nicolas-Le Strat, 2016, p. 10). Ces deux équipes sont appelées « le collectif », même si celui-ci peut être parfois augmenté de certains membres comme l'Inspectrice ou la conseillère pédagogique.

> Le commun incorpore donc une forte ambition émancipatrice et une généreuse visée d'autonomie en (re)mettant entre les mains des personnes concernées les questions qui les concernent (Nicolas-Le Strat, 2016, p. 12).

Étant donné que le projet relevait d'une sollicitation, nos marges de manœuvre pour glisser vers un autre objet de recherche se sont avérées plus grandes que dans le cas d'un projet commandité (qui aurait été soutenu financièrement par l'institution). Nous avons pu échapper à des objectifs prédéfinis et à l'imposition de conditions à la réalisation du projet qui sont caractéristiques des projets impulsés par un commanditaire (Lapointe et Morrissette, 2017, p. 12). Nous nous sommes rapidement posé des questions que l'on pourrait spécifier comme inscrites dans une approche décoloniale, non pas que nous travaillons dans un contexte indigène comme Smith (2008), mais avec des partenaires qui ont également peu d'espace pour s'exprimer au cœur d'un système relationnel qui instaure une forte hiérarchie : qui décide de l'objectif de la recherche, de l'objet de recherche, de la question de recherche et au bénéfice de qui et pour… quoi/pourquoi, comment gérer les données, ainsi que qui décide des rôles des un·es et des autres dans la recherche (DR 2023) ?

> *At a general level insider researchers have to have ways of thinking critically about their processes, their relationships and the quality and richness of their data and analysis. […] Insiders have to live with the consequences of their processes on a day-to-day basis for ever more, and so do their […] communities. For this reason insider researchers need to build particular sorts of research-based support systems and relationships with their communities. They have to be skilled a defining clear research goals and lines of relating which are specific to the project* [97] […] (Smith, 2008, p. 137).

[97] Traduction Deep-L, revue : D'une manière générale, les chercheureuses engagé·es et familières du terrain investigué doivent disposer de moyens de réflexion critique sur leurs processus, leurs relations, ainsi que sur la qualité et la richesse de leurs données et de leurs analyses. [...] Les chercheureuses engagé·es et familières du terrain investigué doivent de plus vivre avec les conséquences de leurs processus au jour le jour, tout comme leurs [...] communautés – pour nous l'équipe enseignante. C'est pourquoi les chercheureuses engagé·es et familières du

Dans un premier temps, il nous a fallu éprouver la possibilité et la capacité de faire culture en commun dans une dynamique inclusive (Pelletier, 2022) de toustes les enseignanz, qui pendant des années avaient travaillé de façon tubulaire (50% anglais-50% français ; un·e enseignant·e/une langue). Ces manières de procéder nécessitaient d'avoir un espace matériel et temporel, mais aussi cognitif pour entrer en coopération et prendre en charge des initiatives pour le développement professionnel de toustes en vue d'une meilleure réussite des élèves, parfois mis en difficulté par les principes de fonctionnement du dispositif. Ce premier temps a également été jalonné d'essais d'explications sur nos gestes professionnels de chercheureuses. Je ne m'étais jusqu'alors jamais mise au travail sur ce sujet, qui a émergé d'une demande de deux enseignantes. *A priori* peu investi au début de la recherche par la totalité de l'équipe enseignante, c'est un aspect qui a intéressé les partenaires enseignanz quelques temps après. Iels voulaient en savoir plus sur le choix des outils de recueil de données et sur l'analyse des données, par exemple.

> Chercher ensemble revient à construire cet espace ou ces espaces qui permettent au travail individuel et collectif de prendre forme. Chercher, c'est aussi construire un questionnement et un cheminement singulier parmi les autres, et notamment au sein d'une équipe ou à l'égard de collègues qui nous accompagnent (Dias-Chiaruttini, 2022, p. 20).

Une proposition revisitable de la démarche de recherche d'exploration des pratiques enseignantes en immersion, sur des temps institutionnalisés s'est ensuite profilée. Elle a démarré en juin 2018, en accord avec le collectif enseignanz-chercheuses et des enseignanz qui avaient accepté de s'engager dans la recherche et d'endosser le rôle de partenaires actives et actifs. *A posteriori*, ce point est d'autant plus intéressant qu'un enseignant a fini, en novembre 2023, par annoncer son retrait de la recherche. La démarche de recherche initiale s'est fortement inspirée des travaux de Bednarz (2013) dans une alternance des trois phases définies par la chercheuse. La phase de cosituation s'est avérée cruciale, surtout en contexte de révision de la première injonction institutionnelle. Elle a permis de faire ensemble l'état des lieux des pratiques et des besoins, ainsi que de procéder au choix des outils à la fois pour recueillir des données et pour travailler ensemble. Nous avons essayé de « capaciter cette volonté de faire ensemble » (Nicolas-Le Strat, 2016, p. 24).

> [La] co-situation requiert un véritable travail de délimitation conjointe, de manière à cerner clairement l'objet conjoint sur lequel chercheuse et enseignants vont s'engager par la suite et à préciser les premières modalités de fonctionnement qu'ils souhaitent se donner (Bednarz, 2013, p. 41).

> *The first step in the process was the development of common objectives between the researchers and teaching staff through classroom observation and discussion between all members. Researchers and teachers identified together the difficulties encountered in the classroom and the items to be addressed during the project. This step highlights the process of co-construction between all actors concerned which remains the basis of the collaborative approach*[98] (ACL 2023-2).

terrain investigué doivent mettre en place des types particuliers de systèmes de soutien et de relations fondés sur la recherche avec leurs communautés. Iels doivent être capables de définir des objectifs de recherche clairs et des lignes de relation spécifiques au projet.

[98] Traduction Deep-L, revue : La première étape du processus a consisté à développer des objectifs communs entre les chercheureuses et le personnel enseignant par le biais d'une observation de la classe et d'une discussion entre tous les membres. Chercheureuses et enseignanz ont identifié ensemble les difficultés rencontrées en classe et les

La phase de coopération a consisté en un accompagnement de l'analyse des vidéos issues des captations faites en classe, *via* des séances d'autoconfrontations en groupes, et également en une documentation progressive des compétences bi-plurilingues. La question des outils méthodologiques et conceptuels, mais aussi la question des filiations théoriques (Nicolas-Le Strat (2016, p. 33) ont été discutées dans le collectif et également expliquées aux enseignanz. En 2021, les chercheuses, L. Mary, A. Choffat-Dürr et moi-même, avons participé à deux colloques pour soumettre nos choix méthodologiques à la critique des pair·es :

- Mary, L., Lemoine-Bresson, V. et Choffat-Dürr, A. (2021, 6-9 juillet). *Cheminement collaboratif entre chercheurs et praticiens dans une école bilingue anglais-français : transfert interlinguistique et développement de compétences bilingues* [communication orale]. 9ème Congrès International de l'Association EDILIC « Approches plurielles, compétences plurilingues, appropriations langagières : l'apprenant.e au centre des réalités éducatives ». Thessalonique, Grèce.
- Lemoine-Bresson, V., Choffat-Dürr, A. et Mary, L. (2021, 30-31 mars). *Cosituation, coopération et coproduction dans un protocole de recherche : exemple d'une recherche collaborative en école d'immersion anglais* [communication orale]. Colloque SFERE-Provence, « Apprentissages, stratégies et politiques éducatives. Quelles interdisciplinarités, méthodologies et perspectives internationales ? ». Marseille, France.

Cette phase a permis un retour sur les pratiques des enseignanz de l'équipe, qui au démarrage de la recherche ne savaient absolument pas ce que proposaient les autres collègues dans leurs enseignements. Cette phase a été menée à la lumière de ce que faisaient et disaient les enseignanz sur leurs pratiques en immersion à partir des visionnages vidéos.

> **Aurore, l'enseignante du CP et directrice[99] de l'école Jean Jaurès.** Les captations étaient réalisées sur la base du volontariat. Rien n'était imposé. Devant la caméra, même si nous étions un peu stressés, personnellement, je ne me suis jamais sentie jugée dans mon travail. J'étais très curieuse de voir ce qui se passait dans les salles de classe des autres enseignants. Je rêvais d'être une petite souris pour observer mes collègues et m'enrichir de leurs pratiques ; la caméra l'a rendu possible. Nous créions une communauté de partages où chacun apprenait et apprend toujours des autres. Les retours sur les captations étaient différés dans le temps, obligeant une anamnèse et une mise à distance (CHOS 2024-à par.).

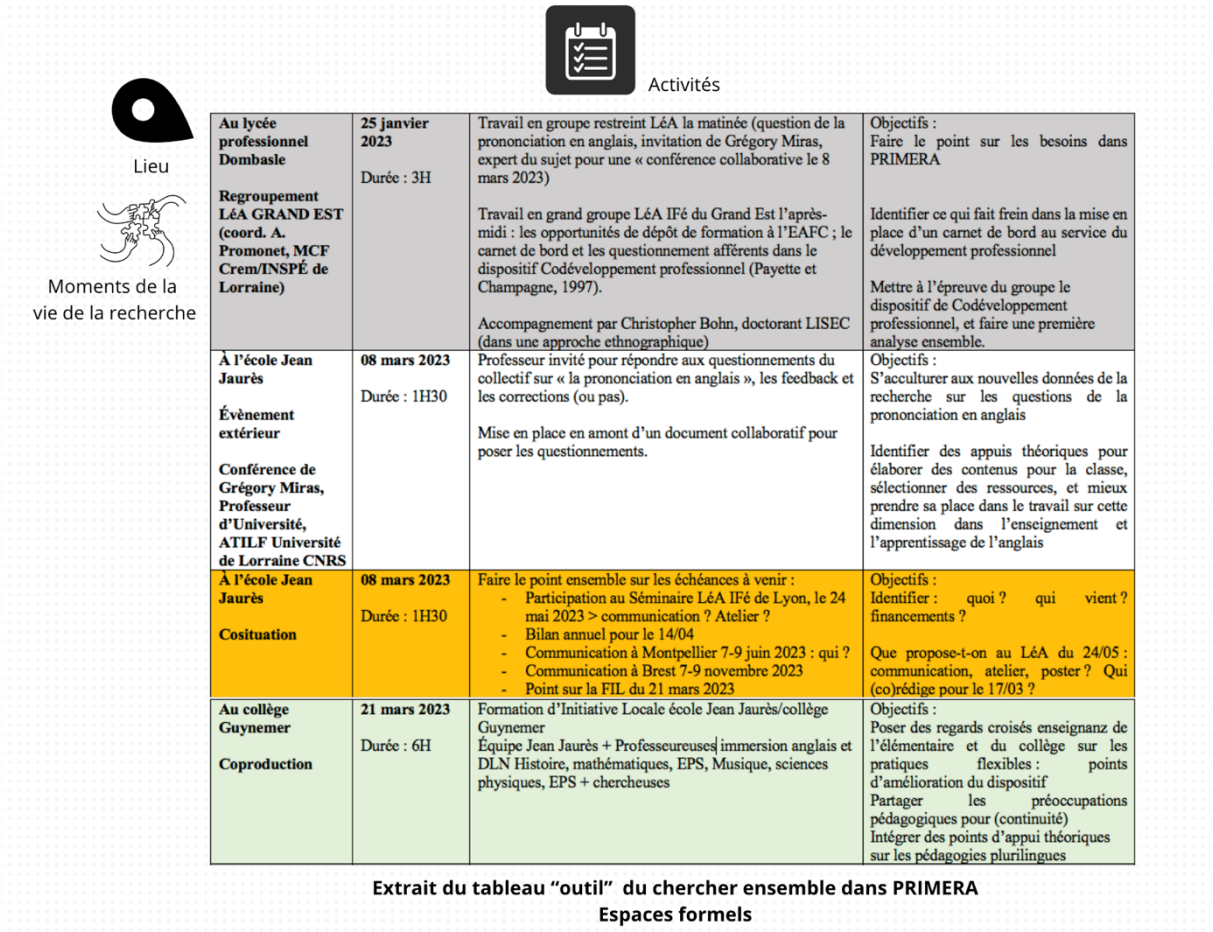
Dans la phase de coproduction, le collectif pensait à des essais de nouvelles pratiques, et les a discutées et interrogées quant à leurs facilités et difficultés suite à la mise à l'épreuve de la classe par certain·es enseignanz. Cette phase a donné lieu à ce que Bednarz (2013a) appelle « un répertoire de situations » (p. 140) possiblement réinvestissable par l'auteurice des actions, mais aussi par les autres membres du collectif selon leurs aspirations. Dans cette phase, des espaces de dialogue ont été rendus possibles et les enseignanz n'ont pas hésité à s'exposer en nous montrant leurs pratiques créées à la suite des sessions de coopération.

---

points à aborder au cours du projet. Cette étape met en évidence le processus de co-construction entre toustes les acteurices concerné·es qui est la base de l'approche collaborative.

[99] Au moment des captations, dans Ci-PRADEF, Aurore Isambert n'était pas encore directrice de l'école Jean Jaurès. Elle enseignait en CM1 dans l'école.

Un tableau qui expose les différentes phases de la recherche est tenu par le collectif depuis 2018. Très artisanal, ce tableau de 17 pages est un outil qui rend compte des « lieux, activités et moments de vie de la recherche » (Dias-Chiaruttini, 2022, p. 19) de Ci-PRADEF (2018-2020) et de l'actuel projet PRIMERA (2021-2024). Il s'agit d'un mode d'exposition du processus de la recherche dans des logiques collaboratives ; ce tableau représente donc, en accord avec Souplet[100] (2024), une archive partagée de la recherche, dont les fins sont plurielles au-delà de la conservation des traces du projet.



Lieu		Activités	
Au lycée professionnel Dombasle **Regroupement LéA GRAND EST (coord. A. Promonet, MCF Crem/INSPÉ de Lorraine)**	**25 janvier 2023** Durée : 3H	Travail en groupe restreint LéA la matinée (question de la prononciation en anglais, invitation de Grégory Miras, expert du sujet pour une « conférence collaborative le 8 mars 2023) Travail en grand groupe LéA IFé du Grand Est l'après-midi : les opportunités de dépôt de formation à l'EAFC ; le carnet de bord et les questionnement afférents dans le dispositif Codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 1997). Accompagnement par Christopher Bohn, doctorant LISEC (dans une approche ethnographique)	Objectifs : Faire le point sur les besoins dans PRIMERA Identifier ce qui fait frein dans la mise en place d'un carnet de bord au service du développement professionnel Mettre à l'épreuve du groupe le dispositif de Codéveloppement professionnel, et faire une première analyse ensemble.
À l'école Jean Jaurès **Évènement extérieur** **Conférence de Grégory Miras, Professeur d'Université, ATILF Université de Lorraine CNRS**	**08 mars 2023** Durée : 1H30	Professeur invité pour répondre aux questionnements du collectif sur « la prononciation en anglais », les feedback et les corrections (ou pas). Mise en place en amont d'un document collaboratif pour poser les questionnements.	Objectifs : S'acculturer aux nouvelles données de la recherche sur les questions de la prononciation en anglais Identifier des appuis théoriques pour élaborer des contenus pour la classe, sélectionner des ressources, et mieux prendre sa place dans le travail sur cette dimension dans l'enseignement et l'apprentissage de l'anglais
À l'école Jean Jaurès **Cosituation**	**08 mars 2023** Durée : 1H30	Faire le point ensemble sur les échéances à venir : - Participation au Séminaire LéA IFé de Lyon, le 24 mai 2023 > communication ? Atelier ? - Bilan annuel pour le 14/04 - Communication à Montpellier 7-9 juin 2023 : qui ? - Communication à Brest 7-9 novembre 2023 - Point sur la FIL du 21 mars 2023	Objectifs : Identifier : quoi ? qui vient ? financements ? Que propose-t-on au LéA du 24/05 : communication, atelier, poster ? Qui (co)rédige pour le 17/03 ?
Au collège Guynemer **Coproduction**	**21 mars 2023** Durée : 6H	Formation d'Initiative Locale école Jean Jaurès/collège Guynemer Équipe Jean Jaurès + Professeureuses immersion anglais et DLN Histoire, mathématiques, EPS, Musique, sciences physiques, EPS + chercheuses	Objectifs : Poser des regards croisés enseignanz de l'élémentaire et du collège sur les pratiques flexibles : points d'amélioration du dispositif Partager les préoccupations pédagogiques pour (continuité) Intégrer des points d'appui théoriques sur les pédagogies plurilingues

Extrait du tableau "outil" du chercher ensemble dans PRIMERA
Espaces formels

Ce bref extrait du tableau-outil montre, comme le dit Dias-Chiaruttini (2022, p. 19) que le *chercher ensemble* se fait à des échelles variables, dans des lieux différents, qu'il comporte diverses activités et moments de vie de la recherche. Des groupes différents se forment (le collectif Jean-Jaurès parfois seul, parfois avec le collectif collègues de métiers, avec les chercheuses, parfois le collectif des trois LéA actuels du Grand Est, parfois avec un·e collègue chercheuse invité·e). Les lieux varient également : l'école, le collège et un lycée professionnel qui accueille les trois LéA actuels du Grand Est, mais aussi non visibles sur cet extrait, les séminaires du réseau des LéA à Lyon deux fois par an ou encore le travail en distanciel. Les phases de Bednarz (2013) et autres sont repérables par des couleurs. Sans avoir formalisé plus

[100] Communication faite par Souplet au cours de la Journée d'étude AECSE « Les relations entre chercheur·es et acteur·rices des milieux étudiés : pratiques, questions débats », le 28 mars 2024 à Paris : *Co-construction au long court d'une relation enseignant·es et chercheur·es ?* J'ai moi-même fait une communication lors de cette journée à la thématique cruciale, pour mes propres travaux et pour la recherche « avec » en général (cf. Volume IV, CV).

en avant cet outil, il permet de rendre visibles certaines choses que certain·es membres du collectif pluricatégoriel ne voient pas toujours (comme les encadranz hiérarchiques, par exemple). À noter également que le tableau-outil ne rend pas compte des espaces informels qui eux-aussi participent du *chercher ensemble*, comme les évènements conviviaux. Ce tableau appartenant au collectif permet d'attirer l'attention sur certaines choses, chacun·e ayant ses propres cadres de références pour voir ou non les choses. Mettre ces éléments par écrit dans un même lieu d'inscription, et pouvoir en parler souligne, comme le dit Despret dans l'entretien avec Pecqueux et Vuillerod (2022) que l'on peut soudainement voir des choses qui ne nous étaient pas apparues auparavant « parce qu'elles étaient – peut-être – sans signification » (p. 147).

À ce jour, alors que la collaboration se poursuit, les retombées dépassent les pratiques de l'équipe investie, puisqu'elles se sont étendues au collège. Elles sont également en voie de produire des retombées pour les autres écoles en enseignement en immersion au niveau local, et d'avoir un écho au niveau international, dans les trois autres pays partenaires du projet européens ECML[101] « Le bien-être plurilingue » dans lequel l'école va s'investir en septembre 2024.

1.2. Comparaison de logiques en tension

Si la demande initiale de l'institution touchait à la question de l'évaluation du niveau en français et en mathématiques des élèves du cursus en enseignement immersif anglais-français, l'équipe de chercheuses a rapidement pris la mesure des problèmes qui se posaient aux enseignanz au cours des fréquentes rencontres de début de recherche. Nous nous sommes appuyées à la fois sur des entretiens individuels et des échanges informels pour approcher l'origine du malaise enseignant ; celleux-ci voulant comprendre ce qui produisait ce mal-être. Pendant cette phase, le collectif a d'ailleurs dû gérer une demande des encadranz hiérarchiques qui voulaient participer à ces moments d'échanges. Confortée par la décision de l'équipe enseignante, les chercheureuses ont assumé leur statut de chercheureuses *insider* (engagées et familières du terrain) et ont dit « non » (Smith, 2008) aux insistances institutionnelles.

Malgré ce refus catégorique de notre part, mais expliqué avec diplomatie, l'institution a octroyé un temps de 18 heures/année (heures de formation obligatoires le mercredi matin), qui nous a permis d'être fréquemment au contact des enseignanz, alors disponibles pour échanger et démarrer la coopération. Durant cette phase initiale de la recherche Ci-PRADEF, nous avons spécifié le fonctionnement des enseignements « un·e maitre, une maitresse/une langue » (Geiger-Jaillet et Schlemminger, 2014) et les logiques en tension des différent·es acteurices au cœur du dispositif en immersion, dont nos propres enjeux scientifiques de chercheuses, en fonction de nos thématiques de recherche. Les encadranz institutionnel·les nous ont paru avoir une conception commune du dispositif qui sert de vitrine politiquement et institutionnellement. Iels partageaient le désir de promouvoir 'les bonnes pratiques' des enseignanz de cette école

[101] Projet piloté par Sugranyes Caterina (Espagne), avec Jaritz Gerit (Suisse), Aarøe Karen (Danemark) et Latisha Mary de l'Université de Strasbourg qui est chercheuse depuis 2018 dans le projet Ci-PRADEF devenu PRIMERA depuis son inscription dans le réseau des LéA. J'interviens en tant que membre associée dans ce projet.

pionnière de l'immersion à Nancy – tandis que le dispositif d'immersion peine encore à se mettre en place dans d'autres écoles concernées par le programme, avec des enseignanz sans formation pour la plupart.

À l'inverse, les enseignanz de Jean Jaurès semblaient en souffrance face à deux points principaux. Le premier point touchait à la gestion de la diversité linguistique et culturelle des élèves (vécue), et de l'arrivée de certains élèves en cours de cursus. Leur accueil était rendu plus difficile du fait notamment de 'l'interdiction de parler en français' – ou d'autres langues, règle inhérente aux principes du *Dual System*. S'appuyer sur le français et les langues de familles, en tant que ressources pour apprendre, était un impensé à ce moment-là dans les enseignements en anglais et en français (ACL 2023-1 ; ACL 2023-2). Le second point relevait d'un malaise identitaire à devoir faire semblant d'être 'une native ou un natif de langue anglaise' devant les élèves, afin de les contraindre à parler en anglais dans le maximum de moments de la journée. À cela s'ajoutait le cloisonnement des classes entre les enseignanz qui enseignaient en français et celleux qui enseignaient en anglais certaines disciplines scolaires.

À l'issue des réunions que nous avons menées ensemble entre chercheuses et enseignanz, il est ressorti que, jusqu'à présent, peu d'attention avait été portée par l'équipe de l'école sur les trois points majeurs suivants. L'environnement social, donc les contextes linguistiques, n'était pas interrogé, ni les potentialités linguistiques des élèves, ni le profil et le statut des enseignanz (la recherche PRIMERA montre plus tard que certain·es enseignanz sont plurilingues). Les enseignanz ne se posaient pas ces questions dans la mesure où iels étaient guidé·es par l'idéologie monolingue et économico-centrée des dispositifs étasuniens imposés et vécus en Utah. Comme le disent Groff *et al*. (2023) – et ceci est *a priori* partagé dans bien des pays – les discours des enseignanz sont emprunts de l'influence des idéologies linguistiques sur leurs pratiques d'enseignement, et montrent l'importance de la préparation des enseignanz à une meilleure sensibilisation aux langues familiales en tant que ressources d'apprentissage pour toustes les élèves. On remarque aisément, si tant est qu'on fasse fréquemment des recherches de terrain 'avec' les enseignanz, que celleux-ci n'ont pas de manière évidente le même intérêt que la recherche pour la question des langues des élèves et des familles en tant que ressources pour apprendre. Ces langues sont plus fréquemment vues comme un problème au sein de l'espace scolaire empreint de l'idéologie linguistique monolingue et monoculturelle, et qui impose 'la maitrise du français' et promeut de façon insidieuse une hiérarchie entre les langues (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 46). Dans la mesure où les langues des familles sont souvent minoritaires et marginalisées, elles entrent ici en concurrence avec l'anglais. Cette langue est communément reconnue comme ayant de la valeur, car elle est omniprésente, très parlée et économiquement valorisée. Sans l'intervention volontaire des enseignanz, ni le soutien des encadranz, ou des politiques linguistiques éducatives nationales, les langues des familles ont peu de chance d'éveiller l'intérêt, quand bien même il s'agisse d'un droit (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021, p. 26).

> *Individuals are not free to choose the language(s) that they will be educated in or be able to use in specified domains, as all choices are constrained by systems that reinforce and reproduce the existing social order, which of course favor particular languages in particular contexts for particular*

> *sociopolitical ends favored by interested parties, usually dominant elites (or counter elites[102])* (Ricento et Hornberger, 1996, p. 407).

Petit à petit, la recherche a trouvé sa place et sa fonction entre ces deux regards sur l'enseignement en immersion (ACL 2020-2). Le premier regard est celui de l'institution en lien avec les politiques de la ville axées sur l'innovation. Le second regard est celui de l'équipe enseignante orientée vers un mieux-être dans le métier et vers la réussite de toustes les élèves, par une meilleure prise en compte de leur personne et leur vécu, c'est-à-dire de l'expérience passée (notamment pour les arrivanz en cours de cursus) et de leurs expériences linguistiques et culturelles familiales. Damien, un enseignant pionnier de l'immersion partage son vécu dans le chapitre de l'ouvrage corédigé entre trois enseignanz et les quatre chercheuses *Guiding teachers into bilingual education: A bridge between theory and practice* (CHOS 2024-à par.) :

> **Damien, l'enseignant de CE2.** Et les gamins se noyaient et nous, on faisait *breathe ! Breathe*, *grab the edge of the pool*. Y avait un côté un peu surréaliste. Je me souviens aussi : on était en sortie et un père d'élève accompagnait la classe, et au moment de faire les groupes, manque de bol, l'élève qui avait son père accompagnant ne s'est pas retrouvé dans le groupe avec son père. Il pleurait, il pleurait à chaudes larmes *I want to be with my dad! I want to be with my dad*, mais il était français le gamin, il pleurait en anglais parce qu'il était avec moi, et que du coup jamais de la vie il se serait permis de pleurer en français (CHOS 2024-à par.).

L'un des premiers défis de la recherche a été de désinviter l'idéologie linguistique monolingue, encore appelée l'idéologie des deux solitudes, c'est-à-dire qui engendre une pratique d'enseignement de stricte séparation des langues dans des contextes bi-multilingues (Cummins, 2007). Ces pratiques freinaient le bien-être professionnel des enseignanz et le développement des compétences plurilingues de toustes.

1.3. Désinviter l'idéologie linguistique monolingue

Dans un article que j'ai corédigé avec les collègues chercheuses Latisha Mary et Anne Dürr (ACL 2023-2), des premiers résultats ont révélé des convictions sur les pratiques pédagogiques en immersion, accompagnées de mythes sur l'indispensable séparation des langues dans l'apprentissage. Plus qu'un mythe, il s'agit surtout d'une idéologie linguistique visible dans les politiques linguistiques, mais aussi dans certaines recherches qui soutiennent le principe du *Dual Language*. Collier et Thomas (2019, p. 4) avancent en effet dans la revue *International Literacy Association* que la valeur de l'éducation bilingue dans le programme *Dual language* réside dans le fait que les élèves bénéficient d'un environnement optimal pour apprendre une seconde langue, et que cela favorise le développement naturel des deux langues dès le plus jeune âge, offrant ainsi de nombreux avantages. Les enseignanz de Ci-PRADEF, pour la plupart formé·es en Utah, l'un des états étasuniens pionnier du *Dual Language schooling* (Collier et Thomas, 2019, p. 2), ne pouvaient de fait avoir pleinement conscientisé l'interdépendance

[102] Traduction Deep-L, revue : Les individus ne sont pas libres de choisir la ou les langues dans lesquelles ils seront éduqués ou qu'ils pourront utiliser dans des domaines spécifiques, car tous les choix sont limités par des systèmes qui renforcent et reproduisent l'ordre social existant, lequel favorise évidemment des langues particulières dans des contextes particuliers à des fins sociopolitiques particulières favorisées par les parties intéressées, généralement les élites dominantes (ou les contre-élites).

linguistique entre les langues (Cummins, 1979) dans la mesure où le *Dual language System* favorise la stricte séparation des langues avec souvent un enseignant·e par langue.

> **Delphine, l'enseignante de CE1.** Outre l'argument économique, le développement de ces classes rencontre un écho particulier en Utah, en raison de la forte présence de l'Église mormone, qui encourage ses fidèles à effectuer une mission de deux ans dans un pays étranger. Autant d'enjeux socio-économiques et religieux qui ont rendu mon expérience d'enseignement en immersion massive/colossale/grandiose... bref, démesurée (CHOS 2024-à par.).

De même, ne s'était pas posée la question de l'utilisation de la langue de première socialisation des élèves, à exploiter comme un outil cognitif pour l'apprentissage. Ce qui menait les enseignanz à mettre en œuvre une approche pédagogique monolingue qui repose sur le principe monolingue remis en question par Cummins (2007). Le collectif de recherche prenant au sérieux les savoirs issus des expériences et des pratiques des enseignanz, y a mêlé l'apport de références théoriques. Ces apports font parfois office de déclic, comme le montre la citation détaillée ci-après.

> **Aurore, l'enseignante de CP et directrice de l'école Jean Jaurès.** Un jour, lorsque nous étions « prêts » à accueillir les éclairages scientifiques, les chercheures nous ont nourris de lectures. Le texte de Roussel et Gaonac'h a été mon 1er déclic. En effet, je me souviens de cette révélation. D'après une étude de Roussel, Tricot et Sweller, un 1er groupe d'étudiants en droit recevait son cours en L1 et en L2, un second groupe uniquement en L2 et enfin le 3ème groupe en L1. Il ressortait de cette étude que les élèves les plus performants en droit étaient ceux des groupes 1 et 3 qui avaient étudié leur cours en L1 et en L1/L2 ; et ceux qui développaient de plus grandes compétences en langue étaient ceux qui avaient reçu le cours dans les 2 langues. Un schéma d'un cerveau symbolisant l'enchâssement de la L1 et de la L2 illustrait le propos. À ce moment, j'ai compris les liens, les transferts qui s'opéraient entre les langues. Je me suis alors autorisée à penser une place pour le français en langue anglaise, à décompartimenter les langues pour permettre aux élèves en difficulté de dépasser les blocages linguistiques, ou encore pour m'assurer de leur compréhension. Cette recherche donnait une place à la langue française et réhabilitait leurs enseignants. C'est ainsi que des projets alliant enseignants en langue anglaise et enseignants en langue française ont vu le jour autour de la littérature de jeunesse bilingue. Lors de mon rendez-vous de carrière, j'ai soumis la lecture de cet article à l'inspectrice. La hiérarchie devait avoir connaissance du fonctionnement du cerveau et des transferts entre les langues. L'inspectrice a été très attentive à mon exposé et aux changements que la lecture de l'article avait induits sur mes pratiques (CHOS 2024-à par.).

Ce manque de connaissances et des connaissances orientées selon l'idéologie socio-économique du *Dual Language System* empêchaient des « pratiques communicatives fluides multilingues et multimodales » (Hornberger, 2021, p. xi), plus inclusives ou moins excluantes. Les enseignanz, à la fois émerveillé·es par les réussites linguistiques de certain·es élèves, avaient cependant l'intuition que ce programme pouvait exclure. Il entravait parfois la construction des connaissances et compétences disciplinaires d'autres élèves, et mettait à mal la conscience professionnelle des enseignanz poussé·es au 'tout anglais'.

> **Aurore, enseignante de CP et directrice de l'école Jean Jaurès.** Quid des difficultés en sciences en langue anglaise pour les élèves arrivant en cours de cursus au cycle 3 ? Que dire du peu d'affects possibles dans la relation avec les élèves en langue anglaise ? Petit à petit, un malaise perçu et commun se dessinait. Il restait à le définir et en comprendre l'origine (CHOS 2024-à par.).

Cette citation montre que l'enseignante s'intéresse à des questions qui mêlent les émotions et d'autres facteurs comme les effets de l'idéologie dominante monolingue de l'immersion, l'identité professionnelle et les relations humaines. Aurore révèle à travers ses questionnements ce que montrent les recherches théoriques. L'apprentissage des langues est un processus affectif,

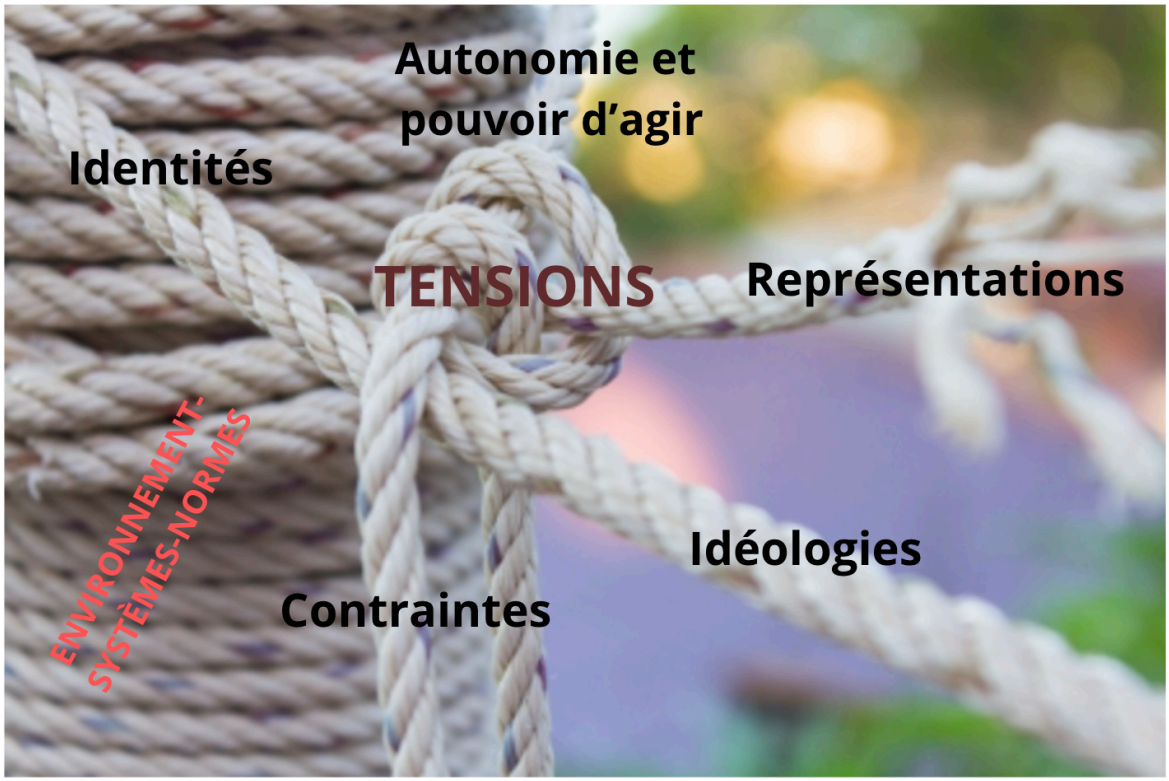
qui est vécu (par l'élève notamment, et que dire de cellui qui arrive en milieu de cursus en immersion ?). C'est aussi un processus affectif, qui est expérimenté dans des expériences avec différents degrés d'émotions ; c'est un phénomène interrelationnel, socialement co-construit (Guedat-Bittighoffer, 2024 ; The Douglas Fir Group, 2016). Et en ce sens, il contribue à donner corps à l'interculturel en entremêlant des aspects de la personne qui ont souvent été maintenus dans une disjonction dans les pratiques en immersion de Jean Jaurès.

Ce point 1 montre que la recherche dans des logiques collaboratives se situe en tension entre différents éléments, à des échelles différentes : les idéologies linguistiques et économico-politiques (*Dual Language System*, pratiques plurilingues), les convictions des enseignanz et des parents (le bénéfice de l'approche monolingue sur le niveau en anglais, le bénéfice des approches plurilingues sur le bien-être des élèves et des parents), les identités des acteurices, les contraintes institutionnelles et le pouvoir d'agir qui peut se développer par l'autonomisation. Les éléments présentés ne sont pas exhaustifs, d'autres pouvant apparaitre. Ils se reconstruisent selon l'environnement dans lequel se passe l'histoire de la recherche et la vie de l'école. Selon Reuter (2022, p. 41) la question des tensions est un important principe d'analyse de ce qui constitue la gestion de pôles opposés, dits fréquemment contraires mais pas contradictoires. Prendre en compte les tensions permet de mieux comprendre les difficultés et les facilités que le collectif de recherche rencontre dans la vie de la recherche, en vue de modifier des pratiques parfois excluantes. Je reprends au compte de PRIMERA, en tant que suite de Ci-PRADEF, la citation de Garnier (2023) :

> [L]es tensions concernent beaucoup d'enseignants aux prises avec les difficultés qui affectent l'idée même de la transmission, les condamnant aux compromis locaux et aux bricolages pédagogiques. Toutefois, certaines modalités pédagogiques, à propos de certains objets, permettent de dépasser cette « crise de la transmission », non sans tensions et incertitudes (p. 109).

En effet, pour le collectif PRIMERA, à la suite de Ci-PRADEF, se posent les questions suivantes : quelles modalités pédagogiques est-il légitime de mettre en place et pour quoi ? Faut-il privilégier le bien-être de toustes ou les performances linguistiques attendues au regard des finalités du dispositif d'immersion ? Quelle place doit prendre le français et les langues des familles dans les enseignements, au risque de diminuer le contact avec l'anglais ?

L'illustration ci-après, avec l'utilisation métaphorique de cordes tendues et formant un nœud, tend à vouloir en montrer les enchevêtrements qui se construisent dans les situations d'interactions entre les partenaires de recherche. Si les recherches sollicitées offrent la possibilité aux chercheureuses de travailler avec les acteurices de terrain au plus près de leurs problèmes et préoccupations, elles sont, comme le disent Lapointe et Morrissette (2017) souvent définies par le solliciteur « en fonction d'enjeux politiques et idéologiques » (p. 18).



Les différents éléments cités, sans exhaustivité (identités, autonomie et pouvoir d'agir, convictions idéologies, contraintes dans un environnement donné, au coeur de systèmes et de normes) sont constitutifs des expériences vécues en recherche dans des dynamiques collaboratives. Ils "font" une histoire. Leur enchevêtrement provoque une tension entre ces éléments. La possibilité de conflits en est inhérente. Ce qui, en ce sens, révèle l'interculturel qui prend forme dans les différentes histoires humaines. C'est d'autant plus robuste dans la prise en compte des tensions au coeur desquelles les enseignanz se trouvent en les articulant à celles au sein desquelles les élèves et les familles se trouvent.

L'interculturel prend corps dans les tensions entre les éléments constitutifs de l'histoire qui se fait ensemble dans des systèmes divers (éducatif, politique, de relations), dans une dynamique complexe et instable de recherche où chacun·e « quel que soit son statut, prend alors une/sa place dans le projet de recherche, que cette place soit donnée, prescrite, (re)prise, ou encore qu'elle soit quasi clandestine » (DR 2023, p. 4). Il est également important de noter que les élèves et les parents elleux-aussi pensent et agissent au cœur de ces tensions à diverses échelles, même si ce point ne fait pas l'objet central de Ci-PRADEF puis de PRIMERA.

Ce manque est, en partie, ce qui a motivé une nouvelle candidature dans le réseau des Lieux d'éducation Associés en février 2024, avec le dépôt du projet RE-PAIRS, c'est-à-dire « Rechercher ensemble sur le Plurilinguisme articulé à l'Immersion et faire ressource entre pairs ». RE-PAIRS inclut la conception d'espaces qui font de la place à la voix des parents et à celle des élèves au cœur de ces tensions (projet accepté par la commission d'évaluation des LéA, le 11/04/2024).

2. Recherche PRIMERA du réseau des LéA Ifé (2021-2024)

Ce point 2 présente le projet de recherche PRIMERA, « Pratiques en immersion et recherche autonomisante ». PRIMERA fait suite à Ci-PRADEF (2018-2020), toujours à l'école (élémentaire Jean Jaurès, Nancy) et au collège (Guynemer, Nancy) en enseignement en immersion anglais-français. PRIMERA interroge les représentations enseignantes et institutionnelles sur la prise en compte (ou non) des langues et cultures familiales plurielles, et les pratiques scolaires bilingues français-anglais en transformation vers des pratiques plurilingues.

La recherche est inscrite depuis 2021 dans le réseau des Lieux d'Éducation Associés de l'Institut Français d'Éducation de l'ENS de Lyon (LéA Ifé), suite à une candidature sollicitée par l'équipe enseignante. Le collectif des quatre chercheureuses de Ci-PRADEF a accepté de poursuivre l'accompagnement à/par la recherche. Le lien entre les dimensions épistémique, pragmatique et axiologique (Albero, 2019) reste constitutif de la recherche et de l'intervention dans PRIMERA. Le souci de la relation entre connaissance et action est constant. Latisha Mary, et moi-même sommes restées pilotes de cette recherche. Cependant, PRIMERA est également cocoordonnée par Aurore Isambert, directrice de l'école Jean Jaurès (Académie de Nancy-Metz, Nancy) et professeuse des écoles en classe de CP. La formalisation des acquis de PRIMERA en termes scientifiques m'a permis de soutenir un dossier de candidature à la Bourse d'Excellence Scientifique ORION[103] de l'Université de Lorraine pour Aurore Isambert au printemps 2023. Aurore ayant décidé d'une reprise d'étude en master MEEF Éthique et Pratiques d'Enseignement à l'INSPÉ de Lorraine. Elle est 'la toute première Lauréate d'une Bourse ORION' à l'INSPÉ de Lorraine, et dans le Collegium Interface de l'Université de Lorraine. Cette action représente à mes yeux, une part non négligeable du travail d'accompagnement encourageant des étudianz que mène une chercheuse ou un chercheur.

Ce type de coordination de PRIMERA entre dans les principes de base inhérents au réseau des LéA. Il s'agit d'un projet de trois années qui se termine en juin 2024. Ce projet de recherche est exemplaire – il sert d'exemple – en tant qu'espace qui permet la coconstruction des questionnements de recherche entre enseignanz et chercheuses et la coproduction des connaissances en vue d'une (trans)formation de toustes :

> Les recherches alliant acteurs et chercheurs interpellent directement le rôle de la société civile, des citoyens et des acteurs dans la production du savoir, vecteur de nouvelles formes de régulation dans la production de connaissances dans une perspective démocratique favorisant l'encapacitation des membres impliqués. Elles impliquent des relations de coopération entre des chercheurs et des acteurs au sein des organisations, ce qui interroge la posture du chercheur ou de la chercheuse et le statut de la production des connaissances. Ces modes de recherche offrent ainsi la possibilité de coconstruire le problème de recherche et de co-produire des connaissances dans une perspective de transformation sociale (Ballon *et al.*, 2019).

L'engagement de la chercheuse ou du chercheur impose des choix éthiques et déontologiques, de la construction de l'objet de recherche à la restitution des résultats. À ce sujet, cette recherche est soumise aux lois du Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD), ainsi qu'à

[103] https://www.univ-lorraine.fr/osezlarecherche/les-dispositifs-orion/bourses-dexcellence/

une charte signée entre le LéA de l'ENS de Lyon et l'ATILF (CNRS). J'ai également travaillé avec les services juridiques du CNRS pour établir des autorisations de recueil de données qui répondent aux exigences du RGPD.

Ce terrain du champ des pratiques bilingues scolaires s'impose comme un défi aux politiques de l'enseignement en immersion dont la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves n'est pas à l'ordre du jour. Par ailleurs, les textes officiels de l'Éducation nationale s'appuient sur des idéologies qui laissent peu de place à la controverse. Le terrain se révèle également à travers une grande variété de données discursives et textuelles qui relèvent parfois de la méthodologie de recherche mise en place, d'autres fois de la méthodologie pour travailler ensemble. Ce terrain est à la croisée de représentations des acteurices et de leurs pratiques scolaires singulières, avant et pendant PRIMERA. Le terrain est imbriqué dans des textes officiels qui ont évolué depuis 2011, date de l'implémentation de l'immersion à l'école Jean Jaurès vers un meilleur accueil de la diversité linguistique, à ce jour. Tous ces éléments contribuent à donner une forme à multiples facettes et une consistance à l'interculturel au sein d'un collectif où les membres sont plutôt désigné·es par le terme de 'partenaires'.

2.1. La forte dimension interculturelle dans PRIMERA

Dans PRIMERA, une place centrale est donnée à l'altérité au cœur d'expériences vécues et réfléchies ensemble. Le projet amène à la confrontation des statuts et des compétences professionnelles différentes. Il pousse à des positionnements complémentaires des chercheuses et des enseignanz de l'école élémentaire dans l'interprétation des pratiques scolaires autour des questions du plurilinguisme dans une école en enseignement en immersion anglais-français. La place de chacun·e a évolué au cours des cinq années d'existence de la collaboration. On assiste à des changements de places selon les thématiques traitées, les envies, les intentions de progression dans le métier et la mise à l'épreuve du regard d'autrui sur le travail personnel présenté lors des sessions de travail du collectif. Les expériences collectives affectent la place de façon inopinée parfois, même si la recherche tente d'écarter toute perspective de verticalité entre chercheuses et enseignanz (DR 2023). Les modalités de travail coopératif et collaboratif permettent la confrontation des représentations – celles des chercheuses y compris – et la prise de conscience progressive des manières de vouloir faire ou de ne pas vouloir/pouvoir faire avec la pluralité culturelle et linguistique des élèves.

> **Aurore, l'enseignante de CP et directrice de l'école Jean Jaurès**. Nous, enseignanz, avons conscience du côté engagé et militant pour les chercheuses en tension avec les exigences de productions de connaissances scientifiques. Nous sommes reconnaissant·es de la chance qui nous est donnée de nous faire entendre et de faire place à notre expertise de terrain (ACT 2023, p. 35).

En ce sens, PRIMERA donne forme à l'interculturel, car le projet favorise une rencontre régulière exigeante et impliquante entre « le monde du terrain » et « le monde de la recherche », où toustes les partenaires se (trans)forment ou résistent au changement, si tant est que le verbe 'résister' soit pertinent. En effet, parfois iels ne sont pas tout à fait sécurisé·es ou convaincu·es des effets des pratiques plurilingues sur les apprentissages. Certain·es de nos partenaires ne voient pas forcément immédiatement l'intérêt de changer des façons de procéder qui donnent des résultats linguistiques en anglais remarquables et remarqués par l'institution ; d'autres sont

préoccupé·es par ce que peut produire ce changement (Duclos, 2015, p. 39). Sur les six années du projet, celui-ci est devenu « le lieu par excellence de la trans-formation des usages didactiques [et pas seulement, car la relation aux parents et aux autres membres de la communauté éducative a également été modifiée], dans une perspective alterculturelle » (Debono et Castellotti, 2022, p. 52). Un défi de PRIMERA est la valorisation sociale et relationnelle qui doit s'organiser entre les partenaires du projet à travers des actions concertées et réfléchies, car celles-ci peuvent parfois être bousculantes. Un autre défi est également celui de (re)faire de la place aux voix des enseignanz dans les choix de pratiques qui au départ de l'expérimentation avaient été impulsées par des énoncés performatifs venant des encadranz hiérarchiques comme le montre l'article ACL 2020-2. PRIMERA doit enfin relever le défi de sortir du principe qui consiste à dire que les enseignanz ont juste à exécuter, pour être à l'écoute de ce qui fait frein. Iels sont souvent culpabilisé·es de « résister au changement par paresse, par entêtement ou par manque d'imagination » (Duclos, 2015, p. 39) – que ce soit par le discours commun ou par l'institution. Le choix du travail dans une recherche longitudinale et dans des logiques collaboratives, tente de contribuer à ces défis, non pas dans un état d'esprit idéalisant mais avec un collectif où les relations enseignanz-chercheuses sont basées sur la confiance tout au long du processus de recherche.

> Je suis à ma place quand ma voix est posée, quand elle est la mienne, et non pas une voix étouffée par la censure ou les voix dominantes, ni une voix empruntée à d'autres, ni essoufflée par l'angoisse ou saccadée sous la contrainte. Être à sa place commence peut-être par cette libération d'une voix propre, une voix enfouie dont on découvre ainsi la tessiture. Une voix qui traduise aussi une subjectivité, s'ajoute à « la conversation humaine » en faisant entendre d'autres expériences de vie, d'autres perspectives sur le réel, une voix qui fasse émerger de nouvelles problématiques jusqu'alors rendues silencieuses (Marin, 2022, p. 84-85).

Par exemple, EILI (Enseignement en Immersion, Littéracies et Inclusion), un projet rattaché à PRIMERA illustre ces propos. Le projet a obtenu un soutien financier du Groupement d'Intérêt Scientifique Éducation et Formation des INSPÉ du Grand Est. Il a débouché sur la mise en place en commun d'une Journée d'Étude à Strasbourg, le 17 janvier 2024 (cf. annexe 1). Les modalités de communication ont été conçues à rebours des approches standards des évènements scientifiques ; les enseignanz étant les communiquanz, des chercheuses étaient amenées à éclairer les propos tenus et à soutenir par la théorie les expériences présentées. Les deux parties participent ainsi de la production de savoirs sur les pratiques plurilingues, en tissant des liens entre la théorie et les actions mises en place dans les classes. Cette approche décoloniale invite *to revisit our commitments to doing otherwise* [de la recherche ensemble, de la didactique des langues et des cultures, des manifestations scientifiques], pour reprendre les expressions de Barnawi et R'boul (2023, p. 870-871). Ces modalités mettent à la fois l'accent sur l'expérience vécue par les enseignanz et un éclairage analytique des pratiques déclarées et exemplifiées, référées ou référables à des théories, que les chercheuses prennent en charge. Les contours et entours de l'interculturel se forment dans l'enchevêtrement des savoirs d'expériences et des savoirs académiques, amenant les chercheuses à revisiter leurs pratiques, et les enseignanz à proposer des pratiques renouvelées, pour une nouvelle mise à l'épreuve de la classe.



La manifestation donnera lieu à un article interface sollicité par Michèle Prieur, membre du comité de rédaction de la revue *Diversité*, portée par L'Ifé-ENS de Lyon. En tant que revue d'interface classée HCERES, elle nous offre un espace pour réitérer nos expériences de corédaction tâtonnante entre le monde académique et le monde professionnel (ACT 2023). Le numéro 205, à paraitre en juin 2024, dans lequel se situera notre contribution portera sur « Recherche et collaboration en éducation ». La question de savoir « Qui souhaite corédiger » a été mise en discussion et en négociation dans le collectif enseignanz et chercheuses de PRIMERA. Aurore, Astrid, Stéphanie et Joël se sont déclaré·es volontaires. La question de « Quoi écrire ? » se pose également, tout comme « Comment écrire ? » qui pose la question des modalités de fonctionnement du groupe engagé. Nous avons pris l'option de l'entretien enregistré qui rejoue les scènes d'un évènement partagé, dans ses trois phases : avant la journée d'étude, pendant et après celle-ci. L'entretien permet de s'arrêter sur des échanges habituellement fugaces d'une expérience vécue, dans un redéploiement à l'écrit (transcription de l'entretien enregistré, puis réécriture collective). Ce type d'entretien rend possible les interactions entre les divers·es participant·es. À la suite de l'entretien, à l'inspiration des travaux de Clair et Dorlin (2022, p. 104), il est prévu de composer individuellement une représentation libre de l'image mentale des émotions qui ont traversé les différents moments de l'évènement. Ces représentations permettent d'identifier les émotions collectivement partagées par les enseignanz ayant vécu la journée d'étude et ses préparatifs, et d'en tirer des éléments pour l'organisation d'un futur évènement.

2.2. Qui décide dans PRIMERA

Le jeu de questions est présent, comme le montre Mottier-Lopez (2015) dans certaines recherches collaboratives qui « s'organisent autour d'espaces collectifs de dialogues et de coordinations autour de la négociation d'un projet commun et de sa mise en œuvre » (p. 123). Pour ma part, si je reprends, avec Smith (2005), les questions posées en 1.1., voici les premières questions auxquelles le collectif PRIMERA a commencé à réfléchir ensemble, et à répondre.

#1 et #2 Qui décide de l'objectif de la recherche et de l'objet de recherche. Cette question interroge la démarche de PRIMERA en tant que recherche dans des logiques collaboratives qui

s'efforce de prendre en compte les besoins du collectif. Ce dernier est composé de membres du terrain et de membres de la recherche, sans que ces deux groupes ne soient forcément homogènes en leur intérieur. L'objectif et l'objet de recherche doivent possiblement rendre compte des différentes façons d'appréhender les phénomènes et des contraintes liées à chacun des deux groupes, plutôt que se centrer uniquement sur le point de vue unique des chercheuses. L'objet de recherche, « suffisamment plastique pour s'adapter aux besoins locaux et aux contraintes des divers groupes qui l'utilisent, tout en étant suffisamment robuste pour maintenir une identité commune d'un site à l'autre » (Star et Griesemer, 1989, p. 393), est définissable sous le terme d'objet-frontière. Cet objet comporte la spécificité de s'être constitué dans un processus d'échanges et de négociations entre les enseignanz et les chercheuses. Ce point mérite une précision cruciale que peuvent apporter les approches méthodologiques décoloniales. Selon moi, quand bien même les enseignanz ne soient pas comparables aux peuples indigènes, celleux-ci ont droit au respect et à la reconnaissance de la valeur de leurs savoirs d'expériences.

> *The term 'respect' is consistently used […] to underscore the significance of our relationships and humanity. Through respect the place of everyone and everything in the universe is kept in balance and harmony*[104] (Smith, 2008, p. 120).

La construction de l'objet de recherche est guidée par l'un des R du cadre conceptuel décolonial des *Six Rs* qui seront amenés au fur et à mesure des réponses, à savoir le respect (Tsosie *et al.* 2022). Une fois posé mais pas forcément figé, l'objet de recherche facilite les dynamiques interactives de coopération entre les partenaires (le R de *Relationship* des *Six Rs*). Cette façon de faire relève d'une approche interculturelle qui pose comme incontournable de définir ensemble les termes que l'on va manipuler dans les échanges, notamment quand ils engagent des questions de traduction (Cassin, 2019), sans imposer une signification unique de l'objet qui doit être pertinent pour toustes (le R de *Relevance* des *Six Rs*).

#3 À qui bénéficie la recherche. Cinq années après le démarrage de la collaboration, il semble que le collectif se centre essentiellement sur un bénéfice pour les élèves en mettant en place des pratiques plurilingues inclusives (Juvonen et Källkvist, 2021 ; Paulsrud, Tian et Toth, 2021). Les enseignanz travaillent pour la reconnaissance de ce qui fait partie de l'identité des élèves, à rebours de ce que peuvent promouvoir certaines recherches et contre ce qu'iels ont vécu dans le *Dual Language System.*

> *Other research finds bilingualism to be almost synonymous with lower socioeconomic income. Much of this confusing picture rests on the power of ideologies to shape not only policy bodies and public perceptions but also education and research actors*[105] (The Douglas Fir Group, 2016, p. 39).

#4 Comment gérer les données. L'Université de Lorraine nous propose depuis 2019 un espace de stockage des données issues de la recherche, proposé par le service PETA sécurisé par une

[104] Traduction Deep-L, revue : Le terme "respect" est constamment utilisé [...] pour souligner l'importance de nos relations et de notre humanité. Grâce au respect, la place de chacun·e et de chaque chose dans l'univers est maintenue en équilibre et en harmonie

[105] Traduction Deep-L, revue : D'autres recherches montrent que le bilinguisme est presque synonyme de revenus socio-économiques faibles. Ce tableau confus repose en grande partie sur le pouvoir des idéologies qui façonnent non seulement les organes politiques et les perceptions du public, mais aussi les acteurices de l'éducation et de la recherche.

authentification. Cependant, nous rencontrons un problème d'accès pour les enseignanz qui ne sont pas identifié·es par l'Université. Ce qui nous oblige à transférer les données *via* le courriel du groupe avec lequel nous communiquons. Nous avons cependant établi ce que nous pouvons faire des données d'une part, et d'autre part, à quelles conditions nous pouvons les utiliser. À ce jour, lorsque les données sont utilisées pour des communications dans des évènements scientifiques sur PRIMERA (cf. Volume IV, CV), nous faisons des propositions en équipe enseignanz volontaires (soulignage ci-après dans les exemples) et chercheuses :

- Young, A.S., Yoshimura, M., Takano, M., Mary, L., Isambert, A., Jeandel, D., Lemoine-Bresson, V., Fialais, V., Thyness, H., Siemushyna, M. et Cadi, S. (2024, 7-10 juillet). *The power of participatory research in raising (critical) language awareness: examples of co-construction and collaboration between teachers, families, pupils and researchers* [symposium]. ALA, Karlsruhe, Allemagne.
- Lemoine-Bresson, V.**,** Mary, L., Isambert, A., Cene, D., Jeandel, D., Choffat-Dürr, A., Fialais, V. (2023, 7-9 novembre). *Corédaction tâtonnante entre enseignanz et chercheuses dans un dispositif collaboratif* [communication orale]. 3e Congrès international TACD « Coopération et dispositifs de coopération, Université de Bretagne Occidentale », Brest, France.
- Lemoine-Bresson, V.**,** Isambert, A., Choffat-Dürr, A., Fialais, V. et Mary, L. (2023, 7-10 juin). *Collaboration en recherche et développement professionnel en dispositif immersion à l'école* [communication orale]. PLURENSA-2023 : Plurilinguisme, enseignement-apprentissage, complexité et intégrité : perspectives épistémologiques, didactique et politique. Université Paul Valéry, Montpellier, France.

Par ailleurs, le service juridique du CNRS nous a aidé·es à rédiger des autorisations de captations des données audio et vidéos, pour les personnes majeures et mineures selon la loi. Ces documents comportent de nombreux détails sur la gestion des données.

#5 Qui décide des rôles des un·es et des autres dans la recherche. Dans la coordination d'un numéro spécial de la revue *Recherches en éducation*, je montre avec mes deux collègues lillois·e Catherine Souplet (CIREL-Théodile) et Julien de Miribel (CIREL-Proféor) que la question du rôle des acteurices est fortement enchevêtrée avec celles de la place et du vécu dans les recherches (DR 2023). PRIMERA vise à la construction collective de connaissances articulant savoirs théoriques et d'expériences. Cela se passe par le biais de discussions qui impliquent les partenaires de métiers différents, dont le rôle est souvent assigné par des compétences métiers, mais aussi par des jeux de pouvoir identifiables dans des discours ou des actions. Dans cette « communauté de pairs hétérogènes » selon l'expression de Lyet (2016), les rôles se négocient en fonction des ressentis liés à certaines tâches, où l'interculturel prend forme au cœur du collectif fondé sur le principe de l'altérité, qui lui-même donne forme à l'interculturel où se révèlent parfois des problèmes. Concrètement, certainz s'autodéterminent (non)capables de corédiger un article, de prendre la parole en public, d'accueillir les parents dans la classe, etc. Iels changent parfois d'avis ; d'abord volontaires, iels se retirent doucement ou brusquement, et reviennent. D'abord réticent·es, iels entrent dans l'arène soudainement avec bruit. Le dire et en parler dans le collectif favorise une compréhension mutuelle, même si

certains arguments avancés pour justifier des prises de position ne sont pas compris par toustes. La réponse à cette question réside surtout dans le maintien de l'objectif de PRIMERA qui est de donner un certain pouvoir d'agir aux enseignanz, et à certaines des chercheuses du groupe qui n'ont pas le statut d'enseignante-chercheuse. Par ailleurs, comme le dit Nicolas-Le Strat (2018) « la recherche s'actualise dans la situation ; elle se conçoit comme un des « moments » possibles de l'expérience, comme une de ses cristallisations, au même titre que d'autres » (p. 28). Concrètement, cela signifie que les rôles[106] ne sont pas définitivement posés dans PRIMERA, ni les places qu'elles soient référées ou référables à des questions de position (dimension spatiale de la place, la place où l'on est, où l'on se trouve), d'enjeux ou de mouvement (dimension dynamique) (Marcel, 2023). La représentation ci-après synthétise des éléments de réponses à « Qui décide dans PRIMERA » qui ont été progressivement construits par le collectif de recherche.

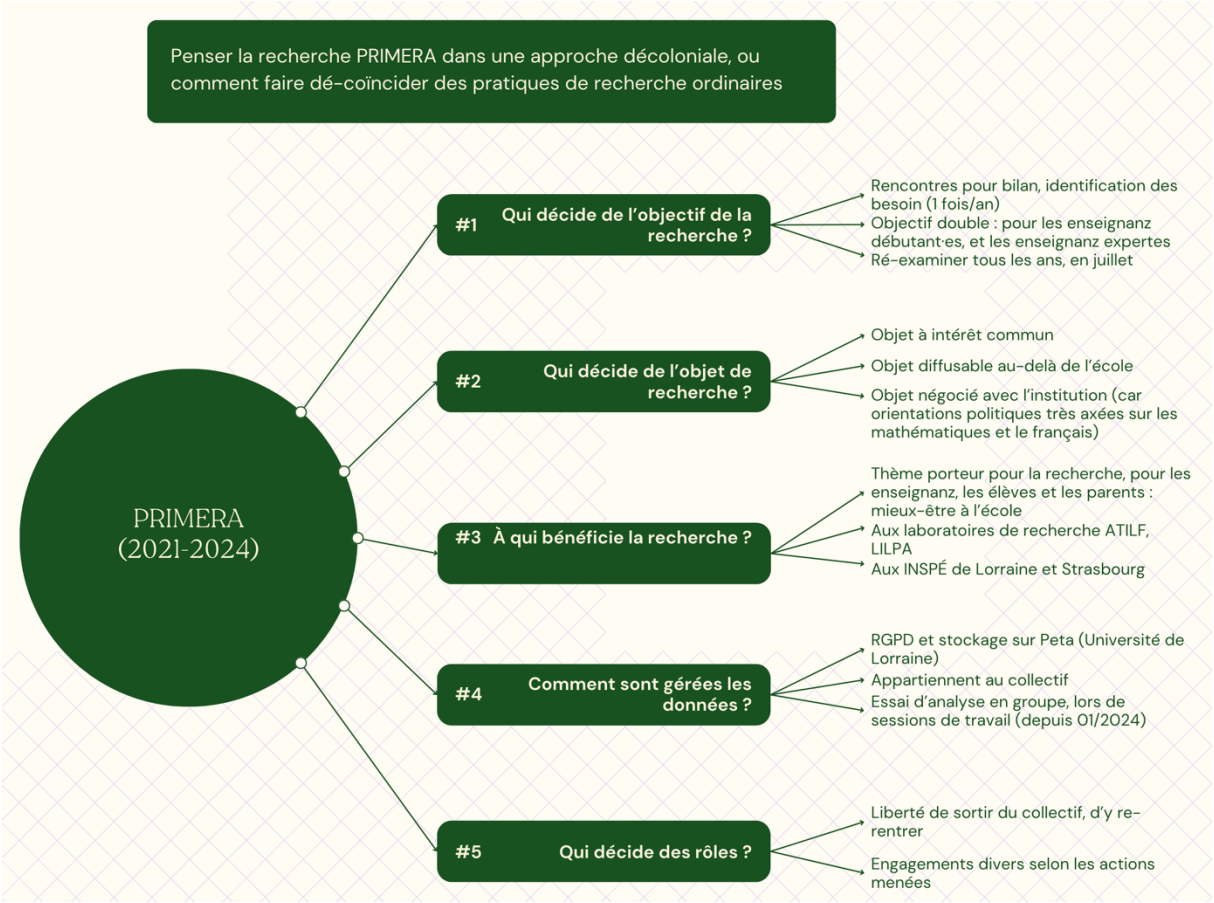


Schéma 1. Qui décide ? Réponses à 5 questions

Le point 3 suivant fait brièvement état d'un autre projet mené dans des logiques collaboratives : *PARTAGES*. Il s'agit d'un processus de création d'une nouvelle revue d'interface, à l'initiative

[106] Un exemple concret peut illustrer ce point. Acculturé à la démarche de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (1997) lors d'un séminaire de rentrée des LéA à Lyon, le collectif s'en est emparé pour réfléchir ensemble à des problèmes qui se posaient dans les pratiques. D'abord introduite par moi-même, des enseignanz ont ensuite endossé le rôle de l'animateurice du groupe en session de codéveloppement professionnel, soit lors des sessions de travail avec les chercheuses ou en autonomie dans le cadre de conseils des maitres et maitresses.

de Cindy de Amaral, collègue MCF à l'Université/INSPÉ de Lorraine (Laboratoire CREM). Comme Ci-PRADEF et PRIMERA, ce projet nous a conduit·es à nous (re)connaitre comme partenaires confronté·es à des mêmes questionnements sur la place des « acteurices de terrain » dans les écrits académiques. Il nous a également permis de voir qu'une revue n'est pas seulement un lieu éditorial donné, mais aussi un espace de pratiques disciplinaires et d'actes discursifs qui peuvent inclure ou exclure des propositions de changement.

3. Création d'une revue, dans des logiques collaboratives : *PARTAGES*

Ce projet relève d'une coopération entre chercheureuses et doctoranz didacticien·nes souhaitant proposer ce que De Fina *et al.* (2023, p. 825) appellent des "*unconventional formats"* dans une approche décoloniale de l'écriture scientifique. Cette création de toutes pièces d'une nouvelle revue interface a pu avoir l'allure d'une folie à son démarrage, en septembre 2021, alors que Cindy de Amaral venait d'être recrutée comme maitresse de conférences à l'Université/INSPÉ de Lorraine. Cindy et moi-même nous ne nous connaissions absolument pas, mais très rapidement nos intérêts à la fois pour les recherches dans des logiques collaboratives et pour l'innovation[107] dans l'écriture académique se sont croisés. À travers cette création, notre objectif principal était de valoriser la diffusion d'études de recherche ancrées dans l'enseignement et l'apprentissage et la diffusion de comptes rendus d'enseignement fondés sur la recherche (Richard *et al*., 2021) qui explorent la didactique du français et des langues à partir de la variété des expériences des chercheureuses et des praticien·nes qui travaillent ensemble. Un objectif secondaire était d'ordre décolonial, dans le sens où il se présentait sous les traits de principes qui rompaient avec les standards classiques des revues scientifiques (De Fina *et al.*, 2023).

Le premier principe touchait à la question de l'accompagnement à l'écriture des auteurices par des membres chercheureuses de la revue, afin que les propositions d'articles aboutissent, suite à des réécritures. Le second principe concernait l'évaluation des articles, qui une fois accompagnés, se voyaient être évalués de façon transparente, sans que le nom des évaluateurices ne soit anonymisé. Ce sont des points que j'ai pu développer dans un dialogue avec Dolz et Doussot dans l'article ACL 2022-1. Le cahier des charges de *PARTAGES* a totalement été corédigé entre collègues convaincu·es de l'intérêt d'une telle revue (cf. annexe 2) qui fissure de l'intérieur les normes éditoriales étriquées de certaines revues. Le but est de rendre plus accessibles[108] les savoirs de la recherche, sans pour autant s'engouffrer dans "*an utopian state of* '*no norms*'" (Canagarajah, 2023, p. 101).

Au démarrage du projet, l'initiative n'a pas manqué de semer le trouble dans le paysage des revues très installées et particulièrement dans l'équipe de la revue *Pratiques* du laboratoire

[107] En 2018, alors qu'un collègue, Carton F. dit « du Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques En Langues historique ou CRAPEL historique » – c'est-à-dire l'équipe qui a travaillé de près avec Henri Holec, figure du CRAPEL à Nancy, partait en retraite, il m'avait semblé intéressant et stimulant de mener avec lui un entretien sur l'évolution de sa carrière, ses sujets de recherche et d'enseignement, de façon à mobiliser à la fois une introspection et une diffusion pour les autres (AP 2018). Il m'avait révélé avoir été surpris par ma proposition et ce format d'écriture, et en avoir retiré beaucoup de plaisir.

[108] Voir : *Consortium for Democratizing Academic Publishing and Knowledge*. https://sites.psu.edu/publishing/

CREM de l'Université de Lorraine (laboratoire de Cindy de Amaral, directrice de la revue *PARTAGES*, alors embryonnaire). Reçue par les « pontes » de *Pratiques*, se posant comme des "*gatekeepers of accepted knowledge*" (Baur *et al.*, 2024), Cindy De Amaral a présenté le projet qui s'est vu qualifié d'impensable, ou dans une moindre mesure envisageable comme une possible nouvelle rubrique à intégrer dans *Pratiques*. De façon collégiale, le collectif *PARTAGES* a refusé cette proposition d'invisibilisation. Nous nous sommes vues contraint·es de proposer notre projet ailleurs qu'à l'Université de Lorraine. Cindy de Amaral a fait son doctorat à l'Université de Grenoble, et des collègues de l'Université de Grenoble Alpes, comme Françoise Boch et Thierry Soubrié, toustes deux enseignant·e-chercheureuse ont trouvé l'initiative fort intéressante. Ces collègues ont souhaité soutenir le projet et se sont engagé·e dans le collectif de *PARTAGES*. Le projet a alors été soumis aux éditions UGA.

À ce jour, après deux ans et demi de construction collective du dossier avec une équipe élargie[109], seul le principe premier de l'accompagnement à l'écriture a été accepté par les éditions UGA qui ont particulièrement apprécié cette modalité. Après avoir fait partie du Comité éditorial depuis la naissance du projet de création, j'occupe depuis mars 2024 le poste du secrétariat de direction, pour lequel je vais suivre une formation en mai 2024. Il s'agit plus particulièrement d'une formation pour les équipes éditoriales proposée par la plateforme *Open Edition Journals* (Lodel 1). La formation s'adresse aux personnes chargées de la mise en ligne des numéros de leur revue sur la plateforme *Open Edition Journals*. Ce que je vais assumer avec ma collègue Hélène Le Lièvre de l'Université de Strasbourg. La revue est hébergée par Prairial, Pôle éditorial Lyon Saint-Étienne qui diffuse et accompagne les revues scientifiques en accès ouvert. Le premier numéro est à paraitre en septembre 2024. Le rythme de parution choisi pour l'avenir est semestriel (octobre/avril).

C'est dans cette revue *PARTAGES* (alors qu'elle n'était pas encore reconnue) que j'ai décidé avec Aurore Promonet, collègue de l'INSPÉ de Lorraine, également investie dans des recherches du réseau des LéA, de coordonner un numéro spécial intitulé « Écrire ensemble[110], finalisé, à paraitre prochainement ». L'objectif de ce numéro est de soutenir le développement des méthodes de recherches qui font une place aux savoirs d'expériences des praticien·nes, des étudianz ou des élèves (DR 2024). En février 2024, *PARTAGES* est devenue une revue officielle, et son troisième numéro est en préparation, sous la coordination de Nathalie Bertrand, doctorante et Ana Dias-Chiaruttini, professeure des Universités : « *S'engager dans des pratiques de lecture et d'écriture créatives dans et hors la classe*[111] ».

Cette initiative menée par un collectif engagé pour *écrire autrement* contribue à renseigner la question des méthodes et méthodologies d'un *travailler ensemble* entre collègues chercheureuses au service de la valorisation et la diffusion de recherches qui soutiennent un *chercher ensemble* (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2022).

[109] https://partages.hypotheses.org/comite-de-redaction
[110] https://partages.hypotheses.org/numero-2
[111] https://partages.hypotheses.org/appels-a-contribution/numero-3

Faire une pause, et poursuivre

Ces façons de faire science ensemble entre deux mondes qui se côtoient relativement peu, alors que la coopération est cruciale entre « la recherche » et « le terrain », "*part of a long horizon of struggle*"/ s'inscrivent dans un long horizon de lutte (Baur *et al.*, 2024). La lutte dont il est question dans cette citation renvoie autant à des niveaux d'échelle macro, méso ou micro.

En tant que sujets engagé·es dans des projets menés dans des logiques collaboratives, nos actions se situent entre des convictions et des contraintes : politiques, institutionnelles, temporelles, financières, sans exhaustivité. Au niveau local, nous nous demandons chaque année si la hiérarchie locale de l'Éducation nationale va accepter de nous laisser poursuivre l'accompagnement à/par la recherche menée avec des collectifs enseignants dans des espaces qui permettent le *chercher ensemble*.

> Les espaces posent irrémédiablement la question de l'institution et de ce qu'elle rend possible, impossible, les frontières qu'elle érige ou qu'elle nous invite à franchir, à dépasser … […] (Dias-Chiaruttini *et al.*, 2022a, p. 385).

À ce jour, une candidature de projet du réseau des LéA a été acceptée (RE-PAIRS), mais l'inspectrice a décidé de réduire à 12H la quotité de formation dédiée au LéA par rapport aux 18H accordée dans le cadre de PRIMERA. À ce jour, j'ai dû suspendre l'accompagnement de deux recherches dont j'ai très peu parlé dans cette note de synthèse, même si elles auraient mérité plus de place :

(1) Le projet PRIMaA! (Pratiques en immersion en allemand Amiens) qui vise à accompagner une équipe enseignante de l'élémentaire en REP dans l'Académie d'Amiens à la mise en place de pratiques plurilingues et pluriculturelles dans un dispositif d'immersion allemand-français. Raison : malgré une sollicitation institutionnelle portée par l'IA-IPR d'allemand, le Rectorat peine à financer la logistique inhérente au projet.
(2) Le projet CIPES (Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation), soutenu par ADT Quart Monde pour travailler avec une équipe d'enseignanz en REP à Besançon sur les questions de déterminismes sociaux, notamment liés aux discriminations linguistiques et culturelles. Raison : malgré un fort soutien d'ADT Quart Monde, l'équipe enseignante subit une direction d'école déstructurée ; ce qui engendre des turbulences relationnelles peu compatibles avec la venue d'une chercheuse pour un accompagnement à/par la recherche (je suis la 3è accompagnante ; les deux précédentes ont renoncé). Les projets qui engagent de façon appuyée un collectif mènent parfois à des décrochages individuels, comme cela s'est passé pour une personne dans PRIMERA (un enseignant).

Ces façons de faire science ensemble entre collègues et avec des doctoranz, au travers l'exemple de *PARTAGES,* montrent qu'il est également possible de s'engager dans des créations scientifiques qui souhaitent bousculer les conventions académiques habituelles. Ce projet entre en cohérence avec les mouvements actuels de *Slow Science*. Avec Stengers et Drumm (2017), il s'agit de montrer qu'« une autre science est possible ». La chercheuse et le chercheur introduisent leur ouvrage par cette affirmation « Comme le *fast food*, la *fast science*, c'est vite

fait, pas bon et pas très digeste » (Stengers et Drumm (2017, p. 50). Ces positions ne sont cependant pas simples à maintenir dans un système universitaire qui valorise les projets à gros financements, visibilisés aux yeux de toustes. Elles ne sont pas faciles à tenir pour les jeunes doctoreur·es ou doctoranz, futur·es candidat·es à des postes d'enseignanz-chercheureuses à haute concurrence. Pas simple non plus de résister au *Publish or Perish* qui s'inscrit dans une idéologie de la performance et de la concurrence. Ces façons de soumettre les chercheureuses aux diktats de la mesure empêchent parfois un engagement dans des recherches dans des dynamiques collaboratives qui ont besoin du long court, et qui ne donnent pas lieu facilement à de nombreuses publications. Il pourrait m'être avancé que malgré ces critiques du système universitaire éditorial, je publie relativement beaucoup. Peut-être. Peut-être pas tant que cela concernant le travail mené dans PRIMERA. Et pas particulièrement dans des revues à fort facteur d'impact, comme il nous l'est parfois suggéré dans nos laboratoires. Je ne cherche pas non plus à décrocher des financements pharaoniques pour lesquels il serait difficile de justifier éthiquement les dépenses (Notre collectif GIFLEX a remarqué cela dans la constitution du dossier de projet de colloque que nous voulions faire auprès de certaines instances). En même temps, comme le soulignent Barnawi et R'boul (2023) s'extraire totalement du système nous voue à disparaitre du paysage scientifique et à nous empêcher de progresser dans une carrière pas forcément très valorisée. S'extraire du système nous empêcherait également, comme le dit Canagarajah (2023, p. 101) de, progressivement renégocier et retravailler de l'intérieur les normes éditoriales imposées par le système universitaire.

Je reste convaincue de l'intérêt des modes de fonctionnement qui allient des méthodologies de recherche discutées entre partenaires, et des méthodes pour travailler ensemble. Je reste mobilisée pour poursuivre ce cheminement, si tant est que nous puissions le construire collectivement dans des principes qui articulent les principes des *Six Rs* des approches décoloniales (Tsosie *et al*., 2022) dans le cadre d'un travail avec des partenaires dont la voix est souvent invisibilisée par le système politique : *Respect, Relationship, Relevance, Reciprocity, Responsability, Representation/* Respect, relation, pertinence, réciprocité (ce que j'appelais « donnant-donnant » dans mon travail doctoral, THÈ 2014), responsabilité, représentation. Les recherches'avec', dans les dynamiques collaboratives présentées, ne peuvent, de toute façon, pas faire partie des sciences rapides. Stengers et Drumm (2017, p. 105) qualifient ces dernières d'expérimentales, souvent posées au sommet de la pyramide académique, souvent soutenues par de « gros » financements, et représentant la norme, alors que ces recherches ne sont qu'une façon parmi d'autres de faire son travail de chercheuse et de chercheur.

CHAPITRE 6 « Prolégomènes à la conception de dispositifs »

1. Dispositifs bricolés

Les dispositifs[112] présentés sont multiformes. Certains sont conçus, mis en œuvre et évalués par moi-même. La phase d'évaluation est parfois menée dans un collectif de chercheuses. D'autres dispositifs sont uniquement observés et analysés. Enfin, des dispositifs proposent seulement des pistes ou des principes, et notamment *via* les travaux d'autres collègues. Ces travaux sont promus dans des numéros thématiques de revues qu'Aurore Promonet (CREM, Université/INSPÉ de Lorraine), ou Catherine Souplet et Julien de Miribel (CIREL, Université de Lille) et moi-même, avons coordonnés (DR 2024 ; DR 2023).

Concernant les dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche (Ci-PRADEF et PRIMERA), ceux-ci sont pensés pour développer une culture en commun entre les acteurices partenaires de recherche, et non pas une culture commune (Allenbach et Pelletier, 2022). Ils sont bricolés au sens de Perrenoud (1983), voire plus précisément « bricolés dans l'incurable » (Lederlin, 2023) pour construire collectivement, non sans mal, des réflexions, des savoirs et des actions en commun relatifs à l'interculturel en éducation et en formation au travers d'objets variés : les pratiques et les discours des acteurices enseignanz et étudianz, les pratiques d'écriture et de corédaction des étudianz, et des enseignanz dans un *chercher et écrire ensemble* avec les chercheuses. Les dispositifs de formation – ou les principes ou les pistes – montrent qu'en tant que chercheuse-formatrice à l'INSPÉ, dont les programmes sont chamboulés par les réformes rapprochées, j'ai à composer avec des difficultés liées à l'omniprésence de l'interculturel qui prend forme dans des situations complexes et instables, qui à leur tour (re)façonnent l'interculturel. L'évaluation des dispositifs de formation que j'ai livrée dans certaines de mes productions, rédigées seule, en binôme ou en collectif, montre que ceux-ci sont intéressants dans une certaine mesure et jusqu'à une certaine limite.

Bricoler. Mon bricolage pour concevoir des dispositifs de formation ou d'accompagnement à/par la recherche relève à la fois d'une activité banale de formatrice-chercheuse et d'un agir modeste. Faire avec les moyens du bord (dont financiers). Comme les enseignanz et les étudianz futur·es enseignanz ont et auront elleux-mêmes à faire avec les moyens du bord, selon les restrictions budgétaires ou les orientations prises par les institutions politiques et publiques.

L'incurable. Mes dispositifs de formation ou d'accompagnement à/par la recherche n'offrent aucune recette. Il n'y a pas de fin dans le développement des compétences pour embrasser l'interculturel en éducation et en formation. Mais aussi, sans être pessimiste, peut-on éradiquer totalement le racisme, le sexisme et toutes autres formes d'altérisation de l'autre ?

[112] Dans cette phrase, je parle de « dispositifs » sans en spécifier leur nature, sachant que plus en amont dans le texte, il est précisé s'il s'agit d'un dispositif d'apprentissage, de formation ou d'accompagnement à /par la recherche. Ces dispositifs entrent cependant tous dans une conception de la formation et de l'enseignement et apprentissage qui veut s'éloigner de la conception béhavioriste, et interroger la capacité des dispositifs à donner du sens aux apprentissages (Montandon, 2002) que ce soit en classes, à l'INSPÉ en formation initiale, en formation continue.

Il me reste à penser la conception des dispositifs de formation ou d'accompagnement à/par la recherche, la proposition des pistes ou des principes pour des dispositifs comme :

> Une tâche incertaine et comme un tâtonnement incessant prêt à détourner et à réemployer ses propres échecs comme les ratés du système, ce bricolage pourrait se révéler une façon de penser et d'agir nous permettant d'engager avec le monde un rapport éloigné de toute visée planificatrice et programmatique pour, s'il en est temps encore, empêcher qu'il se défasse (Lederlin, 2023, p. 13).

Au mieux, les dispositifs de formation ou d'accompagnement à/par la recherche proposés permettent de relier les acteurices pluriel·les, sans les broyer et leur (nous) donner les moyens de s'ouvrir à des actions pour enrichir les relations à soi et à autrui. Ces dispositifs sont à considérer comme des expériences réfléchies menées dans des contextes spécifiques – en cours à l'INSPÉ et en recherche-action ou dans des logiques collaboratives – pour tenter de repérer ce qui fait barrière au tissage de liens entre nous et autrui et solidifie les blocs qui s'érigent entre Nous et les Autres. L'enjeu éthique des dispositifs de formation ou d'accompagnement à/par la recherche est que ceux-ci permettent aux acteurices de développer une capacité à fissurer cet emmurement des personnes – chercheureuses y compris. Ils visent à amener les acteurices à ne plus s'en tenir à l'adéquation et la conformité installée dans certaines situations, c'est-à-dire selon le terme de Jullien (2023) à dé-coïncider, c'est-à-dire à « se décaler de la voie qu'on croit normale » (p. 22).

> Les modèles d'enseignement que nous qualifions de patriarcaux d'un point de vue socio-historique portent souvent en eux des limitations aux objectifs de l'autonomisation des apprenanx : transmission d'un haut sachant vers un bas ignorant (Rancière1987); discours d'autorité parfois volontairement obtus et abscons; posture mandarinale pouvant aller jusqu'au harcèlement sexiste ou raciste ; évaluation exclusivement externe et non critériée, en sont quelques exemples. […] Comment les aider à devenir des citoyenx conscienx d'eulles-mêmes et du monde qui les entoure, conscienx aussi de leurs devoirs et de leurs responsabilités, vis-à-vis des autres comme d'eulles-mêmes ? Comment transformer des cours universitaires en moments de « pratique de la liberté » (Freire 1964/67, bell hooks 1994/2019) ? Autrement dit, comment accompagner les étudianx dans leur autonomisation à devenir des sujets autonomes, responsables et projectifs (Beauvais 2004) ? (ACL 2022-3).

> Cette pratique s'annonce radicalement éloignée de tout rapport fonctionnaliste prétendant optimiser la marche des choses, transformer les objets en marchandise et instrumentaliser les êtres vivants, et se présente comme une rencontre pratique avec le réel articulant distance et croyance au monde. Une distance qu'il ne faut pas comprendre comme une position de surplomb – les agents d'une telle pratique devant nécessairement se reconnaitre comme *pris* dans leur environnement ou leur milieu, « dedans et avec » le monde – mais comme un jeu, un champ de tensions grâce auquel le réel pourrait se mettre à jouer avec les possibles du monde. Et une croyance qu'il ne faut pas comprendre comme une foi aveugle ou servile, mais comme un saut dans l'inconnu, une confiance donnée au monde qui se dérobe (Lederlin, 2023, p . 43).

Concernant les dispositifs d'apprentissage en classe, j'avais commencé à inclure le principe de dé-fossilisation des contenus d'enseignements culturalistes.

> Dé-fossiliser un contenu culturel : adopter une démarche d'enseignement qui permette d'appréhender un contenu culturel figé avec un regard réflexif et critique. Cela implique que l'enseignant soit prêt à déstabiliser les croyances des élèves et à ce que les élèves déstabilisent les siennes, à débattre des représentations des élèves, à accepter le statut de non vérité et de mouvance du contenu culturel. Cela implique également que la priorité soit donnée au sujet qui donne son avis, plutôt qu'à l'objet de connaissance figé (THÈ, 2014, pp. 285-286).

Dix années se sont écoulées, certains principes restent vivaces dans le cadre de la conception et la mise en œuvre des dispositifs de formation que je propose aujourd'hui, pour que les étudianz apprennent (du moins dans mes intentions).

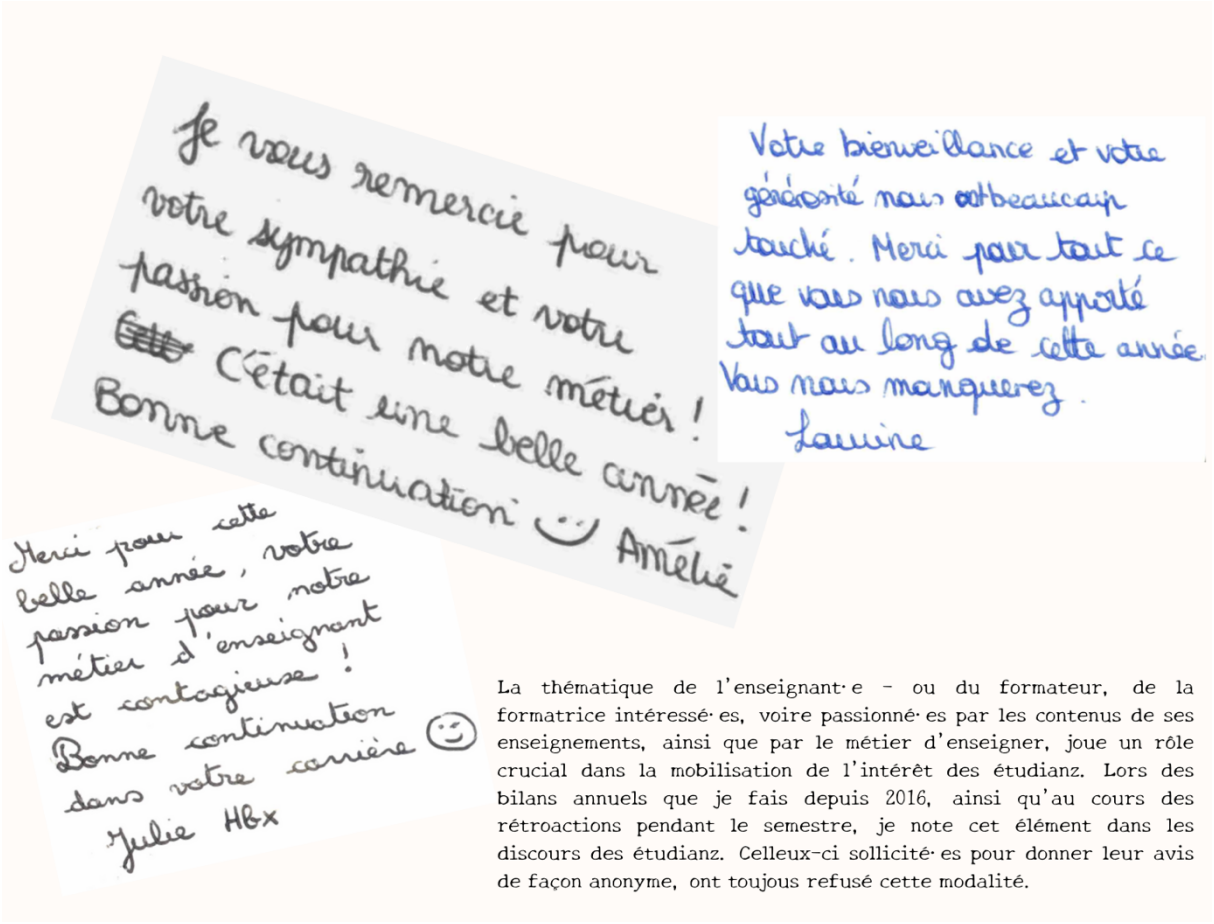
1.1. Éléments constitutifs des dispositifs proposés

Les contenus des dispositifs que j'ai conçus ou observés, voire (co)évalués se basent sur les connaissances que j'ai (co)construites dans le domaine de l'interculturel en éducation et en formation. Parfois, l'utilisation de ces connaissances issues de mes recherches vise une opérationnalisation sur les terrains éducatifs. D'autres fois, l'utilisation de ces connaissances a pour visée l'apport d'éléments qui peuvent influencer la compréhension de problématiques (Ramdé, 2021 ; Amara *et al*., 2004) liées à l'interculturel. À l'examen de mes 32 productions scientifiques qui présentent un dispositif, on peut voir que 12 d'entre elles proposent un dispositif de formation conçu, mis en place et évalué par une étude scientifique. Dans ce cas, l'utilisation des connaissances issues de mes recherche a une visée opérationnelle de formation. Dans les autres cas, la visée est plutôt conceptuelle.

Les dispositifs de formation posent la question de savoir comment on y enseigne ou comment on y apporte des contenus, et comment on y apprend. Ils répondent à des besoins identifiés (cf. chapitre 2). Mais aussi comment on y installe des conditions et des modalités pour travailler ensemble, pour que l'interculturel prenne corps dans l'expérientiel des étudianz ou des enseignanz. La déjà ancienne citation de Saint-Onge (1990) « Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils » qui m'a habitée pendant mes années d'enseignement en primaire en REP, reste présente aujourd'hui encore dans la conception des dispositifs de formation avec des étudianz. Dans mon article ACL 2020-3 (pp. 35-36), je montre que les dimensions apprendre et enseigner ne fonctionnent pas indépendamment l'une de l'autre. Si les étudianz sont amené·es à développer des activités cognitives, affectives et auto/inter-régulatrices, la régulation même de l'enseignante-chercheuse a un effet crucial sur les apprentissages. Dans cet article, j'ai proposé des principes pour que ces deux types de régulations interagissent.

> Le nombre d'étudiants par groupe (au maximum 5), un cadrage par des consignes pour stimuler les analyses et leur discussion ainsi que la recherche de pistes pédagogiques, et une salle qui offre un cadre attractif et évolutif pour les travaux collectifs (ACL 2020-3, p. 36).

Le nombre d'étudianz par groupe permet un accompagnement des propos de celleux-ci, en étant uniquement partenaire présente dans la situation relationnelle avec elleux. Dans les très nombreux bilans de mes enseignements que les étudianz écrivent en fin de formation, des discours qui disent apprécier l'étayage cognitif sont fréquents. La mobilisation des étudianz tient également au fait de mon propre intérêt pour la connaissance que j'enseigne, comme le montrent les trois extraits de bilan de cours ci-après.



La thématique de l'enseignant·e – ou du formateur, de la formatrice intéressé·es, voire passionné·es par les contenus de ses enseignements, ainsi que par le métier d'enseigner, joue un rôle crucial dans la mobilisation de l'intérêt des étudianz. Lors des bilans annuels que je fais depuis 2016, ainsi qu'au cours des rétroactions pendant le semestre, je note cet élément dans les discours des étudianz. Celleux-ci sollicité·es pour donner leur avis de façon anonyme, ont toujous refusé cette modalité.

Tricot (2017, p. 45) confirme largement que l'enthousiasme de l'enseignant·e – ou de la formatrice, du formateur, est une variable à effet direct sur la motivation des étudianz. À cet élément, le chercheur en psychologie ajoute que la passion concerne également le fait d'enseigner ; ce qui se retrouve dans les extraits ci-dessus.

Ce rôle de la chercheuse-formatrice s'inscrit dans un espace où l'interculturel se manifeste dans la confrontation à l'altérité qui prend forme(s) dans le *travailler ensemble* entre chercheuse-formatrice et étudianz. Un éclairage par des apports théoriques *in situ* est parfois apporté si cet apport est pertinent. La consigne donne un cadrage sans l'intention de mettre sur des rails étroits et restrictifs, mais aussi l'architecture scolaire/universitaire (Bellesi, 2023) joue un rôle dans l'optimisation des processus de création et de négociation entre les acteurices – ici les étudianz et moi-même. La dimension expérientielle que peuvent vivre les acteurices (Dufour et Auger, 2022) est incontournable de la mise en acte de l'interculturel en éducation et en formation, et de la mise en synergie des savoirs protéiformes de celleux-ci. Cette dimension met les acteurices au cœur des apprentissages et du développement de compétences interculturelles, elle modifie la fonction de l'enseignant·e ou de la formatrice ou du formateur. Les acteurices ont à mobiliser les connaissances et leurs savoirs d'expérience pour interroger, voire résoudre le problème qui leur est posé dans le dispositif de formation.

Le rôle de la chercheuse-formatrice est de les soutenir dans les questionnements déstabilisant, car ils n'apportent pas de vérité ou la vérité parfois attendue par les étudianz. Son rôle est

également de maintenir un niveau de sécurité affective au cœur du dispositif, car les échanges autour de supports pédagogiques engageant ou à partir d'expériences vécues peuvent amener à des émotions qui entravent le processus d'apprentissage (Vermunt et Verloop, 1999). La planification des étapes dans le dispositif nécessite que les objectifs d'apprentissage soient clairement définis, que les supports soient soigneusement choisis, ainsi que les questions qui guident l'activité réflexive. Les dispositifs sont l'occasion de déléguer la construction des savoirs aux étudianz, et par là-même ils interrogent la fonction de pouvoir ; ils installent des zones d'incertitudes, les échanges entre les étudianz mettant en tension différentes valeurs et laissant de la place à de l'imprévisible dans les propos des acteurices (Montandon, 2002). Des travaux robustes datant de quelques décennies qui ont toujours influencé mes pratiques pédagogiques[113], avec les jeunes élèves comme avec les adultes, ont montré l'importance de considérer ces aspects dans la conception et la mise en œuvre de dispositifs.

> *When learning is conceived more as self-regulated knowledge construction than as taking in already existing external knowledge, the role of teaching changes too, from transmission of knowledge to supporting and guiding self-regulated knowledge construction*[114] (Vermunt et Verloop, 1999, p. 258).

Ces manières de concevoir et mettre en œuvre les dispositifs de formation mettent les étudianz en questionnement sur la base d'une dialectique expériences/réflexions vers celle de pratique-théorie, d'une dialectique moi et autrui et d'une dialectique liberté/contrainte (Bru, 2021, p. 61). Ce qui, au cœur des enseignements dans mes cours à l'INSPÉ et des dispositifs de formation conçus et mis en œuvre influence les formes et les contenus que prend l'interculturel.

Le but recherché n'est pas de diriger les échanges entre les acteurices, même si de manière inconsciente cela doit être le cas parfois. Dans la mesure du possible, il n'est pas question de chercher à éradiquer les stéréotypes, bien que le discours ambiant déclame qu'avoir des stéréotypes, c'est mal et que ces phénomènes sont un fléau pour la société (OS 2022-2). Il est plutôt question de rechercher le conflit sociocognitif par la confrontation des représentations, des valeurs et des faits, et de débusquer l'utilisation raciste ou sexiste des stéréotypes pour conscientiser ces phénomènes (Magar-Braeuner, 2019 ; OS 2022-2). Il est encore nécessaire de nos jours de travailler sur « les divisions majeures de l'humanité que l'on peut construire à partir de combinaisons distinctes de traits physiques », qui selon Bessone (2022, p. 67) s'imposent naturellement. Cette classification raciale, même si elle ne fonctionne plus dans la théorie, elle se retrouve dans le langage ordinaire, dans nos gestes et nos regards envers autrui. L'objectif général de ces dispositifs de formation est de permettre à chacun·e de trouver sa place, de jouer un rôle dans la controverse (Fraisse, 2012) et la coconstruction du savoir dans

[113] Une fouille dans mes anciens guides pour 'bien enseigner' alors que j'étais institutrice à Roubaix, dans les années fin 1980 et 1990 s'est avérée intéressante pour resituer mon intérêt pour les pédagogies issues des méthodes d'autostructuration (Bru, 2021 ; Not, 1989 ; Les Cahiers Pédagogiques 357 « le travail de groupe, 1997) et de l'auto-socio-construction. Une autre influence est notoire, celle des savoirs issus de la formation à l'École Normale (1988-1990). Je pense aux apports de Decroly et Jean-Jacques Rousseau, ainsi qu'à ceux de Freinet. Enfin, en tant que germaniste, Pestalozzi, le *Freie Arbeit* de Petersen et les travaux de Fröbel ont été de lectures compagnons pendant une période de ma vie professionnelle.

[114] Traduction Deep-L, revue : Lorsque l'apprentissage est davantage conçu comme la construction de connaissances autorégulées que comme l'assimilation de connaissances externes déjà existantes, le rôle de l'enseignant·e change également, passant de la transmission de connaissances au soutien et à l'orientation de la construction de connaissances autorégulées.

une dynamique inclusive de toustes et dans une vision éducative non coercitive (Weisser, 2010). Certains types de dispositifs de formation sont donc à penser pour que ces éléments soient rendus possibles. Cependant, je me demande souvent jusqu'à quel point les étudianz choisissent vraiment leur place dans les dispositifs que je conçois. Je ne sais pas toujours comment iels expérimentent les possibles du lieu, réel ou symbolique (Marin, 2022, p. 246).

> Le caméléon prend la couleur du lieu où il est assis : mais le poulpe se donne lui-même la couleur qui lui plait, selon les occasions, pour se cacher de ce qu'il craint, et attraper ce qu'il cherche : au caméléon c'est changement de passion, mais au poulpe c'est changement d'action (Montaigne, II, § 12, p. 516).
>
> « Prendre la couleur qui nous plait », cela peut signifier ne pas se conformer passivement au lieu, mais créer le cadre par notre changement d'apparence plutôt que s'y fondre. En acceptant la visibilité ou en créant l'opacité. Se donner à voir ou disparaitre. Ne pas laisser le lieu décider de la modalité de notre présence, ne pas laisser le cadre nous contraindre (Marin, 2022, p. 246).

Comme on l'a vu *supra*, les dispositifs n'échappent cependant pas à des règles de fonctionnement. Mais au bout du compte, il est important d'examiner si les articulations entre hétérorégulations par la chercheuse-formatrice et les auto/interrégulations entre les étudianz promeuvent la congruence et les frictions positives pour qu'il y ait des apprentissages, et permettent d'éviter les frictions destructrices.

Les dispositifs, si tant est qu'ils soient conçus en tant que système dynamique, ne sont donc pas pensés comme figés, fermés, mais bien au contraire évolutifs et flexibles. Ils ouvrent la porte aux pratiques réelles des acteurices, pas forcément anticipées par l'enseignant·e ou la formatrice ou le formateur (Montandon, 2002 ; Rivens-Mompean, 2023). Comme ils ne sont pas verrouillés, chacun des dispositifs conçus (ou observés) met en avant un élément particulier au regard du public utilisateur. Les acteurices ont à leur disposition des outils sémiotiques et instrumentaux pour transformer leur rapport au monde en source d'apprentissage (Weisser, 2010), à travers les supports fournis formels ou informels (supports vidéo, textuels, photographiques) des techniques proposées, une temporalité et une spatialité (cf. les espaces d'apprentissage du Programme Mut@camp développés à l'Université de Lorraine, avec des aménagements mobiles et numériques).

Les dispositifs proposés sont sous-tendus par des visées éducatives[115] dont le projet intellectuel est celui de la conscientisation par les acteurices de certains phénomènes sociaux de rapport de domination ou d'oppression, en vue d'accéder à l'autonomie dans la réflexivité. Les dispositifs sont révélateurs de mes options théoriques. Cet aspect demande une réflexion sur les notions choisies dans les contenus de formation, et d'en questionner « les fondements épistémologico-théoriques afférents » (Charmillot, 2022, p. 28). Les mots sont discutés (leur poids, leur place, les évolutions lexicales) pour (essayer de) mieux comprendre le monde et dévoiler les assignations faites à autrui ou les discours tenus à la place d'autrui. Qui parle de qui ou pour qui, et en tant que quoi ? Avec quelle intention ? Comment autrui est-iel caractérisé·e et par qui ? Quels attributs lui sont conférés et par qui, voire pour quoi/pourquoi ? Quelle idéologie

[115] Au sens de Mialaret (2017), c'est-à-dire que l'éducation est un processus qui relie de façon prévue ou non des acteurices les mettant en situation d'interactions et de modifications réciproques, en relation avec un contenu d'enseignement ou de formation.

guide le système de relations dans lequel, selon Duvoux (2018, p. 53) la domination s'impose aux dominé·es sans qu'iels s'en aperçoivent (et subissent l'oppression) ? Les biais sous-jacents à ces questions nécessitent d'être déconstruits par la chercheuse ou le chercheur, selon Dorlin (2021), afin d'analyser les structures sociohistoriques, mais aussi les normes et les idéologies dans lesquelles ces biais « ne sont que les signes d'une position dominante » (p. 6).

Les points de vue des étudianz sont échangés dans l'expérience du groupe constitué et à partir des expériences personnelles discutées. L'un des éléments phare d'un dispositif de formation, éclairé dans la recherche DIPERLANG, s'appelle d'ailleurs EPIV ou Expérience Personnelle Vécue (les étudianz livrent une expérience et y posent un regard réflexif), ou PRESI, soit Premier Écrit de Situation Interculturelle (les étudianz posent un regard réflexif sur une expérience réfléchie décrite par des étudianz anonymisé·es). Les points de vue d'acteurices marginalisé·es, présent·es ou absent·es sont également tenus pour cruciaux pour accorder la parole de toustes dans une dynamique inclusive, et non pas d'inclusion totale qui relève d'une utopie (Luhmann, 2011). Les dispositifs ayant été soumis à évaluation montrent que tous les groupes d'étudianz ne sont pas forcément conscients de ce qui se joue dans le rapport à autrui, mais que la tension entre réflexivité et les aspects dialogiques des échanges 'interculturalise' leur manières de penser. Avec Dervin et Jacobsson (2021), cela signifie que ces échanges permettent de « (nous) rendre étrangers (à) nos propres discours sur l'objet de l'interculturel – travaillé en cours à travers divers phénomènes – afin de le revisiter au contact de l'autre » (p. 14).

Cette façon de procéder fonctionne également dans le cadre de la corédaction de textes scientifiques entre chercheuses et enseignanz, dans la mesure où le dispositif d'accompagnement à/par la recherche PRIMERA permet d'interroger le *statu quo* représentant la position de privilège dominante des chercheureuses dans cette activité intellectuelle. Ce dispositif répond à un fort enjeu de recherche qui consiste à poser que, seul·es les chercheureuses ne peuvent conceptualiser les problèmes complexes qui se posent aux enseignanz (ACT 2023 ; Nicolas-Le Strat, 2018, p. 128). Le dispositif s'inscrit dans une perspective épistémologique du lien qui veut faire valoir le statut de personnes fiables à entendre en matière de production de savoirs (Godrie et Dos Santos, 2017 ; Charmillot, 2022). Il fait de la place aux savoirs des pratiques des enseignanz qui sont encore souvent opposés aux savoirs scientifiques. La rupture, créée par le dispositif de corédaction, éclaire le fonctionnement classique de l'écriture de recherche – parfois scellé en vérité : seul·es les chercheureuses écrivent - et ouvre un accès à un impensé. Faire dé-coïncidence (Jullien, 2023 ; Bompied, 2023), c'est fissurer du dedans la position de privilège et contester le *statu quo*. Il s'agit de travailler contre les inégalités épistémiques qui prennent corps entre les membres de différents métiers, par exemple entre les chercheureuses et les partenaires de recherche, dit·es de terrain, dans la mise en place de projets de recherche.

> En tant que producteurs légitimes de savoirs et détenteurs d'une autorité épistémique particulière, les universitaires sont eux-mêmes partie prenante des rapports de production des savoirs et, parfois, de la violence épistémique subie par certaines populations n'ayant pas les mêmes privilèges (Godrie et Dos Santos, 2017, p. 8).

Au regard des différentes caractéristiques brièvement évoquées sur les dispositifs présentés dans mes productions de recherche, ceux-ci peuvent majoritairement être définis comme des dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche, dans une épistémologie du lien :`

> Ils [les dispositifs pédagogiques] allient objets matériels et symboliques, toujours au service d'une intention éducative, voire politique. Leur point commun, en ce qu'ils sont essentiellement pédagogiques, est qu'ils se centrent sur le sujet apprenant et sur les relations sociales, sur un projet de société. Leur entrée n'est pas disciplinaire, d'ailleurs les mêmes méthodes (le tâtonnement expérimental chez Freinet), les mêmes démarches (présentation-effectuation-maintien de la centration chez Montessori) sont invoquées quel que soit le champ du savoir concerné (Weisser, 2010, p. 293).

Les études que j'ai menées qui évaluent certains des dispositifs de formation conçus et mis en œuvre donnent à voir qu'au-delà de la formation pendant les cours à l'INSPÉ, il est impératif de fournir aux étudianz des espaces propices à l'initiation d'actions individuelles ou collectives visant à questionner et agir sur les aspects de la société perçus comme inéquitables (CHOS à par. ; CHOS 2024-2 ; Watts, *et al.*, 2011).

1.2. Quantification des productions qui parlent de dispositifs

Le volume IV « Curriculum Vitae » du dossier en vue de l'HDR présente 57 productions écrites, dont la thèse de doctorat (THÈ 2014). Deux mémoires de master ont précédé cette thèse de doctorat et ont servi de base de travail à celle-ci (ME 2009 ; ME 2010). Dans le cadre du travail mené pour l'Habilitation à Diriger des recherches, je m'appuie sur 53 productions sur les 57 tous genres confondus, thèse incluse. Quand je considère l'entièreté de ces 57 productions et les 2 mémoires, 32 d'entre elles parlent de dispositifs, au sens large du terme.

Sur ces 32 productions, il se dégage la répartition suivante, dans la nature des dispositifs et les publics participant, et dans la quantification par rapport à cette nature. Ces dispositifs sont à considérés du point de vue de la recherche.

- Dispositifs mis en places pour enseignanz = 2 productions
- Dispositifs mis en place pour étudianz = 10 productions
- Dispositifs observés chez des enseignanz en classe = 7 productions
- Propositions de pistes pour des dispositifs = 2 productions
- Formulation de principes ou jalons pour des dispositifs = 6 productions
- Dispositifs présentés par des collègues formant des collectifs de chercheureuses ou mixtes (DR n° revues) = 5 productions – dont 1 à paraitre dans la revue Mélanges CRAPEL du Laboratoire ATILF (CNRS), programmée pour juin 2025 à l'agenda de la revue (DR 2025, sur les pratiques plurilingues et l'éthique). Pour cette revue l'argumentaire est en cours, au moment où je termine ce travail d'écriture de la note de synthèse.

À la suite du tableau 3 de répartition des dispositifs présenté ci-dessous, deux graphiques (1 et 2) et un texte accompagnant apportent des précisions.

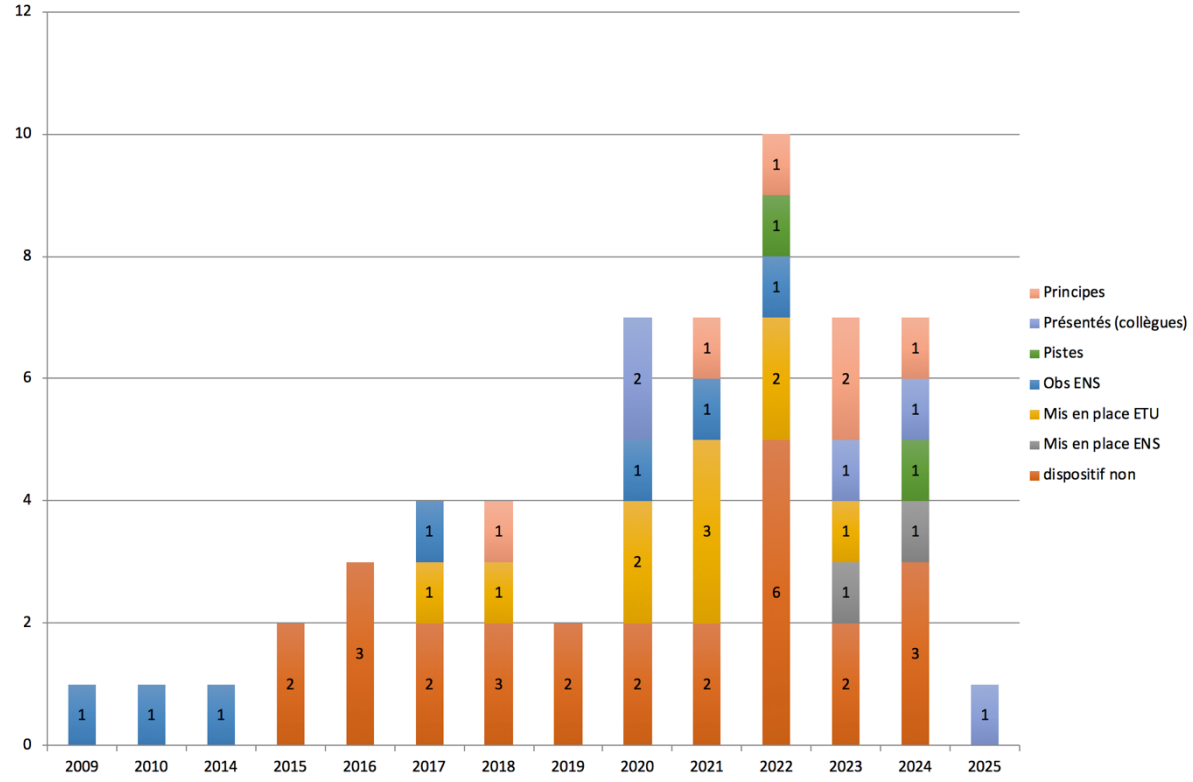
Tableau 3. Répartition des dispositifs et productions afférentes

Caractéristiques des dispositifs dans les productions	Quantification des productions/32	Dénominations pour les graphiques	Productions
Dispositifs conçus et mis en œuvre + étude scientifique sur les dispositifs Public : étudianz	10/32	Mis en place ETU	OS 2022-1 ; ACL 2022-4 ; ACL 2021-1 ; ACL 2021-2 ; ACL 2020-1 ; ACL 2020-3 ; ACL 2018-1 ; ACT 2017 ; CHOS 2024-2 ; AP 2021 ;
Dispositifs conçus et mis en œuvre + étude scientifique sur les dispositifs Public : enseignanz	2/32	Mis en place ENS	ACT 2023 ; ACL 2024-1
Dispositifs observés Public : enseignanz	7/32	Obs ENS	ACL 2021-5 ; ACL 2020-2 ; ACL 2017-1 ; CHOS 2022-2 ; THÈ 2014 ; ME 2010 ; ME 2009
Pistes pour des dispositifs	2/32	Pistes	OS 2022-2 ; ACL 2024 ;
Principes ou jalons pour des dispositifs	6/32	Principes	AI 2023 ; AP 2023 ; ACL 2022-3 ; ACL 2021-3 ; ACL 2018-2 ; CHOS à par.
Présentation de dispositifs étudiés par des collègues (DR numéro thématique de revues)	5/32	Présentés (collègues)	DR 2025 ; DR 2024 ; DR 2023 ; DR 2020-1 ; DR 2020-2

Dès mon entrée en recherche, je me suis intéressée aux dispositifs d'enseignement et d'apprentissage en classe, comme le montrent les trois bases d'écriture que sont les deux mémoires de master 2 (ME 2009 ; ME 2010) et la thèse de doctorat (THÈ 2014). Il s'agissait essentiellement de dispositifs observés et analysés, auprès du public enseignanz du primaire. Il est intéressant de noter que ces trois productions de départ faisaient à la fois référence à des dispositifs pédagogiques directement observés dans des classes en France (Académie de Lille, Armentières et Lille) et en Allemagne (*Land Hessen, Frankfurt-am-Main*) et à des dispositifs numériques de plateformes institutionnelles jumelles : en France Pairform@nce (aujourd'hui M@gistère) en Allemagne *Intel Lehren Online* qui proposaient aux enseignanz des contenus d'enseignement des langues pour le primaire (entre autres).

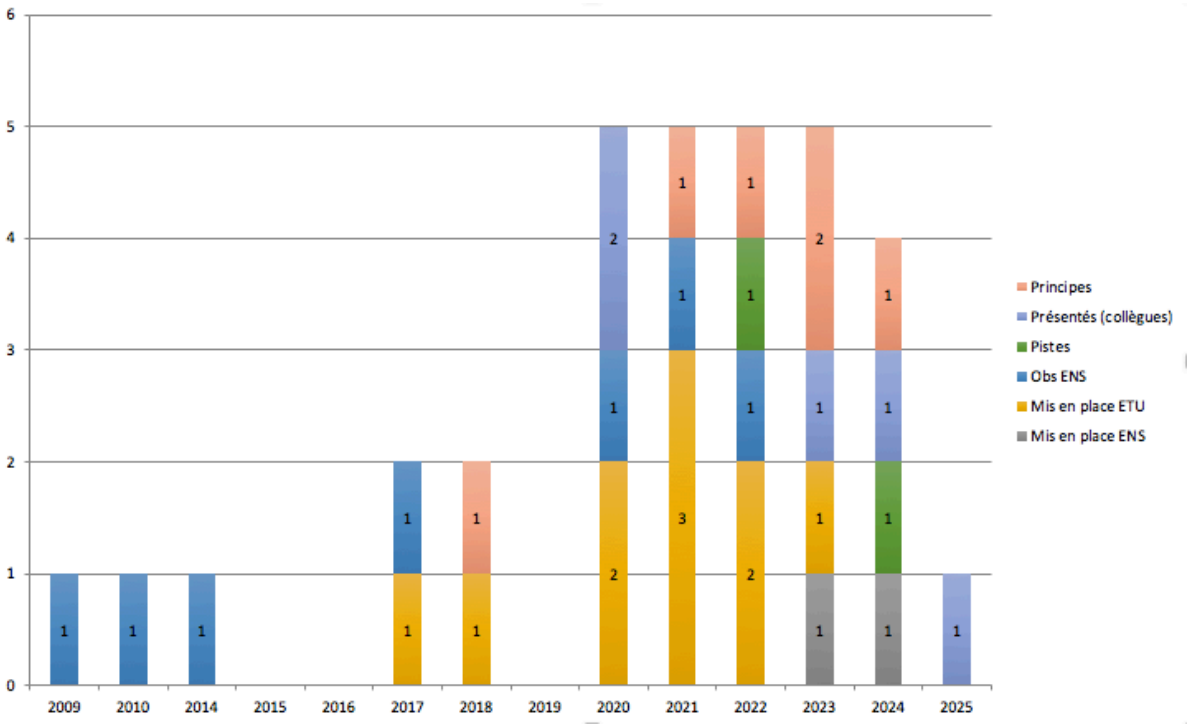
Le graphique 1 ci-après fait apparaitre la répartition de mes travaux, d'abord en deux grandes catégories : les productions qui évoquent des dispositifs et ceux qui n'en évoquent pas (orange foncé). Le graphique rend compte uniquement des travaux dont je parle dans la note de synthèse pour l'HDR. Les couleurs font ressortir une variété de la nature des productions dans lesquelles il est question de dispositifs, en tant que « conçus, mis en œuvre et évalués » (jaune : mis en place pour les étudianz, et gris : mis en place pour les enseignanz), en tant que « pistes pour des dispositifs » (vert) ou « principes pour des dispositifs » (orangé pâle), mais aussi en tant que « dispositifs observés dans les classes – mis en place par les enseignanz » (bleu). Enfin, le graphique montre les « dispositifs d'autres collègues présentés », généralement dans un dossier thématique d'une revue que j'ai coordonné avec des collègues (bleu pâle) : Sophie Bailly (PU,

ATILF CNRS, Université de Lorraine ; Catherine Souplet et Julien de Miribel (toustes MCF, CIREL, Université de Lille) ; Aurore Promonet (MCF, CREM, Université de Lorraine) ; Marie-Claire Lemarchand-Chauvin (MCF, ATILF CNRS, Université de Lorraine). Dans cette catégorie, des collègues présentent leurs dispositifs à un niveau macro, méso ou micro. Pour cette catégorie de dispositifs, les domaines étudiés sont l'interculturel en éducation et formation ou des dispositifs conçus dans des logiques collaboratives (DR 2020-2 ; DR 2023), les littéracies universitaires ou la corédaction entre « deux mondes » (DR 2020-1 ; DR 2024) ou encore le plurilinguisme à l'école (DR 2025). Dans ces dispositifs présentés, apparaissent les vécus des acteurices plus ou moins de façon détaillée et les effets des dispositifs en termes de développement professionnel ou de transformation dans les apprentissages. Concernant les dispositifs d'accompagnement à la recherche (écriture scientifique) des étudianz, c'est essentiellement l'organisation des dispositifs qui joue sur les modalités d'accompagnement, avec un enjeu d'autonomisation des étudianz.



Graphique 1. Productions 2009-2025. Avec et sans « dispositifs »

À lire le graphique 1 ci-dessus, on observe facilement à la fois le nombre croissant de productions depuis mon recrutement comme maitresse de conférences, et une plus forte concentration sur l'écriture de productions qui incluent la question des dispositifs dans une grande variété. Le graphique 2 ci-après exclut les productions scientifiques qui ne traitent pas de dispositifs. Il fait apparaitre l'intensification de l'écriture de productions avec des dispositifs depuis 2020, soit quatre ans après ma prise de fonction réelle dans mes enseignements à l'INSPÉ de Lorraine (recrutement administratif en 2015).



Graphique2. Productions 2009-2025. Avec « dispositifs »

1.3. Motivations pour proposer des dispositifs

Mes travaux sur les dispositifs ont été en partie motivés par des constats de recherche alarmants touchant au problématiques de l'interculturel en éducation et formation. J'ai pu les consignés, avec Virginie Trémion, sous forme de mythes dans la collection RETZ Mythes et réalités coordonnée par Tricot (OS 2022-2). Tout d'abord, les enquêtes de grande ampleur sur la formation en France montrent le peu de place octroyé à l'interculturel et au plurilinguisme dans la formation initiale en master MEEF (Candelier *et al*., 2019 ; Azaoui *et al*., 2020). Cet état des lieux indique également la grande disparité des intitulés des modules d'enseignement qui proposent, parfois de façon hypothétique, des contenus sur l'interculturel en éducation. Enfin, des travaux au-delà de l'Europe soulignent la tension entre bonnes intentions et actions non pertinentes dans la prise en compte la pluralité culturelle et linguistique des élèves. Ce constat s'étend au-delà de l'Europe, il touche également l'Amérique du Nord.

> Dans une étude récente par questionnaires *via* les trente-neuf Inspé de France, Candelier, Medonça Dias et Nicolas, C. (2019) ont dressé l'état des lieux de la formation sur les questions de la gestion de la diversité en classe par des approches plurilingues et interculturelles. Pour la formation initiale, les Inspé répondant à cette enquête indiquent que ces problématiques font l'objet de peu de cours, plutôt en Master 2 du premier degré. Ou alors, elles n'occupent qu'une petite partie d'un cours qui peut être : « formation générale, didactique des langues, parcours créole » (liste non exhaustive). L'étude souligne que 10 % des sujets de mémoires touchent ces aspects. Pour la formation continue, les actions sur les problématiques des cultures à l'école sont rares. L'équipe de chercheurs conclut que ces résultats ne sont pas à la hauteur de l'actuel dé sociétal. Azaoui *et al.* (2020) qui ont investigué sur cette même question de la formation des enseignants en Inspé du Sud de la France arrivent à une conclusion similaire : les acteurs de l'éducation manquent de connaissances et de formation de durée su samment longue, mais aussi ils sont soumis à des injonctions institutionnelles paradoxales, liées à un faisceau de contraintes (OS 2022-2, pp. 10-11).

> Bien que la pédagogie sensible à la culture et à la langue représente une voie intéressante, sa mise en œuvre comporte certaines tensions. Ainsi, on met l'accent sur l'élève porteur de cultures et agent de définition de son ou de ses identités dans les énoncés normatifs, mais dans les faits, lorsqu'on examine les programmes de formation des enseignants et encore davantage les actions mises en œuvre sur le terrain, on constate qu'elles valident souvent l'essentialisme culturel qu'on avait voulu éviter (McAndrew et Audet, 2020, p. 50).

Un autre argument m'a amenée à réfléchir à des dispositifs qui puissent donner corps à l'interculturel, sans que la question de « la culture » ne soit explicitement convoquée. Ce sont les processus de coopération dans une perspective de formation des enseignanz au cœur de la recherche dans des logiques collaboratives qui m'a semblé être le lieu où l'interculturel pourrait éclairer la confrontation à l'altérité qui prend forme(s) dans le *travailler ensemble* entre chercheureuses et enseignanz.

Par ailleurs, et l'argument n'est pas des moindres, les sujets traités dans les dispositifs sont *a priori* des objets de préoccupation pour l'éducation et la formation – pas forcément des préoccupations de l'institution. Stengers et Drumm (2017) insistent sur le fait qu' « il y a des situations qui nous concernent, qui, pour être convenablement caractérisées, demandent que nous nous sentions concernés » (p. 12). Dans les problématiques d'altérisation d'autrui, de racisme, et de sexisme sans exhaustivité, il y a effectivement des sujets de préoccupations. Ce que Latour (2004) exprime sous le terme de "*matters of concern*" (p. 231). Duclos (2015, p. 40) rappelle cependant qu'être concerné·e a deux aspects, celui de l'intérêt et de la motivation pour quelque chose et celui des préoccupations visibles au travers d'inquiétudes. Si la plupart des étudianz et des enseignanz sont éveillé·es ou 'éveillables' à propos de certains sujets, iels sont souvent dans l'incertitude quant à savoir quoi dire ou quoi faire face à ces situations qui émergeront de leur quotidien.

> Le propre d'une "*matter of concern*" est d'exclure l'idée de « la » bonne solution, et d'imposer des choix souvent difficiles, exigeant un processus d'hésitation, de concertation et de veille attentive […] (Stengers et Drumm, 2017, p. 13).

Dans mon chapitre d'ouvrage CHOS 2024-2, j'exprime alors l'idée que la formation des (futur·es) enseignanz porte la responsabilité de traiter des sujets comme d'altérisation d'autrui, de racisme et de sexisme sans exhaustivité, avec sérieux et avec soin, c'est-à-dire en prenant le temps de mettre les idées en confrontation ; en prenant le temps de proposer des opérationnalisations réfléchies pour les pratiques. Le dispositif présenté dans ce chapitre, à la suite des productions OS 2022-1 et ACL 2021-2, insiste sur la nécessité de s'engager dans des échanges collectifs pour analyser la complexité du monde, en mettant l'accent sur les notions de race et de racialisation, tout en reconnaissant l'importance des expériences et des représentations des étudianz dans la vision du monde. Il souligne l'urgence pour les étudianz d'examiner ces notions dans leur impact sur les expériences sociales et les conditions de vie des personnes racialisées. Ces trois productions complémentaires, un ouvrage, un article et un chapitre, soulignent que l'action critique doit devenir une composante essentielle de la conscience critique des étudianz. Cette dernière serait à considérer en complément de la réflexion critique et de l'efficacité politique préalablement développées, c'est-à-dire la déclaration par les étudianz d'une capacité à changer des choses (Watts *et al*., 2011, p. 50).

Des initiatives universitaires qui invitent les étudianz dans le cadre de leur formation à agir gratuitement auprès de personnes de la société civile en fonction de besoins exprimés ont déjà vu le jour depuis des décennies aux Pays-Bas et également à Québec (Leydesdorff et Ward, 2005 ; Piron, 2009). En tant que responsable du master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique à l'INSPÉ de Lorraine, sur deux campus à Nancy-Maxéville et Montigny-lès-Metz, l'équipe de formateurices que je coordonne et moi-même avons réussi à lancer de telles actions auprès de populations locales en Lorraine. Chaque année depuis 2016, entre trois et quatre projets sont réalisés par campus. À l'instar des « boutiques de la science » développées par Piron (2009 ; 2016) au Canada, ces actions en master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique contribuent à créer du lien entre la recherche, puisque les étudianz se basent sur leurs connaissances académiques coconstruites pendant le master pour proposer des solutions, et les savoirs d'expérience des citoyen·nes ou des professionnel·les qui ont besoin de réponses à des questions complexes. Le visuel ci-après illustre ces actions *via* des exemples de projets menés par les cohortes d'étudianz de l'année universitaire 2022-2023.



Illustration 2. Résumés de projets d'étudianz MEEF, Ingénierie Pédagogique

2. La posture de la chercheuse-formatrice dans les dispositifs

À la relecture de mes productions scientifiques dans le cadre de l'écriture de cette note de synthèse pour l'HDR, je me suis arrêtée sur les propos tenus par Nathalie Auger et Pascal Tisserant dans les préfaces qu'iels ont accepté de faire pour deux de mes ouvrages. Toustes deux mettent en scène la question de la posture de la chercheuse, qui est également formatrice en INSPÉ et en formation continue d'enseignanz. Plus précisément, toustes deux soulignent l'énonciation à œuvre dans mon écriture quand il s'agit de « parler de dispositifs » qu'ils soient observés (OS 2021) ou conçus, mis en œuvre et évalués (OS 2022-2).

> Véronique Lemoine-Bresson ne nous donne pas une liste de choses « à faire » ou « à ne pas faire » pour développer des compétences interculturelles auprès de nos élèves. Son objet est tout autre. Il s'agit en réalité d'une sorte de prolégomènes à des propositions didactiques et pédagogiques qui permettent de comprendre pourquoi, au plan général, la didactique interculturelle est dans une impasse depuis plus de 30 ans : les enseignants ne sachant pas réellement comment la mettre en pratique alors qu'ils en ressentent crucialement le besoin
>
> (Auger, 2021, p. 5, dans OS 2021).

> Sans chercher à dissimuler les débats et les enjeux actuels ou à les aborder de façon frontale, l'auteure traite le sujet en douceur et avec tact, en s'appuyant notamment sur l'analyse d'une situation concrète et originale de formation auprès d'étudiantes et d'étudiants de master MEEF
>
> (Tisserant, 2022, p. 5, dans OS 2022)

Cela m'a rappelé comment la question de l'intervention avait été discutée dans ma formation initiale en recherche au laboratoire de didactiques CIREL-Théodile de l'Université de Lille 3. Cette question faisant plus largement référence aux différentes conceptions qui existent parmi les didacticien.nes quant aux relations entre recherche et enseignement ou formation. À lire les premiers éléments retenus dans la conception de la DDLC, la recherche et l'intervention sont des dimensions constitutives de la didactique, même si ce principe est relativisé par la reconnaissance des poids respectifs accordés par les chercheureuses aux aspects pragmatiques (Huver et Macaire, 2021).

2.1. La question de l'intervention

Avec précaution, les travaux de l'équipe Théodile, et plus particulièrement ceux d'Yves Reuter indiquent que schématiquement trois positions existent concernant les visées des didactiques : l'abstention d'intervention, l'intervention et l'implication (Reuter, 2013). J'ai d'ailleurs noté cette tension dans les postures épistémologiques dans mon article « Publier en didactique » avec Dolz et Doussot (ACL 2022-1), alors même que les sept collègues interrogées dans l'enquête que j'avais menée étaient toutes didacticiennes des langues-cultures ou du moins se réclament l'être. L'intervention en tant que dimension constitutive de la DDLC n'est soulignée que par deux collègues.

> Deux sur sept collègues s'attachent dans leur travail d'expertise aux aspects pragmatiques de l'article soumis et à ce que les résultats peuvent apporter à la société civile. Ces collègues estiment qu'un article en didactique des langues « doit proposer des résultats exploitables à des fins pédagogiques » (Carla), et pas seulement « donner quelques vagues pistes pédagogiques en conclusion » (Cyrielle) (ACL 2022-1).

Sur la relation recherche et intervention, les travaux de l'équipe CIREL-Théodile ont été de ce point de vue très structurants, car ils m'ont montré qu'il n'y a rien de si évident dans la question de l'intervention, et que la chercheuse ou le chercheur a à sa charge de (se) questionner (sur) ce point. Le fait même d'inclure de façon *sine qua non* l'intervention en didactique oblige la chercheuse ou le chercheur à maintenir un fort taux de vigilance sur ce qu'iel dit ou tend à vouloir faire faire à ses partenaires de recherche, dans mon cas les enseignanz et les étudianz.

Ce potentiel glissement vers l'injonction ou le conseil est facilement repérable de nos jours dans les recherches sur le plurilinguisme à l'école, d'autant plus que se développent des recherches sur les pédagogies plurilingues, sur la base d'une attitude positive vis-à-vis de la pluralité linguistique qui est à interroger (Azaoui, 2022 ; Adami et André, 2015).

Cela implique que la chercheuse ou le chercheur soit vigilant·e sur les places de chacun·e des actrices de la recherche, car ces places sont multifacettes et mouvantes, pouvant avoir d'abord été négociées, puis devenir assignées pour finir par être évitées (DR 2023). C'est pourquoi, dans le trio que nous avons constitué récemment avec deux collègues du CIREL, Catherine Souplet et Julien de Miribel, il nous a semblé urgent de donner à voir les effets de la recherche sur les acteurices quand la relation entre recherche et intervention est étroite, et que se pose la question des dispositifs d'accompagnement à mettre en place pour apporter une dimension novatrice dans l'enseignement ou la formation. Nous avons donc décidé de coordonner un numéro thématique dans *Recherches en Éducation* sur ce sujet et de présenter des dispositifs proposés par des collègues où l'interculturel prend forme dans la négociation de zones partagées, d'espaces, favorisant collaboration et intersubjectivité (DR 2023). Que l'intervention soit constitutive de la didactique des langues et des cultures ou qu'elle soit une position possible parmi des positions variées et parfois divergentes, ce sont des dispositifs dont il faut prendre soin car leur mise en œuvre fait émerger de multiples difficultés potentielles (Wittorski *et al.*, 2023).

> D'une part, la question de la temporalité, car il faut du temps pour construire l'interconnaissance, pour clarifier les intentions et les attentes, pour discuter, reformuler, lever des implicites ; d'autre part, les tensions qui existent relativement aux enjeux et aux postures des chercheur.es d'une part et des professionnels et professionnelles du terrain d'autre part. Il est certain que l'identification de ces difficultés peut favoriser la vigilance en vue de maintenir un processus de collaboration favorisant une dynamique heuristique pour tous et toutes (DR 2023).

En tant que didacticienne, inscrite dans l'espace de la recherche, je suis amenée à travailler avec d'autres espaces que sont l'enseignement et la formation. Pour rappel (Galligani et Dompmartin, 2021), l'un des axes de la DDLC, porté par le laboratoire Lidilem fondé par Dabène dans les années 1970, est la centration sur les dispositifs, les pratiques d'enseignement, la formation des enseignanz et les processus d'apprentissage. Cet axe reste d'actualité en témoigne le récent numéro de 2023 de la Revue *Mélanges CRAPEL* introduit par Rivens-Mompean. Concernant l'école et l'enseignement, je suis confrontée aux espaces de pratiques, de prescriptions et de recommandations en référence à des disciplines scolaires. Concernant la formation dispensée dans mes enseignements, je suis confrontée à la question du développement de compétences professionnelles sans référence à des disciplines scolaires (master Ingénierie Pédagogique). Dans un cas comme dans l'autre, avancer des propositions de dispositifs ou la conception et la mise en œuvre de dispositifs n'a rien d'évident et me fait revenir sur ma conception des relations entre recherche et enseignement ou formation.

À la suite de Reuter (2013, 2010) qui parle d'horizon praxéologique et par le croisement de mes productions analysées pour la note de synthèse, la conception que je défends est celle d'implication et celle d'intervention quand il s'agit de travailler avec les enseignanz. Cela

permet de qui tenir à distance la conception d'abstention. Quand il s'agit de propositions d'interventions en formation initiale, celles-ci rejoignent la conception de la didactique des langues et des cultures qui allie recherche et intervention, car il me revient aussi la responsabilité de l'emploi de ces dispositifs que j'ai moi-même élaborés, expérimentés et améliorés suite à l'analyse de leurs intérêts et limites. Les besoins en formation estampillés dans le chapitre 2 de cette note de synthèse, ainsi que les problèmes relevés dans les discours de représentations des étudianz, justifient une amélioration de certaines pratiques en formation des enseignanz à l'INSPÉ. En tant que chercheuse et formatrice dans cette institution, il me revient de participer à penser les moyens d'améliorer la formation. Il n'en reste pas moins que ces dispositifs ne relèvent ni de méthodes ni de « bonnes pratiques » qui pourraient séduire la sphère institutionnelle de l'Éducation nationale.

> Le problème, avec les modèles, est qu'il subsiste l'idée de règles et de procédés généraux, tenant peu compte de la complexité des contextes et des incertitudes dans les interactions entre les personnes en situations. Les modèles semblent garantir la réussite si on les applique scrupuleusement, si on suit les étapes comme dans un programme à reproduire; ils sont alors qualifiés d'efficaces. Les modèles sont, selon le dictionnaire Merriam-Webster , "*a system of postulates, data, and inferences*", ou "*an example for imitation*" (OS 2022-1)

> L'objectif n'est pas d'en proposer un modèle idéal, mais de contribuer à la réflexion autour de la formation à l'interculturalité (ACL 2020-3).

> Dans le groupe Collectif GIFLEX : On travaille plutôt dans une démarche de recherche qui part de nos terrains, qui relève les problèmes rencontrés par nos publics, et par nous-mêmes. On peut dire que notre groupe de recherche travaille dans une visée de transformation, à double titre, par les pédagogies qu'on met en place dans nos cours, avec un retour réflexif qui mène à des transformations de postures pour les étudiantes et les étudiants, et à des transformations de pratiques pour nous (ACL 2021-3).

> Dans le cadre d'observations de dispositifs mis en place par les enseignanz : L'épistémè est la matrice d'analyse, en ce sens qu'elle contextualise et par là-même historicise une notion. On ne devrait pas pouvoir ainsi ni utiliser, ni négocier les notions d'hier pour des situations didactiques d'aujourd'hui sans en même temps les réinterroger et les actualiser. Pour comprendre la cohérence d'une époque, il est nécessaire de prendre en compte les ruptures et la fluidité des notions. C'est à ce niveau que peuvent s'effectuer les recherches favorables à des déplacements lors de la professionnalisation, pour autant que l'on accepte d'entrer dans la complexité des notions interrogées (ACL 2018-3).

Les discours ci-dessus extraits de mes travaux mettent en scène les façons de réfléchir à l'inscription de la chercheuse dans une recherche engagée ou d'intervention selon les cas. Les manières d'énoncer la position de recherche en relation avec celle d'intervention construisent une image de soi dans le discours intentionnellement écrit dans mes productions. Ces discours sont à destinations de lecteurices qu'iels soient du « monde de la recherche » ou du « monde du terrain », afin qu'il n'y ait pas d'ambiguïté sur la place et le rôle tenus par la chercheuse. Prescrire est écarté, ouvrir des possibles est souhaité, ce qui m'a fortement amenée non seulement à proposer des dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche, mais aussi à explorer des pistes et des principes comme le montre un certain nombre de mes travaux (soit 8/32).

2.2. Visibilité de l'image de chercheuse dans mes écrits scientifiques

À lire les propos de préface de Nathalie Auger et Pascal Tisserant mis en exergue *supra*, la posture de conviction semble tenue à distance, malgré la relation qui peut exister entre recherche et intervention dans mes travaux. Mais qu'en est-il si j'analyse mes discours dans mes productions ? Quelle est la présence du soi chercheuse formatrice dans ces discours et comment cette actrice appose-t-elle sa marque sur le discours (Amossy, 2010) ? Cette question de la construction de l'image de soi m'est apparue importante à examiner dans la mesure où la moitié de mes productions « parlent de dispositifs », mais aussi que 20% de mes écrits de recherche retenus pour la note de synthèse donnent à voir explicitement une image de soi qui indique tenir à distance la posture de conviction. Ces productions se situent aussi bien en début de ma carrière de chercheuse (2015) qu'au temps présent. Une fois de plus, je pense pouvoir dire que l'influence de mon directeur de thèse Bertrand Daunay y est pour quelque chose dans ce questionnement. Celui-ci a beaucoup analysé son ethos militant qui a marqué quelques-uns de ses écrits de recherche et son évolution entre ses premiers et ses derniers travaux (Daunay, 2007). Au moment de la direction de ma thèse de doctorat, il a éveillé ma posture de vigilance vis-à-vis de la construction d'une image de chercheuse militante, tout en m'invitant à maintenir un fort intérêt pour ce qu'il appelait « la mise à l'épreuve du terrain ». Cette posture construite par l'accompagnement à la recherche m'a amenée à débusquer le lexique de la conviction qui légitimes certaines actions enseignantes, les mots évaluatifs, ou le lexique de l'injonction par l'usage de termes comme « il faut que les enseignanz … » ou « les enseignanz doivent … ». À l'inverse, j'ai appris à manier le conditionnel pour assumer ma place et mon rôle de chercheuse impliquée ou ma fonction de formatrice en tant que force de propositions de pistes pour envisager mes interventions sous les traits d'une ouverture de palettes de stratégies possibles (Reuter, 2013).

Cependant, pour la chercheuse en didactique et également formatrice à l'INSPÉ, la tension entre ne pas se soustraire à la réflexivité quand il s'agit de concevoir et mettre en œuvre des dispositifs et éviter le piège du conseil ou de la prescription est omniprésente dans le travail de recherche. À la croisée d'un statut, d'une place actuelle et d'un parcours antérieur, « c'est dans la matérialité du langage que s'établit l'articulation entre l'inscription de la subjectivité et la construction de l'ethos. En d'autres termes, des marques concrètes de subjectivité dessinent l'image de celui qui dit 'je' » (Amossy, 2010). Par exemple, dans l'extrait cité ci-après de CHOS 2024-2, on voit comment l'inscription de 'je' (écrit en 'nous' ici) construit l'image du soi chercheuse et formatrice, en se présentant comme un élément d'un système universitaire de formation (la structure INSPÉ) qui a la responsabilité de former les futur·es enseignanz au développement de compétences interculturelles. Je m'octroie en quelque sorte une place importante dans cette responsabilité et tente de convaincre mes interlocuteurices de l'intérêt crucial de l'interculturel en éducation et formation. Mais aussi dans ce même extrait de CHOS 2024-2, on peut certainement voir à travers la phrase « D'un point de vue didactique, la formation se devait d'enseigner la controverse à partir d'un sujet sensible, chargé d'idéologies » et l'expression « se devait », un lexique de conviction adossé à une référence théorique pour tenir ce rôle d'équilibriste de chercheuse impliquée.

> Nous sommes partie du principe que la formation avait une responsabilité à endosser dans le développement de compétences interculturelles dans nos enseignements en master MEEF. D'un point de vue didactique, la formation se devait d'enseigner la controverse (Cock-Pierrepont, 2007) à partir d'un sujet sensible, chargé d'idéologies. Nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif pédagogique dont l'objectif est de mieux outiller les étudiants enseignants stagiaires pour qu'ils soient en mesure d'activer une conscience critique (Watts *et al*., 2011) sur leurs propres convictions et croyances et leurs effets sur autrui, ainsi que sur leurs actions en société et plus particulièrement dans le cadre de leur métier. Il s'agit également que ceux-ci soient capables d'interroger les pratiques sociales inscrites dans des idéologies, notamment scolaires, où le racisme « qui ne dit pas son nom » (Tripier, 2004 : 13) agit de manière banale et banalisée (CHOS 2024-2).

Si, le plus souvent, la posture de conviction est mise à distance dans mes travaux, cela n'efface en rien la question de l'éthique en recherche qui allie visée heuristique, praxéologique et critique. Pour exemple, le dispositif de corédaction entre chercheuses en enseignanz de la recherche PRIMERA vise à valoriser l'égalité des intelligences (Rancière, 1987). Le dispositif se développe alors sur le principe suivant qui précise :

> C'est moins la (non) compétence à écrire un article scientifique qui joue dans la corédaction que la motivation liée à des besoins (de défis, d'entrer dans la communauté de recherche) et aux circonstances du moments (ACT 2023, p. 36).

Mais, pour se maintenir dans une démarche éthique, la corédaction ne se décrète pas plus qu'elle ne s'impose à autrui. Elle s'organise avec et pour le groupe et se discute en groupe pour savoir qui veut s'engager dans cette action, en fonction d'aspirations individuelles. Guilbert (2011) précise que la posture éthique implique la capacité de prendre des décisions. En l'absence de reconnaissance de cet acte décisionnel, la construction de sens est compromise. Ce qui signifie que reconnaitre cette dimension de choix revient à reconnaître l'intégrité humaine. En ce sens, les principes inhérents à ce dispositif de corédaction s'inscrivent dans une démarche d'altérité où l'interculturel prend forme au travers des engagements parfois souhaités puis retirés, ou alors maintenus tout au long de la temporalité longue nécessaire au processus de corédaction. Dans la palette des stratégies d'intervention, la responsabilité des décisions des enseignanz est entièrement laissée à leur choix en fonction de leur état de disponibilité du moment.

Dernièrement, en novembre 2023, un enseignant du collectif de la recherche PRIMERA a d'ailleurs pris la décision de faire un *break* selon son expression, « de prendre du recul et de profiter de son temps libre ». Il souligne également que son enthousiasme s'affaiblit (message par email du 1er décembre 2023). À mesure de la collaboration de longue date (cinq ans depuis 2018), cet enseignant a du se sentir happé par la pression collaborative et a observé que cette recherche consumait sa vie privée, sans pour autant continuer à lui apporter de la satisfaction. Ce choix met en avant la tension entre l'appartenance à un collectif, qui a apporté des choses, mais ne remplit plus ce rôle, et le sentiment d'autonomie (Laurent, 2018) qui semble s'émousser. Le dispositif de corédaction est un lieu possible par excellence où l'interculturel se façonne et est façonné, où la relation de cet enseignant à l'organisation promue dans le dispositif de coécriture a empêché la négociation des places à tenir jusqu'à arriver à un retrait sans discussion. Mon rôle, en tant que coordinatrice de la recherche PRIMERA, a alors été d'être présente à sa décision qui allait avoir des effets sur le collectif. Je dirai être prête à des ajustements nécessaires en fonction de l'évolution des relations dans la recherche, comme le

montre cet exemple. Est-ce cela « être en résonance avec le groupe avec lequel on travaille. Être impliqué, pourrions-nous dire » comme le dit Prairat (2022) ? Pour ce qui est du choix de qualifier la chercheuse ou le chercheur d'impliqué·e, j'opte plutôt pour la réflexion menée par Charaudeau (2013) sur la différence entre la chercheuse ou le chercheur impliqué·e et la chercheuse ou le chercheur engagé·e pour cerner ma posture qui a des effets sur les dispositifs proposés.

2.3. Concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs : être impliquée/engagée

Faire vivre l'interculturel, en tant que processus partagé et éprouvé, au cœur des dispositifs de formation universitaires et des dispositifs d'accompagnement à/par la recherche conçus dans un *travailler ensemble* en recherche-action ou recherche dans des logiques collaboratives, demande une réflexion sur l'alternative entre posture impliquée ou engagée (Charaudeau, 2013) de la chercheuse-formatrice. Dans les deux cas, la posture suppose une dimension importante dans la relation à soi et à l'autre. Dans les deux cas, la posture impliquée ou engagée de la chercheuse-formatrice se construit à la fois en pertinence avec des choix théoriques qui l'inscrivent dans une communauté de recherche, et avec la nécessité de faire culture en commun dans une dynamique inclusive de toustes (Amaré, 2022 ; Pelletier, 2022).

> Une conception habitée et orientée par la justice cognitive qui initie la construction d'une posture de facto alternative, loin de l'injonction à la neutralité, plaidant au contraire pour la reconnaissance de la dimension biographique et existentielle dans la construction des connaissances (Charmillot, 2022, p. 38).

Si je m'appuie sur mes propositions de dispositifs de formation à l'INSPÉ qui promeuvent la réflexion sur les microagressions raciales ou genrées du quotidien (Sue et Spanierman, 2020), ma volonté est de dénoncer ces phénomènes sans forcément être directement impliquée par le phénomène mis à l'étude (concernant le racisme). J'adopte donc, avec Charaudeau (2013), une posture engagée. À ce sujet, que ce soit en cours ou lors de conférences, la question de la crédibilité de mon travail ne m'a encore jamais été posée. Je sais cependant que d'autres collègues ont déjà connu cette question (Dufoix, 2023). Cette question renvoie à une approche qui dit que si l'on n'est pas directement touché·e par le phénomène, ce constat écarte toute possibilité de faire alliance. Cette façon d'envisager les choses met de façon essentialisante, d'un côté celleux qui 'en sont', donc qui peuvent comprendre et d'un autre côté, celleux qui 'n'en sont pas', donc qui ne peuvent pas comprendre (Policar, 2023 ; Héran, 2020 ; Lapierre, 2020).

> Faut-il avoir vécu en première personne les situations qu'on prétend décrire ? Faut-il appartenir au milieu qu'on étudie pour pouvoir en parler en connaissance de cause ? Ne pourrait-on travailler intelligemment sur l'immigration qu'à condition de vivre soi-même la condition de l'immigré ou de l'avoir expérimentée ? Si l'on pousse cette logique, ira-t-on jusqu'à dire que les criminels sont les mieux placés pour conduire des recherches de criminologie ? […] Il n'est pas nécessaire d'en être pour savoir ce qu'il en est, car la recherche doit entretenir avec son objet une certaine distance […] (Héran, 2020, pp. 13-14).

Si je prends l'exemple du dispositif de corédaction entre chercheuses et enseignanz dans PRIMERA, la posture me semble plus délicate à définir. Je ne suis plus enseignante du primaire comme elleux. On peut donc qualifier là la posture d'engagée, si on l'examine dans la temporalité actuelle, même si en d'autres temps j'ai été impliquée de par mon identité

professionnelle de même métier que les enseignanz de PRIMERA. Et, concernant la question de crédibilité, j'ai l'impression d'y échapper, certainement en partie, parce que j'ai non seulement une connaissance suffisante de ce terrain, mais aussi un parcours professionnel long dans cet environnement. Mais aussi, la posture d'engagement se voit liée à la démarche réflexive qui en est constitutive (cf. chapitre 2).

Interroger la posture de chercheuse-formatrice conceptrice de dispositifs me donne l'occasion de revenir sur ma place dans l'espace social incluant les aspects professionnels, en y intégrant « une dimension pour partie affective avec l'empathie pour 'se mettre à la place' » (Marcel, 2023, paragr. 12). Dans les dispositifs, la question de la qualité des relations entre la chercheuse-formatrice et les apprenanz est cruciale. Ainsi, ce qui m'importe dans ces dispositifs est de faire circuler des idées à discuter, à négocier dans le collectif, dans l'objectif de mieux se connaitre soi-même, de mieux (re)connaitre l'autre et de mieux comprendre le monde, en vue de coconstruire les savoirs.

> Les humains coopèrent effectivement pour un bénéfice, mais ce bénéfice est le savoir, et son utilité comme son efficacité leur sont inconnues au moment où ils choisissent de coopérer plutôt que d faire sécession. Loin d'être une machine sociale visant l'utilité et l'efficacité, la coopération prend donc la forme d'une intelligence collective à but illimité (Laurent, 2018, p. 17).

Concernant les dispositifs de formation universitaires, les contenus que j'ai élaborés à partir des maquettes sont en prise directe avec ce qui se joue dans la société, et ont un enjeu d'autonomisation des étudianz dans le collectif coopérant en cours. Mais, comme cela est évoqué ultérieurement dans ce chapitre, lorsque je mets en mots le monde qui nous entoure, le choix des mots tels que 'microagressions', 'la question anomalie des origines', 'la race en tant que construit' n'est pas « sans effet sur les dynamiques constitutives du monde en question » (Razafimandimbimanana et Traisnel, 2020, p. 15). D'ailleurs, quand j'ai introduit ces termes dans mon discours en cours dès 2016, ceux-ci n'étaient pas encore très présents dans les usages du quotidien des étudianz et assez peu dans les productions scientifiques. Ainsi, les dispositifs proposés présentent un ancrage fort dans les questions socialement vives traitées à partir de certaines notions dont j'ai la responsabilité. Ils ont également l'objectif suivant :

> Nous avons conçu et mis en œuvre un dispositif pédagogique dont l'objectif est de mieux outiller les étudiants enseignants stagiaires pour qu'ils soient en mesure d'activer une conscience critique (Watts *et al* ., 2011) sur leurs propres convictions et croyances et leurs effets sur autrui, ainsi que sur leurs actions en société et plus particulièrement dans le cadre de leur métier. Il s'agit également que ceux-ci soient capables d'interroger les pratiques sociales inscrites dans des idéologies, notamment scolaires, où le racisme « qui ne dit pas son nom » (Tripier, 2004 : 13) agit de manière banale et banalisée. (CHOS à par.)

Concernant les dispositifs d'accompagnement à/par la recherche, conçus dans et pour un *travailler ensemble* en recherche, ceux-ci questionnent pleinement la coopération au sein du collectif et l'autonomie des enseignanz qui fonctionnent en interdépendance (Kalyaniwala, 2018).

> Cette synergie met au jour les potentialités de chacun dans un contexte contraint et instable. Cela amène le collectif à faire des choix et à prendre des décisions pour assurer une meilleure continuité pédagogique qui tient compte des apports de la recherche actuelle sur l'immersion dans une approche plurilingue où

> l'enjeu est la réussite de tous les élèves, notamment par la valorisation des langues parlées à la maison. Cette question centrée sur la solidarité du collectif et le développement de l'autonomie des enseignants est à considérer comme la condition pour qu'ils soient en mesure de « soutenir la construction de l'autonomie des élèves » (Dossier Léa-Ifé, candidature 2021).

En tant que chercheuse engagée, je réfléchis ici à ma place dans le dispositif comme un espace soumis à des enjeux (Marcel, 2023) et comme un espace de transformation et de changement (Hipfl et Loftsdóttir, 2012). L'un des enjeux est celui affecté à la place au regard de mon statut de chercheuse qui « investit le terrain affectivement, éthiquement, cognitivement mais également discursivement » (Razafimandimbimanana et Traisnel, 2020, p. 17). Ce que la chercheuse ou le chercheur dit a du poids : pour les enseignanz, son discours est légitime dans la proposition d'un dispositif pour travailler ensemble en recherche, pour les chercheureuses partisan·es de la posture dite neutre, cette posture ne relève pas de la recherche telle qu'elle est envisagée de leur point de vue. C'est un regard possiblement posé par certaines disciplines ou dans une conception d'une autre époque selon laquelle « les scientifiques doivent donc, pour faire science, laisser leurs valeurs et leurs engagements de côté » (Leclerc, 2021, s.p.). Mais aussi, en référence aux propos de Piron (2022), il est important de sans cesse se rappeler que tant de choses nous viennent des partenaires de recherche avec lesquel·les nous avons des liens. Le tissage d'expériences humaines très diversifiées est source d'inspiration du savoir coconstruit.

Enfin, les dispositifs de formation conçus, mis en œuvre et que j'ai évalués par une étude scientifique me permettent de déplacer mon regard sur certaines questions et notions choisies, et m'amènent à remplacer certains contenus de formation ou certaines modalités de fonctionnement. Quelques-unes de mes productions scientifiques montrent, de manière nuancée, un déplacement de la réflexion des étudianz. Ce déplacement est parfois à peine identifiable, parfois repérable dans le glissement d'un stéréotype vers d'autres stéréotypes. Parfois le déplacement est plus profond avec une manifestation forte dans le discours critique tenu par celleux-ci :

> Il n'est donc pas vain de mettre en place un dispositif qui bouscule les futurs enseignants en les poussant dans leur zone d'inconfort, mais aussi qui pose des contraintes les amenant à créer une production originale. Cela permet à tous les étudiants de se frotter aux réalités et de s'exercer à développer des CI qui leur permettent de rester vigilants quant aux phénomènes hiérarchisants de valorisation/ dévalorisation d'autrui qui peuvent se déguiser sous forme de compliment ou d'humour. (ACL 2021-2)

> Un tel dispositif, malgré ses limites, ouvrirait un espace d'expression et de réflexion sur le processus de minoration des élèves dits « ayant des origines ». Il devrait permettre à l'enseignant de se distancier des assignations qu'il pose, ainsi que d'interprétations culturalistes d'un comportement, de difficultés scolaires d'un élève. A l'inverse, le maintien dans un positionnement essentialisant pourrait l'éloigner de la finalité d'inclusion de tous. Avec des améliorations, le dispositif pourrait devenir un espace de/pour le changement dans la mesure où l'on trouve quelques signes encourageants dans le discours des étudiants. (CHOS à par.).

On voit à travers ces deux citations à quel point les dispositifs mettent en jeu le rapport à l'altérité. La coopération ne garantit en rien la quiétude, d'autant plus que ces dernières années j'ai conçu mes dispositifs de formation dans le principe de « bousculer pour développer des compétences interculturelles » (OS 2022-1). Ces citations montrent que l'enjeu est également que la chercheuse-formatrice ait à la fois une posture impliquante ou engageante selon l'identité

et le vécu des acteurices (les étudianz et les enseignanz) et impactante (pour une autonomie pour agir dans la société, à l'école). Même si j'utiliserais plutôt le terme d'influence que d'impact. Les dispositifs conçus et mis en œuvre ont vocation à faire des expériences ensemble en éprouvant l'autre et soi-même pour favoriser non pas l'accumulation de connaissances culturelles sur l'autre (ACL 2017-2), mais bien construire le savoir avec l'autre, voire contre l'autre dans la confrontation d'idées et de valeurs, ou sans l'autre quand un membre du collectif est mis à l'écart ou qu'il se retire.

3. Tensions entre divers éléments

La conception des dispositifs de formation nécessite une distanciation conscientisée. C'est une exigence continue pour accompagner la conception et la mise en œuvre de dispositifs, au risque de s'enliser dans le prêt-à-faire. Pour avoir encore mieux conscience des limites des dispositifs de formation conçus et mis en œuvre, la réflexion et la distanciation se poursuivent dans l'étude scientifique qui constitue l'évaluation portée sur les dispositifs. Cette opération, je ne la conduis pas seule, dans la mesure où je suis celle qui forme dans ces dispositifs également conçus par mes soins. Je me suis associée à des collègues pour mener ces études d'évaluation de mes dispositifs de formation. Cela a été le cœur des actions collectives dans le projet de recherche DIPERLANG (2016-20), mené avec Marie-José Gremmo (PU, Université de Lorraine, LISEC, sciences du langage et sciences de l'éducation et de la formation), Stephanie Doyle-Lerat (à l'époque MCF, Université de Lorraine, ATILF CNRS, linguistique) et Virginie Trémion (à l'époque MCF, ICP Paris Faculté d'éducation et de formation, sciences du langage et sciences de l'éducation et de la formation). Les regards croisés des membres de ce collectif empreint d'interdisciplinarité m'a permis de revisiter mes dispositifs au fil des années et leurs contenus de formation. Cela a renforcé ma responsabilité dans la formation des étudianz des parcours MEEF aux métiers adressés à autrui. En effet, les métiers dans l'éducation et la formation s'inscrivent dans une tension entre moyen d'accomplissement et possibilité d'aider autrui (Perez-Roux *et al*., 2019) et une soumission à de fréquentes réformes. Ces dernières sont intempestives dans l'Éducation nationale, elles fragilisent le système éducatif et de relations, et imposent des contraintes institutionnelles changeantes (prescriptions des programmes par exemple).

Un étudiant du parcours MEEF Ingénierie Pédagogique que je coordonne à l'INSPÉ de Lorraine a interrogé cette tension dans sa recherche. Léo Lanselle s'est intéressé à un phénomène d'actualité qui l'a questionné « le manque de candidats aux concours de recrutement des professeurs des écoles. Le Ministère de l'Education National organise chaque année ce concours académique, mais cette année, il a décidé d'augmenter le délai pour s'y inscrire, en raison du faible nombre de candidats. Cet élément s'accompagne également du nombre croissant de démission qui s'intensifie depuis une dizaine d'années parmi les jeunes recrutés au concours » (Lanselle, 2023). Les résultats de recherche de Léo Lanselle (2023) montrent que « la transmission des savoirs et la formation du citoyen sont des facteurs qui engagent les étudiants dans la voie de l'enseignement » (p. 53). Mais qu'en même temps ces étudianz motivé·es par le métier « ont une connaissance très floue des compétences transférables qu'ils ont développées » (Lanselle, 2023, p. 54) et ne voient pas vers quels autres

métiers iels pourraient aller, tout en constatant le manque de perspective d'évolution (Lanselle, 2023).

À la tension entre engagement pour autrui et exigences institutionnelles oppressantes, s'ajoute aujourd'hui le manque de reconnaissance de la complexité de ces métiers qui provoque des souffrances débouchant sur des démissions et pour celleux qui restent malgré tout, des attentes en formation. Dans ces métiers adressés à autrui, la dimension relationnelle est forte et l'interculturel se vit à travers des expériences dans tous les interstices du quotidien, notamment dans la prise en compte de la diversité plurifacette des publics (au sens d'une réalité vécue et constatée). Cela pose des problèmes aux (futur·es) enseignanz qui cherchent désespérément des apprêts didactiques de l'interculturel. Comme le souligne de façon polémique Bertrand Daunay (2007) :

> Le discours officiel s'*autorise* d'un savoir didactique (sans qu'aucune référence ne soit citée), mais pour le muer en discours prescriptif, évacuant de ce fait les questions posées par les didacticiens, ce qui a pour effet de nier la complexité de l'objet d'enseignement et de poser comme des évidences ce qui est un construit théorique (p. 51).

Les questions du plurilinguisme et de l'interculturel sont celles qui ont grandement à faire face à cette manière institutionnelle de procéder. Razafimandimbimanana et Traisnel (2022) montrent bien que le terme 'allophone', par exemple, institué par l'Éducation nationale veut faire sérieux, bienveillant et théorique. C'est oublier que les chercheureuses en didactique des langues et des cultures ou sociolinguistes ne s'arrogent pas le droit de désigner les personnes avec lesquelles iels travaillent, mais plutôt ont le devoir de considérer comment les acteurices elleux-mêmes s'autodésignent. De ce terme 'allophone' découle la mise en place de dispositifs qu'ils soient organisationnels, comme les Unités Pédagogiques pour les Élèves Allophones Arrivants (UPE2A[116]), et/ou pédagogiques. Ce mode de désignation influence les représentations enseignantes des classes ordinaires, ainsi que la conception de contenus à enseigner mis en place dans un dispositif pédagogique. Ce dernier isole souvent 'les élèves allophones', les rend mutiques et les réduit à la passivité (Guedat-Bittighoffer *et al.*, 2021). Ainsi, ce terme influence grandement les choix de contenus des dispositifs UPE2A, laissant de côté le potentiel de l'expérientiel plurilingue et pluriculturel à partager qui donnerait corps à l'interculturel en classe.

Un autre exemple peut illustrer le propos de Bertrand Daunay sur le discours officiel qui s'*autorise* d'un savoir didactique. En juin 2023, le Ministère de l'Éducation nationale fait

[116] Depuis octobre 2023, je suis associée à Julie Zuddas Prévost (dénommée jeune chercheuse ATILF CNRS) pour mener une recherche auprès d'enseignanz d'UPE2A en Lorraine (2 enseignantes en Meurthe-et-Moselle, une en Meuse et deux en Moselle). Dans cette recherche à faible financement, nous cherchons à mieux comprendre les pratiques et les besoins d'enseignantes en UPE2A, dans la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves. Nous cherchons à mieux cerner les pratiques plurilingues mises en œuvre dans les différents dispositifs pour accompagner les élèves dans leur scolarité en France. La recherche s'appelle DILCOLOR, à savoir dispositifs d'intégration des langues et des cultures d'origine en Lorraine. Le protocole méthodologique comprend des entretiens individuels avec les enseignantes et les chef·fes d'établissements, et des observations de chacun des dispositifs à raison de quatre visites pour chacun, entre avril 2024 et juin 2025. Une Journée d'Étude est programmée pour juin 2025.

paraitre son *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*. Dans ce document cohabitent sans précaution l'expression 'éveil aux langues' et 'éveil linguistique' ainsi que 'l'apprentissage précoce des langues' (vivantes étrangères). Très rapidement dans les dispositifs pédagogiques proposés (pistes) apparaissent l'allemand, l'anglais et l'espagnol (p. 24), avec des ressources pour une mise en œuvre régulière pour compter de 1 à 10 en anglais (p. 28). En début de guide, quelques repères théoriques vaguement jetés sur le papier, et très hétérogènes d'un point de vue épistémologique, servent de jalons à de futures conceptions de dispositifs. Ce didactivisme, position adoptée par l'institution selon l'expression de Habi (2004), donne lieu à des préconisations de 'bonnes pratiques' qui nient la complexité de la problématique de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle, et laisse croire aux enseignanz que la solution est dans le prêt-à-faire. Sans compter qu'à cela s'adjoint la question des enseignanz sur ce que seraient des « langues d'assez bonne qualité », surtout quand il s'agit de juger des langues des familles (Auger, 2023b). Il en est de même à la page 10 du même guide quand le terme 'interculturel' est avancé, tout comme la prise en compte de la diversité linguistique, selon les termes institutionnels. Il est intéressant de voir comment l'institution, et à la suite ses acteurices, « utilisent les savoirs « scientifiques-sociaux » comme substance ou matière première de leurs taxonomies, catégorisations, programmes et interventions » (Piron et Couillard, 1996). Le mode d'emploi est donné : « se décentrer, s'ouvrir aux autres », des catégories sont avancées : « les enfants qui grandissent avec plusieurs langues, les allophones », un mode d'intervention est posé : « instaurer un climat de confiance, une ouverture d'esprit », un résultat est assuré : « la construction de la socialisation, la perception de l'altérité » (p. 10). Cette façon succincte de résumer la complexité du « développement de la socialisation et de la citoyenneté dans leur dimension interculturelle » promue page 10 a le mérite d'amener la question suivante : sans formation éclairée et éclairante, comment se rendre compte de cette cacophonie pseudo-théorique ? Mais est-ce la « bonne » question… ?

Par ailleurs, les injonctions actuelles à faire équipe dans les écoles sont essentiellement pensées par l'institution sous l'angle de la compétitivité. Les rapports du PISA (*Programme for International Student Assessment*), enquête internationale sur les compétences des élèves de 15 ans environ, réalisée tous les trois ans par l'OCDE dictent des principes que l'institution transforme en exigences d'efficience. Le PISA inonde de ses semonces les politiques publiques et se fait prescripteur pour que les États gèrent les actions des enseignanz renforçant l'idéologie de gestion éducative adoptée depuis les années 1990 (Piron, 2005 ; Malet, 2009 ; Bart et Daunay, 2016). La coopération est envisagée dans le registre de l'utilité et de l'efficacité. Il y a peu de place pour le renforcement des liens humains qui « rendent possible la création d'un savoir » (Piron, 2017a, p. 32), freinant l'expérience coopérante de l'altérité. Les conditions actuelles de formation des enseignanz et de travail détruisent la coopération, si tant est qu'elle soit pensée comme une quête de connaissance partagée sur soi-même et les autres plus qu'une collaboration limitée à l'accomplissement en commun d'une tâche nécessaire (Laurent, 2018, p. 15).

C'est pourquoi, les dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche que je propose veulent jouer le rôle d'un espace pour respirer, pour reprendre l'expression de Reuter (2022) sur un autre sujet. Les acteurices y ont la possibilité de s'émanciper en réfléchissant

ensemble à partir d'une variété de situations complexes. Dans cet espace institutionnalisé à l'INSPÉ ou dans les écoles, l'émancipation « signifie rompre avec les hiérarchies en place et offrir un jeu d'écart et de flottement, y insérer un espace d'égalité, là où régnait l'ordre des inégalités (Wald Lasowski, 2022, p. 11). La coopération, qui est une modalité constitutive des dispositifs proposés, vise à faire du commun dans une dynamique inclusive et interculturelle. La coopération peut se dérouler entre les étudianz elleux-mêmes ou entre les étudianz et la chercheuse-formatrice ; de même dans le travail avec les enseignanz en recherche dans des logiques collaboratives. Mes productions scientifiques soulignent fortement mon intérêt pour la coopération pour (trans)former les acteurices en pédagogues les un·es pour les autres (Laurent, 2018, p. 17).

En phase réflexive de préparation de contenus de formation, je suis amenée à me demander :

> Qu'est-ce qui va servir d'appui à la pratique concrète en cours et pour quelles finalités ? Quelles conceptions et représentations, ou encore quels savoirs d'action pédagogique validés par la recherche vont servir de base à nos choix pédagogiques pour nos pratiques ? Qu'est-ce qu'on met en place comme dispositifs au cœur d'un curriculum spécifique, qu'est- ce qu'on active comme savoirs, savoirs d'expériences, savoirs professionnels, savoirs déjà-là des étudiant·es et leurs besoins pour proposer concrètement un parcours d'apprentissage pour nos étudiant·es ? La pédagogie a ainsi deux dimensions fondamentales, l'enseignement des contenus et la gestion de notre cohorte d'étudiant·es pour qu'elles et ils apprennent (ACL 2021-3).

Pour un cours sur les problématiques interculturelles, en lien avec une opérationnalisation pour la classe, je pose les principes suivants :

> Il s'agit de multiplier les occasions pour les étudiants de s'entrainer 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 coconstruire les séances, avec un guide que nous proposons et qui contient un certain nombre de questions favorisant la réflexivité (ACL 2020-1).

Pour un cours sur les problématiques d'écriture scientifique, Sophie Bailly et moi-même posons les jalons suivants :

> Pour aider les étudiants à développer leur savoir-faire en lecture et écriture de genre scientifique en autonomie, l'organisation pédagogique doit *a minima* respecter les conditions suivantes : la mise en situation de faire ce qu'il faut apprendre à faire, ou apprentissage expérientiel (Giveh *et al*., 2018) ; la mise à disposition de ressources accessibles, autosuffisantes et adaptables (Carette et Holec, 1995) ; l'organisation d'espaces-temps de réflexion et de réflexivité; des interactions apprenant-enseignant selon diverses modalités d'accompagnement et de soutien. Ces conditions induisent nécessairement un changement des rôles des apprenants et des enseignants vers plus d'activité pour les premiers et plus d'écoute, de soutien et de réactivité (*feedback*) pour les seconds (Bailly et Ciekanski, 2004) (ACL 2020-1, paragr. 12).

4. Prolégomènes dans une conception décoloniale et féministe de l'interculturel

Cette partie présente un ensemble de cinq principes préliminaires nécessaires à la conception et la mise en place de dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche. Les prolégomènes sont construits à partir de dispositifs conçus et mis en œuvre, voire évalués, à la fois à partir de mes enseignements et de mes productions scientifiques. Ces principes sont également alimentés de réflexions venant de mes travaux sur les autres dispositifs, relevant

uniquement de pistes ou de principes. Dans cette partie, ils sont éclairés par la littérature en fonction des sujets importants mis en exergue dans les cinq principes, à savoir :
(1) Penser avec les interstices.
(2) Penser des contenus dans leurs dimensions idéologiques.
(3) Penser le dispositif comme système dynamique.
(4) Penser conscientisation, plutôt que réflexivité.
(5) Penser l'action.
Le dispositif de formation initiale sur les microagressions sert d'appui emblématique à la présentation des prolégomènes.

4.1. Généralités

Parmi les nombreuses missions des INSPÉ, la suivante, décrite dans le Code de l'éducation, sert d'appui aux dispositifs de formation que je propose dans le cadre de ma fonction d'enseignante-chercheuse et formatrice. Mes enseignements s'attachent particulièrement à proposer des opérationnalisations de l'interculturel en éducation et formation au service de certains points de la mission citée ci-dessous (je souligne ces points).

> Les INSPÉ préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, à ceux de l'éducation aux médias et à l'information et à ceux de la formation tout au long de la vie. Ils organisent des formations de sensibilisation à l'enseignement pluridisciplinaire des faits religieux, à la prévention de la radicalisation, à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la manipulation de l'information, à la lutte contre la diffusion de contenus haineux, au respect et à la protection de l'environnement et à la transition écologique, à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap ou atteints de pathologies chroniques et les élèves à haut potentiel, ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits (Code de l'éducation version en vigueur au 28/02/2024, chapitre 1er, article L721-2) .

Par ailleurs, le référentiel de compétences du métier de professeur·es des écoles stipule que les (futur·es) enseignanz doivent « prendre en compte la diversité des élèves – sans que le terme de diversité ne soit décliné ou défini – et agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (Bulletin officiel du 25 juillet 2013). Mes enseignements sont également au service du développement de ces compétences, et selon mes choix pédagogiques, il s'agit d'outiller les étudianz à analyser et interpréter leurs/des expériences vécues (discours y compris) pour s'en distancier et proposer des actions en vue de mieux comprendre et améliorer le rapport à autrui.

Ces références institutionnelles, en lien avec le métier de professeur·e des écoles, montrent l'importance de penser l'insertion professionnelle réussie des futur·es enseignanz qui auront à faire face à « une problématique éducative dont l'enjeu de justice sociale et d'inclusion de tous les élèves relève d'une gageure » (OS 2022-1, p. 9). Le lien entre mes enseignements et mes productions scientifiques est revendiqué.

4.2. Besoins en formation initiale et proposition de solutions

L'identification de ce défi cité *supra*, ainsi que des besoins de formation (cf. chapitre 2 de la note de synthèse) m'ont amenée à réfléchir à des dispositifs dans lesquels les étudianz ont à s'impliquer/s'engager à partir d'un projet, et dans un travail en groupe. Je me suis également inspirée des travaux qui montrent l'intrication profonde entre interdisciplinarité et innovation, terme auquel j'ai consacré le chapitre 2 de mon ouvrage OS 2022-1. L'un des critères important est que les choix réalisés permettent aux étudianz de devenir les acteurices-clés de leur formation. Un autre critère s'attache au fait de bousculer les clichés de la bien-pensance intrinsèquement liée au métier d'enseignant·e (empathique, éthique, bienveillant·e, OS 2022-1, p. 38) et de les soumettre à la confrontation d'idées dans un cadre sécurisant ; ce que j'appelle « l'innovation par le risque et la sécurité » (OS 2022-1, p. 39) . Un troisième critère est le choix des supports (vidéo, photographies, films, affiches, textes scientifiques) et de la ressource, c'est-à-dire la notion centrale qui va mobiliser l'activité métalinguistique.

Enfin, le traitement des problématiques liées à l'interculturel en éducation et formation nécessite de faire dialoguer des disciplines différentes, et également les savoirs d'expériences des acteurices. Je suis consciente de la difficulté du traitement des problématiques sous l'angle de l'interdisciplinarité, dans la mesure où il faut faire coexister différentes disciplines autour d'une même notion et tendre vers un cadre épistémologique cohérent pour penser le problème. Je choisis les disciplines en fonction de ce qui me semble pertinent dans l'apport au problème situé en formation à l'INSPÉ, et en fonction de ce que les collègues ont déjà mis à l'épreuve de la pertinence. Le travail de Nikitina (2006) m'a permis, certainement provisoirement, d'opter pour une stratégie. Quand je conçois des dispositifs de formation, il s'agit d'amener les étudianz à interroger des problématiques de relations à autrui en connectant certaines disciplines (comme la sociologie, les études de genre, la psychosociologie, la sociolinguistique, et bien sûr les sciences de l'éducation et de la formation, la didactique des langues et des cultures), tout en focalisant sur un problème complexe et ses aspects concrets pour la classe et les projections de mise à l'épreuve dans les classes. L'objectif des dispositifs proposés n'est pas de faire des étudianz spécialistes des notions travaillées, mais bien de les amener à comprendre ce qui se joue dans les situations proposées à la confrontation de points de vue, afin que le débat débouche sur des pistes d'actions, voire des actions en classes (cf. les exemples du chapitre 2).

De ces deux approches articulées, à savoir l'interdisciplinarité et l'innovation, émerge la question du passage de l'identification des besoins à la proposition de solutions en termes de dispositifs concrets pour la formation. Cela pose la question du tissage de liens entre le duo interdisciplinarité et innovation et la créativité, elle-même issue de la phase d'idéation et donc de mes sources d'inspirations. Je m'en tiens à dire dans cette note de synthèse, et au regard de mes productions scientifiques, nullement inscrites dans la méthode *Design Thinking* – le terme d'idéation y étant souvent associé – que l'idéation est le processus créatif qui m'aide à générer des idées pour les dispositifs, afin de résoudre les problèmes que j'ai identifiés *via* la mise au jour des besoins pour les étudianz en formation initiale et les enseignanz en formation continue. À vrai dire, cette question de l'idéation s'est plutôt forgée à partir de la lecture du livre de Guitton, *Le Nouvel Art de penser* de 1946.

> De la vertu de l'étonnement. Si l'on vient à consulter les maîtres, on apprendra que la première condition pour apprendre à penser, c'est de cultiver en soi la faculté de l'étonnement (p. 15).
>
> On ne trouvera pas ce qu'on s'attendait à découvrir, mais on prendra conscience de la différence entre ce qu'on attendait et ce qu'on a trouvé. Le choc de pensée procède de l'écart entre nos préconceptions et nos perceptions ; cet écart-même qui donne émotion de surprise est la pensée à l'état naissant (pp. 23-24).
>
> Vous vous donnez une phrase banale, un lieu commun, une vérité première. C'est le premier temps. Vous la retournez comme on retourne un gant, vous en formulez le contraire : d'où un paradoxe, une étrangeté, une absurdité. Voici le second temps. Le troisième temps consiste à vous demander si cette absurdité apparente, si cette étrangeté singulière, si ce paradoxe, enfin, n'aide pas à découvrir un aspect inattendu de la vérité (p. 134).

Ces quelques pensées sont intéressantes dans le cadre du questionnements des naturalisations, telles que 'les enseignanz sont forcément non racistes et bienveillants'. En les croisant avec la littérature sur le sujet du racisme systémique, et notamment les formes d'hostilité à l'école (Zéphir, 2013 ; Bruno, 2017 ; Dhume et Cognet, 2020), ces points d'appui m'ont servi d'inspiration à la conception des dispositifs de formation, et particulièrement à celui qui touche au sujet des microagressions.

4.3. Le dispositif « microagressions » comme exemple

Le dispositif de formation sur les microagressions raciales et sexistes majoritairement, mais pas seulement, à l'inspiration des travaux de Sue et Spanierman (2020), sert de base pour illustrer les prolégomènes, avant que ceux-ci ne soient déclinés en cinq principes. Cinq productions scientifiques sont consacrées à ce dispositif, dont une production relève de la vulgarisation par son format court, diffusé sur le site Factuel de l'Université de Lorraine. À ces productions écrites s'ajoutent des communications orales. La quantité de productions écrites et orales à partir de ce dispositif ne suffit pas à légitimer le choix de m'appuyer sur ce dispositif pour illustrer les prolégomènes. Le choix relève également des effets de ce dispositif sur un large public. En effet, à la suite de la diffusion de mes productions scientifiques de base sur ce sujet, et d'une seule communication sur le sujet au Congrès ARIC 2021 à Nice (ACL 2021-2 ; OS 2022-1), j'ai été invitée à produire deux chapitres d'ouvrages au regard de l'intérêt suscité par le dispositif (CHOS 2024-2 ; CHOS à par.), le court entretien pour l'Université de Lorraine (AP 2021). J'ai également été sollicitée pour communiquer sur le sujet lors des journées de rentrée de mon Laboratoire et dans le cadre d'un cycle de conférences de la mission Égalité-Diversité-Inclusion de l'Université de Lorraine, et enfin dans le cycle de conférences du master 2 FLE de l'Université grecque *Hellenic Open University*.

Tableau 3. Répartition des productions sur le dispositif de formation « microagressions »

Dispositif de formation « Microagressions »			
Productions écrites de base (n = 2)	*Productions écrites sollicitées (n = 3)*	**Production orale de base (n =1)**	*Productions orales sollicitées (n = 3)*
OS 2022-1 (Développer des compétences interculturelles.	CHOS à par. (Dispositif formation innovant)	(2021, 26-29/09). *Outiller les professeurs stagiaires de compétences interculturelles en temps*	(2023, 20/09). *Microagressions linguistiques* [communication orale et formation]. Journée de

Promesses et périls d'un dispositif pédagogique. Préface de Pascal Tisserant) ACL 2021-2 (Bousculer pour développer des compétences interculturelles en master MEEF)	CHOS 2024-2 (Être une formatrice responsable par temps de crises n'est pas si facile) AP 2021 (Factuel, Entretien avec François Peiller. Interculturalité à l'école : bousculons les stéréotypes).	*de crise. La responsabilité de la formation* [communication orale]. XVIIIe Congrès International de l'ARIC, symposium n°11. Nice, Université Côte d'Azur.	rentrée du laboratoire ATILF (CNRS), Université de Lorraine, Nancy. (2023, 03 octobre). *Microagressions : entendre la diversité des voix.* [communication orale]. Cycle de conférences et de discussion autour des discriminations, cellule Égalité-Diversité-Inclusion, Université de Lorraine. (2023, 14 juin). *Microagressions raciales : ces remarques qui déshumanisent* [communication orale]. M2 FLE Cycle de conférences, *Hellenic Open University*, Grèce.

Un autre choix sert à légitimer l'appui sur le dispositif « microagressions » pour articuler les prolégomènes à la conception et la mise en place de dispositifs de formation. Ce sont les discours informels avec les étudianz parlant d'elleux-mêmes ou d'autrui à partir de désignations altérisantes, souvent pensées comme bienveillantes, qui m'ont alertée sur l'urgence à travailler la question des microagressions. Les étudianz n'avaient pas pleinement conscience, comme le disent Gygax *et al.* (2021, p. 15), de pourquoi et de quelle manière le langage conduit notre cerveau à considérer telles ou telles personnes à travers des lunettes déformantes. Les discours tenus étaient porteurs de jugements reçus ou émis sur autrui qui infériorisent la personne, la ridiculisent, voire l'excluent (Razafimandimbimanana et Wacalie, 2019), en toute bonhomie. C'est précisément ce que sont les microagressions, des insultes subtiles fréquentes, relevant du quotidien et de la banalité dans les pratiques sociales. Les discours des étudianz, chargés de valeurs sociales (Ribeiro, 2022), semblaient organiser rationnellement la déshumanisation d'autrui (Fanon, 1952/2014 p. 192), mais non intentionnellement. Une caractéristique linguistique, physique, d'âge, de genre, de situation familiale, de présumée origine, parfois dans un enchevêtrement, est ciblée et instaure un rapport de domination/oppression construit dans des idéologies colonialiste et patriarcale. En effet, selon les auteurices des épistémologies du Sud, Makoni *et al.* (2022), les savoirs sont socio-historiquement situés et locaux et il existe des liens inextricables avec le colonialisme, le patriarcat et le capitalisme. La caractéristique ciblée est cependant plus souvent interrogée au plan individuel que dans une perspective systémique.

> Le racisme ne se combat pas avec de belles paroles mais à travers une formation et une transmission de savoirs et de pratiques indispensables. L'effort à accomplir est immense mais incontournable car il faut s'opposer à des siècles de fabrication des vies noir·es, des vies racisé·es, comme négligeables, jetables, tuables (Vergès, 2022, p. 8).

Le croisement de ces données empiriques et de lectures sur l'anomalie de l'éternelle question racisante des origines (Dumitru, 2015 ; Oluo, 2018) et de ses messages cachés dégradant et humiliant (Sue, 2010 ; Alim et Smitherman, 2020) ont renforcé mon intérêt pour concevoir des

contenus de formation à partir des microagressions. Ce phénomène permet de mettre au jour que d'un côté, il y a les racisanz qui classent et hiérarchisent et de l'autre côté les racisé·es qui subissent les effets négatifs de ce processus (Guillaumin, 2002) – de même pour le sexisme[117]. Le problème avec ces catégorisations est qu'elles imposent à autrui une définition avec des attributions qui l'incluent ou l'excluent du groupe. L'expression de ces catégories disent quelque chose de la perception du monde, comment on le voit, le pense ou encore comment on y agit (Gygax *et al.*, 2021). À la lumière de lectures faites en français, en anglais et en allemand émanant de diverses aires géographiques, on peut se sentir embarrassé·es, avec Lahire (2023), de constater que les problématiques de domination/oppression/violences, qui parfois s'ignorent, n'épargnent aucune société. Prieto-Gutiérrez et Colmenero-Ruiz (2023 confirment bien ce point dans une enquête quantitative dans le supérieur.

> *Microaggressions are not only focused on racial or origin typology and are not only located in certain geographic areas, but to a greater or lesser extent, it is a global problem with varied forms of hurt and offense*[118] (Prieto-Gutiérrez et Colmenero-Ruiz, 2023, p. 8).

Ce constat m'a amenée à écrire un chapitre d'ouvrage sur la responsabilité de la formation à l'INSPÉ pour les étudianz (futur·es) enseignanz face à des pratiques qui commencent dans des interactions quotidiennes, notamment à l'école, et qui nous concernent toustes (CHOS 2024-2), si tant est qu'on soit prêt·es à questionner nos manières de dire et de faire non réfléchies. La mobilisation des étudianz tient également au fait, avec Tricot (2017, p. 45), de faire prendre conscience, de comprendre quelque chose du quotidien, omniprésent dans les interactions, à laquelle on n'avait pas forcément porté attention.

4.4. Brève description du dispositif « microagressions »

L'ouvrage OS 2022-1 décrit le dispositif de formation « microagressions » en détails, ainsi que l'étude menée à partir de travaux de 74 étudianz de master MEEF. Le dispositif s'inscrit dans différents lieux d'enseignements où j'exerce depuis plusieurs années : à l'INSPÉ de Lorraine (Campus de Nancy-Maxéville et Montigny-lès-Metz), à l'INSPÉ des Hauts-de-France (Campus de Villeneuve d'Ascq) et à l'Institut de Formation Pédagogique à Lille. Il correspond à un contenu de formation dans les enseignements « Langues et Interculturalité » (2 x 32H), « Prendre en compte la diversité des publics » (28H), « Aborder les notions de cultures et d'interculturalité dans des perspectives didactique, sociologique, anthropologique et philosophique » (9H), « Éducation interculturelle » (12H). Des masters de formation initiale MEEF 1er degré et 2nd degré, le master MEEF mention 4 Ingénierie Pédagogique et le master MEEF en formation continue CLILLE « Parcours contenus disciplinaires et linguistiques intégrés pour les apprentissages et enseignements » sont concernés. Environ six heures sont

[117] Le rapport *Lutter contre les discriminations : les recommandations transversales du défenseur des droits* du 08 février 2024 que : « En dépit de l'enjeu symbolique fort de la répression des discriminations, les victimes voient généralement leurs plaintes classées sans suite » (Hédon, 2024, p. 10). Le rapport 2023 du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes sur l'état du sexisme en France est tout autant alarmant ; il souligne que le sexisme perdure et que ses manifestations les plus violentes s'aggravent.

[118] Traduction Deep-L, revue : Les microagressions ne se concentrent pas uniquement sur la typologie de la race ou de l'origine et ne sont pas uniquement localisées dans certaines zones géographiques ; dans une plus ou moins large mesure, il s'agit d'un problème global avec des formes variées de blessures et d'offenses.

consacrées au dispositif « microagressions » dans chacun des masters cités. Il y a d'un côté des intitulés de maquette, tels qu'ils sont prévus par l'instance de formation, et d'un autre côté la maquette telle qu'elle va être vécue dans le cours, et comment les phénomènes de société amenés vont être compris et appréhendés pour des actions en classe. Le dispositif « microagressions » s'inscrit dans la mise à l'épreuve d'expériences vécues et/ou à réfléchir, en lien avec des éclairages théoriques. Il représente une possibilité pour naviguer dans les situations complexes en contextes incertains (Hunter, 2022). Avec le dispositif « microagressions » qui propose une entrée par les discriminations raciales, j'ai voulu (re)mettre au-devant de la scène cette discrimination qui tend à être invisibilisée par les politiques, alors que la Délégation Interministérielle à la lutte contre le racisme[119], l'antisémitisme et la haine anti-LGBT (DILCRAH) alerte en mars 2024 sur la forte présence de propos racistes sur les réseaux sociaux ou dans les médias.

Le dispositif « microagressions » a pour objectif de veiller à ce que chaque étudiant·e acquière des compétences appropriées et efficaces pour l'aider à faire face à ses propres expériences de racisme, sexisme ou autres discriminations ou à celles d'autres personnes. Cet objectif se travaille avec les étudianz (futur·es) enseignanz pour que celleux-ci soient en mesure, une fois en poste, d'avoir les mêmes intentions pour les élèves (Awayed-Bishara, 2015), c'est-à-dire leur donner la possibilité d'agir, de bouger, de changer les conditions pour le bénéfice de toustes (Shrewsbury, 1993, p. 10). Le dispositif fait vivre aux étudianz l'expérience de l'altérisation à partir de microagressions vécues et déclarées d'étudianz étasunien·nes en études d'art qui sont discutées. Les étudianz étasunien·nes ont eu l'occasion de dénoncer des microagressions vécues au travers du projet photographique *Racial Microaggressions*[120], mis en place par Kim Kyun en 2013 qui était à l'époque une étudiante du même cursus. Les étudianz de mes cours vivent en groupes une confrontation d'idées au regard des photographies du projet du Kim Kyun. Iels mettent en synergie leurs propres expériences, connaissances et les compétences développées pendant les cours, à l'INSPÉ de Lorraine et à l'IFP de Lille. Iels apprennent beaucoup d'autrui.

> Nous apprenons beaucoup en empruntant à autrui ses connaissances, et bien peu en découvrant par nous-mêmes ; quand nous empruntons une connaissance à autrui, nous ne lui enlevons rien, tandis que cette connaissance nous modifie, elle réorganise nos connaissances antérieures (Tricot, 2017, p. 59).

Un point important du dispositif est l'accompagnement à la réflexion et l'input de termes théoriques en fonction des contenus émergeant des discours des étudianz. Les dénonciations écrites des microagressions sont par ailleurs un support intéressant pour travailler l'identification des stéréotypes à dévoiler par des repérages dans le langage. C'est un travail que j'ai également mené avec Virginie Trémion à partir de vidéos dans lesquelles les interactions orales présentaient des microagressions (ACL 2021-1 ; ACL 2022-4). Le travail dans les groupes d'étudianz se fait dans une approche coopérative et individuelle quand il s'agit de revenir sur ses propres expériences de microagressions vécues au quotidien à travers des

[119] L'UNESCO a proposé en 2023 une « Boite à outils anti-racisme » … Le document de 53 pages est en anglais. Je ne sais pas comment les enseignanz ont reçu cette proposition, s'iels en connaissent l'existence, et s'iels trouvent un intérêt à la liste de cas nationaux présentés jusqu'à la page 37/53. La partie *Steps and Actions* présente l'intérêt de stimuler des échanges à partir de questionnements et d'expériences vécues.
[120] Site avec toutes les photos graphies : https://nortonism.tumblr.com/

discriminations multifacettes (Sue et Spanierman, 2020 ; Shrewsbury, 1993). Le soi dominant·e est interpelé·e sur la situation d'autrui dominé·e, parfois invisibilisé·e.

> Le dispositif pédagogique leur permet d'un côté de se frotter aux réalités des pratiques sociales auxquelles ils n'ont pas forcément pris le temps de réfléchir (OS 2022-1, p. 99).

Le dispositif de formation « microagressions » vise par ailleurs le développement de compétences métier, dans la mesure où le travail mené en cours donne lieu à des pistes pratiques pour la classe ou les terrains éducatifs.

> Le dispositif présenté dans l'ouvrage veut bousculer les prêts-à-penser des étudiants stagiaires pour qu'ils s'impliquent dans ces discours qui circulent dans les situations les plus anodines, et particulièrement en contexte de travail (OS 2022-1, p. 97).

Le premier lot de deux photographies proposées dans le visuel ci-après est issu du projet de Kim Kyun (avec les 20 photographies) ; le second lot de deux photographies fait partie des travaux individuels de mise en scène de soi de deux étudiantes de mes cours. On voit nettement dans ces exemples le lien entre le langage utilisé et la pensée des interlocuteurices retranscrite à travers les dénonciations des étudiantes. Dans la dénonciation de l'étudiante de l'INSPÉ, Maude (photo en bas à droite), plusieurs mots interpellent. On voit comment fonctionne le mécanisme d'activation (Gygax *et al.*, 2021) qui semble contrarié par l'association « 'fort' et 'femme' dans 'tu smashes fort pour une femme'». Et le fait de constater que Maude smashe fort pose problème au cerveau. Comme le rappellent les auteurices, « nous avons tendance à toujours utiliser les mêmes catégories pour parler des femmes et des hommes, des filles et des garçons » (Gygax *et al.*, 2021, p. 29). Cet effet réducteur est dommageable, car non seulement il maintient autrui à distance dans un espace clos symbolique ou réel ; ce qui peut jouer sur les places assignées ou empêchées dans la société, voire au pire se terminer par une destruction.



Deux photographies du projet de Kim Kyun. Elles sont sources d'inspiration dans le travail de groupes, pour la confrontation des idées et des expériences.





Deux photographies d'étudiantes de master MEEF de l'INSPÉ de Lorraine. Mises en scène de soi dans le travail individuel.
L'étudiante sur la photo de droite a également accepté de prêter son image pour la parution d'un entretien que j'ai mené avec le service communication de l'université de Lorraine (AP 2021).

L'intérêt du dispositif, en tant que système dynamique, est l'émergence de microagressions qui touchent, certes les problématiques de racialisation, mais également celles liées au genre, à la taille, au poids, aux activités sportives et à l'âge, parfois dans une articulation de ces différents

aspects. Cette émergence provient d'une conception systémique des dispositifs, définie par Montandon (2002), mettant en avant que les étudianz vont s'engager dans des réflexions sur une problématique dont les enjeux sont épistémologiques, praxéologiques, éducatifs et politiques.

À partir du dispositif de formation « microagressions », il m'a été possible d'esquisser des prolégomènes pour concevoir des dispositifs qui se construisent dans l'usage des apprenanz, qu'iels soient étudianz en formation initiale ou enseignanz en formation continue. Ces prolégomènes, en tant qu'ensemble de cinq principes que je pose comme importants, ne forment pas un bloc figé. Ils s'inscrivent cependant dans l'interculturel en éducation et en formation en tant que métacadre, tel que défini dans le chapitre 3 de la note de synthèse. Chacun des principes est rattaché ou rattachable à la conception altéritaire de la relation à soi et à autrui au cœur d'interactions où la connaissance peut se construire par la coopération et dans la reliance. Ancré dans une pédagogie féministe en émergence, les dispositifs sont conçus pour aider toustes les acteurices, moi y compris, "*to think in new ways, especially ways that enhance the integrity and wholeness of the person and the person's connections with others*"/à penser autrement, en particulier de façon à renforcer l'intégrité et la plénitude de la personne et de ses relations avec les autres (Shrewsbury, 1993, p. 9). Le but est de mieux appréhender les problèmes complexes inhérents aux phénomènes sociaux et d'être en mesure de proposer des pistes concrètes pour les terrains éducatifs, dans une posture éthique.

5. Principes des prolégomènes

5.1. Principe 1 : penser avec les interstices

Faire vivre l'interculturel en éducation et en formation est possible dans les interstices des dispositifs, pour aller au-delà de la pensée binaire et excluante. La philosophie présente la notion d'interstices comme un espace vide, un entre-deux insignifiant dans la formation des choses. À l'inverse, Debaise (2013) soutient l'idée que ce concept peut être réexaminé dans une nouvelle interprétation des êtres vivants, émergeant comme une catégorie fondamentale pour appréhender les dimensions spatiales et temporelles d'un sujet. En architecture scolaire, Bellesi (2023) défend le principe de rentabilisation de tous les interstices par les acteurices de l'éducation (économiser de l'espace, accueillir un espace pour un temps calme, installation de potagers suspendus). Les interstices représentent des communs pour les acteurices avec des valeurs communautaires, formant ainsi des lieux sociaux (Bellesi, 2023, p. 199).

Les interstices pensés dans une conception décoloniale et féministe de l'interculturel (Bhabha, 1990, parle de *third space*) sont à considérer comme des espaces discursifs dans lesquels des voix, différentes de celles qui dominent habituellement, s'immiscent et prennent une place. Des enjeux y sont affectés ou encore, cette place est porteuse d'enjeux (Marcel, 2023, §14). Les interstices permettent de mettre un « ET » entre des entités qui n'ont pas toujours l'occasion de faire ensemble : la théorie et la pratique, le monde de la recherche et le monde du terrain, les voix des étudianz et celle de la formatrice ou du formateur, une maquette universitaire épurée et des contenus de formation qui lient expériences, savoirs et altérité.

> *The "and" is understood as a site which is "both this and that" and "neither this nor that" and is intended as a dwelling space in-between two separate entities*[121] (Lee *et al.*, 2022, p. 5).

Au sens figuré, l'expression "*dwelling space*" de la citation ci-dessus peut être utilisée pour faire référence à l'espace mental, émotionnel ou intellectuel que quelqu'un·e occupe. Cela ne se réfère pas littéralement à un lieu physique, mais plutôt à la zone ou au domaine dans lequel une personne investit son temps, son énergie ou sa concentration. Cette hybridité qui contient alors des traces de toustes, concerné·es par une problématique de l'interculturel en éducation et formation, et de chacun·e en tant que personne unique, renforce la capacité à produire quelque chose de nouveau (Lee *et al*., 2022). Ce que j'ai pu appeler dans la note de synthèse, avec Guillaume et L'Yvonnet (2023), des pratiques de la dé-coïncidence (cf. chapitre 2). Cette façon de faire fissure la construction binaire des entités (école *versus* la recherche), des personnes (les enseignanz *versus* les chercheureuses, les formateurices *versus* les étudianz), des domaines (la théorie versus la pratique). Pour Pinar et Irwin (2005, p. 321) inspiré·e par *The Anthem* de Leonard Cohen (1992), "*there is a crack in everything*" ou des interstices, dans lesquels l'interculturel prend forme dans diverses dimensions où se développe la coopération. Les rapports hiérarchisés imposés par le système d'éducation et de relations, au cœur duquel, malgré tout, les acteurices peuvent utiliser une marge d'action sont interrogés (Crozier et Friedberg, 1977, p. 43). L'interculturel est un processus qui se développe dans des espaces avec des interactions entre soi et autrui et des interrelations autour d'un objet de connaissance à déconstruire et coconstruire, dans un croisement entre savoirs d'expériences, vécus et théories.

L'interculturel y est également zone pour, selon bell hooks (2019), transgresser des modèles hiérarchiques qui s'imposent aux acteurices. Dans cette zone, celleux-ci peuvent ou non jouer de négociations avec les supérieur·es hiérarchiques et profiter des possibilités offertes par la recherche dans des logiques collaboratives. La conduite de la subordonnée ou du subordonné – terme de Crozier et Friedberg – sera aussi fonction des possibilités qui s'offrent à ellui de se coaliser avec ses collègues et de mobiliser ainsi leur solidarité. Elle dépendra en même temps de sa capacité à tirer quelque chose de divers éléments contraignants, et plus particulièrement, de sa capacité à construire ses rapports avec autrui, à communiquer, à nouer et renverser des alliances et, plus profondément peut-être, à supporter les tensions psychologiques qu'entraîne nécessairement tout risque de conflit (Crozier et Friedberg, 1977, p. 43).

Par exemple, dans la recherche PRIMERA, la directrice d'école Aurore Isambert, soutenue par toute l'équipe pédagogique, s'est emparée d'un interstice pour amener l'inspectrice à suspendre sa focalisation sur les mathématiques et le français que les enseignanz de l'école auraient dû travailler dans le cadre des 18H annuelles de formation obligatoire. Elle a argumenté âprement pour que l'inspectrice autorise l'équipe à faire ressource avec la recherche autour des pratiques plurilingues dans le programme binaire d'immersion français-anglais. Ainsi, on peut comprendre les interstices comme des espaces chargés à la fois de mécontentements et de contentements après négociations.

[121] Traduction Deep-L, revue : Le « et » est compris comme un site qui est « à la fois ceci et cela » et « ni ceci ni cela » et est conçu comme un espace investi par deux entités séparées.

Un autre exemple est la corédaction entre les enseignanz de la recherche PRIMERA et les chercheuses, qui est également un interstice. L'article ACT 2023 et le chapitre CHOS 2024-à par. représentent des improvisations structurées et exploratoires pour parvenir à écrire ensemble. Le chapitre CHOS 2024-à par. présente un tout formé de fragments de différents travaux matériels et humains situés dans deux mondes, celui du terrain et celui de la recherche, eux-mêmes hétérogènes. Des résultats de recherche issus de l'article ACL 2020-2 sont proposés aux enseignanz qui y réagissent selon leur propre expérience de la recherche dans des logiques collaboratives. Ces réactions sont ensuite soumises à une pause réflexive théorique de la part des chercheuses. Ces deux productions font partie d'un genre académique moins rigide que les articles pour les revues (inter)nationales qui permet, comme le souligne Canagarajah (2023, p. 98) l'inclusion d'éléments proches de la conversation quotidienne.

Dans la formation initiale des étudianz à la production écrite scientifique en langue étrangère, le dispositif de formation mis en place par Sophie Bailly, et évalué par une étude que j'ai menée avec elle (ACL 2020-1), montre qu'un temps et un espace laissés pour la réflexivité représente un interstice pour les étudianz. Celleux-ci y développent la conscience du soi-apprenanz-auteurices ou scripteurices. Iels y impriment leurs voix en exprimant leurs acquis et lacunes, leurs forces et faiblesses, et les stratégies personnelles développées dans les expériences d'écriture. Cet interstice met un « ET » entre les étudianz et la formatrice accompagnante, et également entre celleux-ci et des ressources comme un journal de bord. La formatrice est en pleine capacité à concevoir des dispositifs qui rendent possible cette prise de parole des étudianz.

Pour imager ce "*dialectic mode of and*", Aoki (1979) propose depuis les années 1970 la métaphore du pont que chacun·e issu·e de mondes différents (métiers différents, statuts différents, pluralité linguistique et culturelle, intérêts pour la théorie ou la pratique) peut occuper pour s'adjoindre et construire ensemble, et voir les choses dans une double vision (Liu Baergen et Meyer, 2022).

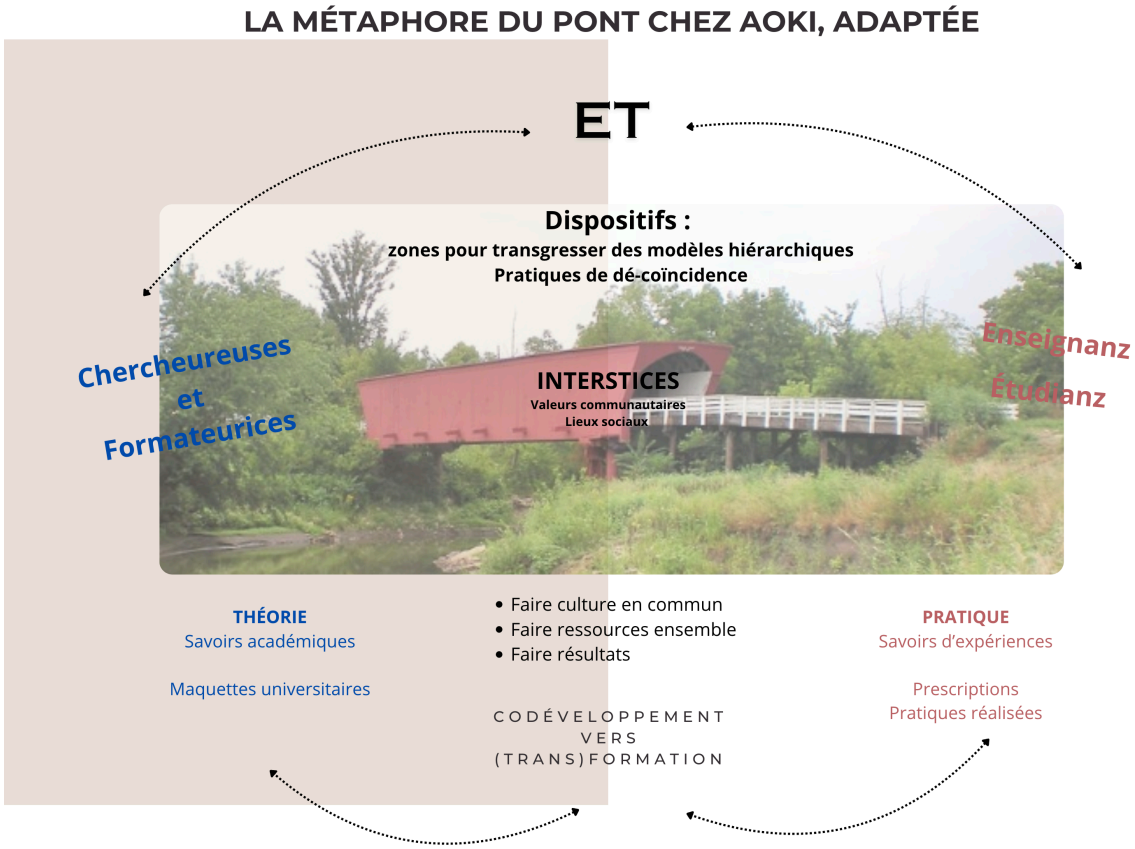
> *Aoki imagined dwelling on a bridge as a metaphor. For him, a bridge is not merely a thing that connects two places, here and there, but an extension of place – a space in-between. That is, from an instrumental point of view, a bridge serves as a tool to connect two sites, a means to an end* [122] (Liu Baergen et Meyer, 2022, p. 188).

Inspirée par le travail de Aoki, ainsi que celui de Hunter (2022, p. 136) et par le pont couvert mythique Roseman (Iowa, États-Unis) du film « *Sur la route de Madison* », je propose la représentation imagée ci-après pour penser des dispositifs avec les interstices dans lesquels se façonnerait l'interculturel en éducation et formation. Le film « *Sur la route de Madison* », réalisé par Clint Eastwood, date de 1995. J'ai trouvé un intérêt à utiliser ce pont pour construire une représentation imagée des interstices, car rien ne laisse présager la rencontre de Francesca

[122] Traduction ChatGPT, revue : Aoki imaginait habiter sur un pont comme une métaphore. Pour lui, un pont n'est pas simplement quelque chose qui relie deux endroits, ici et là, mais une extension de l'endroit - un espace intermédiaire. C'est-à-dire, d'un point de vue instrumental, un pont sert d'outil pour relier deux sites, un moyen vers une fin.

(M. Streep) et Robert Kincaid (C. Eastwood), tant iels sont différent·es, venant de deux mondes opposés. Pourtant dans cette histoire, la rencontre laissera se révéler les identités latentes de chacun des personnages, dans un processus de révélation de soi construit dans la confiance et les interactions (Malapert, 2010, pp. 59-60).

Ainsi, la métaphore du « pont à habiter » par les un·es et les autres faisant partie de mondes fréquemment séparés est intéressante (sur la représentation imagée, un monde est représenté par la partie de couleur taupe, l'autre par la partie beige), si tant est que le pont soit investi comme un interstice où sont discutées collectivement les valeurs en éducation et en formation – faire culture en commun (Pelletier, 2022 ; Allenbach et Pelletier, 2022), où sont connectés des savoirs différents pour produire de nouvelles connaissances – faire ressources ensemble. Les connaissances construites collectivement donnent parfois des productions de recherche corédigées – faire résultats et dans quelles visées. Les un·es et les autres sont ensemble sur le pont en tant qu'interstice pour faire vivre l'interculturel dans une zone interprétative partagée entre deux mondes, où les argumentations des divers·es acteurices sont mobilisées autour d'un objet d'intérêt commun (Bednarz, 2015 ; Liu Baergen, 2020). Les chercheureuses et les acteurices de terrains amènent leurs visions des choses pour appréhender la complexité des phénomènes sociaux.



Représentation imagée 3. Le pont : habiter ensemble un espace mental, émotionnel et intellectuel

La métaphore montre que les acteurices vivent dans les intermondes, sans place fixe. Iels peuvent aller d'un espace à un autre, s'intéresser aux objets et aux terrains de l'un·e et de l'autre. Marin (2022) considère qu'être 'entre' plutôt que 'dedans', ne pas s'ancrer définitivement,

rester en mouvement et toujours changer de place plutôt que de se fixer, est un avantage. Ce trouble dans la place est, selon la philosophe (Marin, 2022) le genre d'inquiétude naturelle qui explique peut-être les motivations et engagements en sciences humaines et sociales.

La DDLC et la didactique du plurilinguisme utilisent également l'expression des ponts entre les langues. C'est dans ce sens que mes collègues Latisha Mary, Anne Choffat-Dürr et moi-même utilisons l'expression dans l'article ACL 2023-2 au sujet des pratiques de classes observées dans la recherche PRIMERA.

> *By drawing on the different languages in the classroom through translanguaging teachers can point out similarities and build bridges between languages and further develop pupils' metalinguistic awareness*[123] (ACL 2023-2, p. 4).

Dans le cadre de la mise en place de dispositifs d'apprentissage, Santos (2007) explique qu'il est essentiel de prévoir l'espace de la salle de classe comme un lieu de diversité linguistique vécue et constatée, dépassant ainsi une approche cloisonnée de la compétence linguistique. Les activités d'enseignement et d'apprentissage en classe doivent inclure plusieurs langues, qu'elles soient langues de scolarité ou non, et ceci tout au long du parcours scolaire des élèves. L'objectif est de stimuler les élèves à établir des liens et à créer des ponts – des connexions – entre les langues dans un processus de compréhension des formes linguistiques inconnues. Ceci s'accomplit par le biais de la comparaison, du transfert et de la traduction et de l'inférence, en recherchant des similitudes et des différences entre les langues.

5.2. Principe 2 : penser des contenus dans leurs dimensions idéologiques

5.2.1. Contenus de formation initiale

Les idéologies linguistiques, de genre, de race et de classe, sans exhaustivité, nécessitent une compréhension critique pour que soient remises en question les logiques essentialisantes à l'œuvre dans le rapport à autrui. Il s'agit pour les chercheureuses, comme pour les acteurices des terrains éducatifs, de mettre au jour les discours et les actions afférents à ces idéologies. Celles-ci cachent des rapports de pouvoir, de domination/oppression contre lesquels les sociétés, et la société française notamment, n'engagent que frileusement des luttes (Talpin *et al.*, 2021, p. 17). Pour Lahire (2023), pas une société humaine connue n'est dépourvue de rapports de dominations, néanmoins, la présence de traits culturels universaux à toutes les sociétés ne signifie pas que chaque individu au sein de ces sociétés soit concerné par ces traits. L'auteur propose de penser en lois ou en mécanismes plutôt qu'en universaux.

> Plutôt que des « universaux », au sens contenus culturels (comportements ou pratiques, institutions, rapports sociaux) stables ou constants, observables dans toutes les sociétés, ce sont davantage des « lois » ou des « mécanismes », qui se combinent différemment et s'expriment dans des contenus fort divers à travers la variété des sociétés historiquement attestés qu'il s'agit de mettre en lumière (Lahire, 2023, empl. Kindle 5154).

[123] Traduction ChatGPT, revue : En utilisant les différentes langues présentes dans la classe grâce au translanguaging, les enseignanz peuvent mettre en évidence des similitudes et construire des ponts entre les langues, tout en développant davantage la conscience métalinguistique des élèves.

Les manifestations sociales de l'ethnocentrisme dans les sociétés diverses se concrétisent à travers des conflits entre les familles, entre gangs, entre quartiers, entre classes sociales ou entre nations, sans exhaustivité. Le « Nous » et le « Eux » divisent le monde en deux. À parcourir la littérature internationale, il est en effet constaté que l'expression des discriminations (racisme, sexisme, etc) dans différents contextes nationaux et historiques se retrouve dans toutes les sociétés (Blaagaard et Andreassen, 2012 - Danemark ; Peralta et Frangella, 2012 – Portugal ; Rózalska, 2012 – Pologne ; Coppola et Sabelli, 2012 – Italie[124] ; Fassin et Viveros Vogoya, 2019). Déshumaniser l'autre, par une organisation rationnelle dit Fanon (1952/2014, p. 191), est la manière la plus ordinaire de justifier de la ou le traiter comme une chose ou comme un animal. Le langage y contribue grandement. Il construit, représente, performe, renverse les idées reçues et l'ordre établi, rend (im)possibles les rapports sociaux de domination/oppression dans la société et dans l'école.

> Barbare, métèque, esclave, aubain… Pendant longtemps, il n'a pas existé de définition univoque de l'étranger. Il se définissait en creux, par défaut, comme celui qui n'appartient pas à la communauté et il existait autant de figures de l'étranger que de manières inventées par les humains de former communauté (Parrot, 2023, p. 5).

La formation a donc la responsabilité (CHOS à par. ; CHOS 2024-2) d'accorder une attention particulière aux pratiques discursives des groupes et/ou des personnes minorisé·es et discriminé·es (genre, race, sexe, sans exhaustivité). Ces pratiques, souvent inconscientes de la part des perpétrateurices génèrent des effets sur les personnes et en redéfinissent les dynamiques de pouvoir et de domination/oppression. Ces pratiques devraient constituer un point central dans les dispositifs de formation des (futur·es) professeureuses des écoles, tout comme l'analyse critique des mécanismes d'essentialisation d'autrui. Ce travail peut participer de l'émancipation des acteurices, et la créativité qui se coconstruit dans les dispositifs de formation est un levier pour poser un regard réflexif sur ces problématiques et comprendre ce qui fait problème humainement. Il faut, selon Hipfl et Loftsdóttir (2012), rendre obsolète ce système de discriminations entre les Humains.

La recherche, dans son interaction avec la formation, a également la responsabilité de dévoiler l'instauration de la censure intellectuelle qui prévaut actuellement, aussi bien dans le monde médiatique que dans le milieu universitaire. En effet, certains mots pour dire les choses et mieux comprendre les phénomènes de société qui nous entourent sont disqualifiés et entrainent des crispations politiques, voire académiques (Mazouz, 2020 ; Policar *et al.*, 2022). Dans le cadre de la formation initiale, j'ai pu constater une frilosité à utiliser le mot 'race', sans pertinence biologique (Guillaumin, 2002 ; Mazouz, 2022, p. 90) pour parler des représentations racistes toujours actuelles dans la société, touchant aux conditions sociales.

> Compte tenu de la littérature actuelle qui insiste sur l'intérêt de s'emparer de notions telles que « race/racialisation » en lien avec divers rapports de domination, ainsi que des résultats de notre étude, il est crucial qu'un dispositif de formation de futurs enseignants permette aux étudiants de réfléchir et de s'impliquer dans des échanges collaboratifs pour analyser le monde dans sa complexité. Il semble urgent

[124] Ces références font partie de l'ouvrage *Teaching Race with a Gendered Edge*, de Hipfl et Loftsdóttir. A book series by ATGENDER.

> que les étudiants puissent examiner ces notions dans leur « implication dans les expériences sociales et les conditions d'existence des personnes racialisées (CHOS 2024-2).

Supprimer le mot race, ne pas reconnaitre officiellement les minorités, ne supprime pas l'activation des imaginaires ni les réalités d'inégalités sociales et ses effets de domination/oppression sociales (Ndiaye, 2008). Par ailleurs, le mot trouve facilement des remplaçants dans les discours des étudianz partenaires de mes travaux de recherche. Mais aussi, sans conscience, iels activent fréquemment la logique en trois temps du racisme ordinaire, comme Virginie Trémion et moi-même en faisons part dans notre ouvrage OS 2022-2.

> Un racisme ordinaire qui s'appuie sur une logique en trois temps : un processus de catégorisation, d'essentialisation, de hiérarchisation des attributs de l'être humain, tels que les croyances, la sexualité, l'âge, la santé, le corps, etc. Un racisme sans race donc, mais une logique d'altérisation des personnes, qui a été observée par des enquêtes empiriques dans des contextes éducatifs variés. Certaines études en sociologie sur les usages de la culture dans l'éducation et l'intervention sociale montrent par ailleurs que les termes « culture » ou « culture d'origine » sont bien souvent utilisés en tant qu'euphémisations d'ethnie voire de « race » (Belkacem & Chauvel, 2020), mais le principe est le même (OS 2022-2, p. 6-7).

Dans l'ouvrage *Les mots qui fâchent* (2022), 30 chercheureuses mettent en lumière les nombreux termes, qui, utilisés en tant que catégories socialement construites, aident à mieux construire une compréhension critique des questions liées aux rapports à la fois de classe et de genre, entre autres. Observer le rôle du langage dans l'élaboration des inégalités sociales (Gygax *et al.*, 2021 ; Gygax *et al.*, 2019), en mettant l'accent sur les idéologies nationalistes, racistes, xénophobes, linguistiques et sexistes, sans exhaustivité, est une tâche importante dans un dispositif de formation. Au-delà des objectifs visés pour la formation au métier d'enseignant·e, il en va de la remise en question de la normalisation des idées extrémistes, qui selon Edin[125] (2023) est « le fruit de notre lâcheté collective » (p. 15).

5.2.2. Contenus de formation continue/accompagnement à et par la recherche

Les politiques éducatives sont également fortement porteuses d'idéologies, et les textes prescriptifs ne sont pas sans influence sur les actions des acteurices de l'éducation et de la formation. Il en est de même du positionnement de certain·es supérieur·es hiérarchiques. Pourtant, personne ne « possède » du pouvoir. Selon Boursier et Pelletier (2019), le pouvoir ne peut pas être considéré comme une chose, mais plutôt comme une dynamique relationnelle intrinsèquement liée à un réseau complexe de relations. Il s'agit d'une interconnexion de relations déséquilibrées, de rapports de force inégaux, imbriqués au sein de multiples autres rapports de force inégaux qui les autorisent. Alors, les enseignanz gardent-iels tout de même un minimum de liberté d'action ?

Alors que je participais le 9 janvier 2024 à la soutenance HDR de Delphine Guédat à l'Université Paul Valéry Montpellier 3, en tant qu'écoutante amie, une réflexion d'un membre

[125] Edin soumet au questionnement 71 idées qui jouissent d'une propagation inégalée (par exemple, idée 11 : « Désormais, nous sommes envahis, et la seule manière de retrouver la France, c'est de renvoyer des millions d'immigrés chez eux » ; idée 14 : « La colonisation française n'était pas un système injuste, elle a produit de grande chose »).

du jury m'a amenée à me replonger dans le célèbre ouvrage « L'acteur et le système » de Crozier et Friedberg (1977). Édouard Gentaz, professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE) de l'Université de Genève, trouvait que la candidate était « trop dure avec l'Éducation nationale ». Mais aussi, il semble, selon Crozier et Friedberg (1977) que malgré toutes les contraintes qui pèsent sur les acteurices – et celleux de l'Éducation nationale ont leur lot incontestablement – ont une marge de manœuvre.

> Nous avons souligné que les uns et les autres oubliaient qu'il est aussi et avant tout une tête, c'est-à-dire une liberté, ou en termes plus concrets, un agent autonome qui est capable de calcul et de manipulation et qui s'adapte et invente en fonction des circonstances et des mouvements de ses partenaires. Il faut donc affirmer avec force que la conduite humaine ne saurait être assimilée en aucun cas au produit mécanique de l'obéissance ou de la pression des données structurelles. Elle est toujours l'expression et la mise en œuvre d'une liberté, si minime soit-elle (Crozier et Friedberg, 1977, p. 45).

Après avoir identifié les idéologies des politiques éducatives du moment, et souhaitant poursuivre le travail de recherche dans des logiques collaboratives commencées en 2018, l'école Jean Jaurès de PRIMERA a su présenter à la hiérarchie un dossier pour une nouvelle candidature au réseau des Lieux d'éducation associés en février 2024 (RE-PAIRS). L'équipe a su écrire un argumentaire qui prenait en compte des dimensions idéologiques pour obtenir le maintien d'un dispositif d'accompagnement à/par la recherche, pour un démarrage en septembre 2024 jusqu'en 2027.

5.3. Principe 3 : penser le dispositif comme un système dynamique

Le dispositif pensé dans une conception de systémique dynamique et ouverte porte en lui le principe de complexité (Morin, 2005) indispensable à l'approche de l'interculturel en éducation et formation (cf. chapitres 2 et 3). Il englobe de nombreux éléments hétérogènes dont les relations entre ceux-ci sont complexes et dynamiques, dans un environnement donné. La finalité du dispositif est de travailler la compréhension de phénomènes complexes de société à partir des éléments hétérogènes proposés, tout en mobilisant les savoirs d'expérience, et non pas d'expliquer ces phénomènes. Certains phénomènes, comme les microagressions, ne sont pas d'emblée compris par les étudianz comme posant problème. Les présupposés théoriques pour penser les contenus de formation des dispositifs forment un tissage de liens entre conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la formatrice ou du formateur, une manipulation cognitive de ses diverses conceptions de l'interculturel sous forme de continuum (cf. chapitre 2), ainsi que les rôles et la place des acteurices dans le dispositif. Dans cette conception, le dispositif de formation est étroitement articulé à la notion de médiations de divers aspects combinables : pédagogiques, sémiotiques, matérielles, groupales et intersubjectives (Montandon, 2002, p. 4-5), mais aussi médiation cognitive, relationnelle, langagière (Coste et Cavalli, 2018, §9). Dans le dispositif de formation « microagressions », en amenant des supports venant d'une autre aire géographique et en demandant aux étudianz de convoquer leurs propres expériences tout en les discutant, peut éviter d'entrainer « une vision du monde classificationnelle, réductionniste, une causalité unilinéaire » (Morin, 2005, p. 33) pour accéder à des contenus de savoirs sur les situations proposées.

Dans le dispositif en tant que système non clos, ni figé, ni centré sur lui-même, mais au contraire flexible (Rivens-Mompean, 2023), la médiation pédagogique intentionnelle de la formatrice ou du formateur structure ce que Montandon (2002) appelle le « système des relations des apprenants au monde et aux objets de connaissances » (p. 4). Ce que disent les étudianz ou les enseignanz et comment iels le disent permet alors le repérage des représentations à l'œuvre, c'est-à-dire les processus mentaux impliqués dans la perception, le jugement et l'évaluation des problèmes qui se posent dans les situations altéritaires proposées dans le dispositif. Dans le dispositif d'accompagnement à/par la recherche de corédaction entre les chercheuses et trois enseignanz de la recherche PRIMERA, les enseignanz ont pris la décision entre elleux de mener un *focus group* pour échanger leurs points de vue sur les questions-guide proposées comme points d'appui à l'écriture par l'équipe recherche. On peut noter dans cette action, à la fois la motivation à la coécriture des trois enseignanz qui se sont emparé·es du point d'appui donné par les chercheuses et la création d'un espace d'autonomisation d'apprentissage de la corédaction.

> Les chercheuses ayant un nombre de données extraites d'entretiens avec les enseignanz non encore exploitées ont soumis la proposition de les optimiser par un éclairage des voix de ces enseignanz autour de quatre objets qui répondaient au plus près à la commande de l'ouvrage didactique : le principe de collaboration, le développement professionnel, les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage en dispositif bilingue. […] Après avoir réagi librement et individuellement par écrit dans un premier temps sur les quatre objets, iels ont dans un second temps mené un entretien au sein de leur groupe (enregistré et transcrit) pour négocier ensemble leurs positionnements sur ces mêmes objets (ACT 2023, p. 32).

Les interactions avec des négociations entre les acteurices sont facilitées par les médiations groupales et intersubjectives. Les réflexions pédagogiques de bell hooks (2019), basées sur l'écoute collective et la prise de conscience des acteurices pluriel·les et uniques, mettent en avant la nécessité de faire du cours un espace où l'expérience de chacun·e « est valorisée et non pas niée ou jugée insignifiante » (bell hooks, 2019, p. 81). Dans la mouvance actuelle de la conceptualisation d'un "*safe space*", en tant qu'entité fluide et en constante évolution qui émerge des interactions complexes entre les individus dans un espace physique, temporel et social particulier (Barrett, 2010), on peut dire que les interactions et les négociations assurent la confrontation des idées et accompagnent le processus d'apprentissage.

> Vivons, développons, cultivons en nous-mêmes, débattons, confrontons, enrichissons notre aptitude à transformer l'expérience humaine *en science avec conscience*. […] Engagés les uns et les autres dans l'action, une action aux multiples formes que nous voulons pourtant réfléchie, solidaire et responsable, nous nous reconnaissons ainsi engagés dans « l'aventure de la connaissance » (Le Moigne, 2005, p. 433).

Les idées des un·es pour être entendues et comprises des autres sont contextualisées par les étudianz ou les enseignanz ; elles sont justifiées, exemplifiées ; elles peuvent être contredites, refusées, critiquées, mettre mal à l'aise ou en porte-à-faux avec des valeurs affichées et des paroles les contredisant. Le "*safe space*" ne signifie aucunement que l'environnement ne procure pas d'inconfort. Bien au contraire ce qui est discuté doit pouvoir déranger ou bousculer comme je l'explique dans le dispositif « microagressions » (Holley et Steiner, 2005 ; ACL 2021-2 ; OS 2022-1). Des connaissances issues du parcours scolaire, professionnel ou du vécu sont convoquées. Les interactions et les négociations renseignent également les représentations en tant que système structuré de connaissances socialement construites (Moscovici, 1988).

Dans les échanges et les précisions données ou sollicitées, les phénomènes étudiés deviennent plus intelligibles, alors même que les acteurices en avaient « une expérience plus ou moins voilée, interne » (Le Moigne, 1999, p. 439). Le dévoilement au sens sociologique de Paugam (2018, p. 12) permet aux acteurices de prendre de la distance avec des situations qu'iels vivent en y portant un jugement normatif (par exemple sur le comportement de tel élève), et de mettre en énigme les expériences par le croisement de regards des un·es et des autres dans le groupe constitué. Enfin, avec Montandon (2002), l'accès aux connaissances est facilité par les médiations matérielles à travers différents supports : photographies, vidéo, textes et illustrations, films (ACL 2020-3 ; ACL 2021-1 ; ACL 2022-4). Dans un dispositif de formation, Virginie Trémion pour des étudianz en sciences de l'éducation et de la formation, et moi-même pour les étudianz de l'INSPÉ, avons proposé un travail de problématisation d'une situation interculturelle à partir de la vidéo *What kind of Asian are you?* (ACL 2021-1 ; ACL 2022-4).

> Dans la vidéo étudiée, les étudiants peuvent repérer le moment où un problème se pose entre les interlocuteurs, en prenant appui notamment sur des indices non verbaux et paraverbaux dans les interactions. Ces indices peuvent constituer un certain nombre de références à inventorier pour les étudiants, c'est-à-dire les données du problème, comme ce qui est présent dans la situation, les contraintes à prendre en compte et les connaissances des étudiants (ACL 2022-4).

Dans une conception ouverte du dispositif, l'évaluation de celui-ci permet d'identifier ce qui s'apparente, de notre point de vue, à des résistances et leurs raisons, parfois liées à l'imposition au changement (in)consciente que nous impulsons ou au manque d'intérêt ; l'évaluation identifie aussi des traces de (trans)formation quant aux manières de revisiter les phénomènes mis à l'étude entre les étudianz ou les enseignanz. Le dispositif pensé comme un système dynamique trouve son sens par rapport aux usager·es auxquel·les il est destiné, et à ses enjeux épistémologiques, praxéologiques, éducatifs et politiques afférents. En référence à Le Moigne (2005), sollicité pour réfléchir sur la DDLC et la notion de système, quelques questions peuvent guider la conception de contenus de formation :

> Nous sommes tous en train de nous demander « comment est-ce qu'il faut que je fasse ? », et nous sommes rarement en situation de nous demander « pourquoi est-ce que je fais ? ». Et pourtant, si je n'ai pas de réponse au « comment », j'arriverai bien à la trouver tout seul. En revanche, la réponse au « pourquoi je fais ? » n'est pas souvent donnée d'avance, et nous n'aimons guère qu'elle nous soit imposée. Dès lors ne mérite-t-elle pas qu'on la considère soigneusement ? (p. 422).

Mettant le dispositif à l'épreuve de la réalité de la formation, les participanz ont la possibilité de s'emparer des supports fournis (ou pas), de profiter de l'espace laissé à l'expression de leurs voix (ou pas), et surtout, iels peuvent selon Rivens-Mompean (2022, p. iii) détourner ces éléments ou les enrichir.

5.4. Principe 4 : penser conscientisation, plutôt que réflexivité

Concernant la réflexivité des enseignanz, je reconnais aux travaux de Schön (1983, 1987, 1991) d'avoir mis au-devant de la scène la place et le rôle des enseignanz dans la production de savoirs issus des expériences professionnelles. Le problème avec la popularité de cette expression de « praticien réflexif » est que de nombreuses institutions apprenantes s'en sont emparées et ont

élaboré des contenus de formation (voire conçu des dispositifs) pour former, par exemple, des enseignanz réflexives et réflexifs. En creux, cela sous-entendrait que les professionnel·les des métiers de l'éducation et de l'enseignement ne seraient pas (suffisamment) réflexives et réflexifs. Je rejoins Estrela (2001) quand elle avance qu' « insister constamment sur la réflexion et la réflexivité enseignante peut devenir, à la limite, un peu étrange pour une profession dite intellectuelle » (p. 58). Pour ma part, mes travaux s'intéressent plutôt aux modalités et aux effets du développement de compétences réflexives, sous les termes suivants identifiés dans mes productions :

> Manières de faire de l'interculturel en classe, manières de procéder dans la négociation de contenus (inter)culturels, manières de se saisir de l'opportunité d'un cours interculturel pour mieux comprendre la diversité et concevoir des ressources pédagogiques, manières de se saisir en début de formation de la notion d'interculturalité, manières d'opérer un retour réflexif sur leurs propres convictions (CHOS 2015 ; ACL 2015 ; ACT 2017 ; CHOS 2022-1). Ces manières de ... sont mises en regard d'effets sur le développement de compétences de distanciation critique (CHOS 2024-2 ; ACL 2021 ; OS 2022-1).

Ainsi, partant du principe que les étudianz et les enseignanz avec lesquel·les je travaille sont réflexives et réflexifs, le vécu des cours à l'INSPÉ ou celui des visites de stagiaires (futur·es) étudianz que je fais dans les écoles, voire le travail en formation continue, m'amènent à constater parfois la suspension de la réflexivité, plutôt que son absence. Par exemple, certaines voix d'étudianz et d'enseignanz continuent d'alimenter la séparation entre la théorie et la pratique, ou encore dans une altérisation revendiquée, ces voix affirment : il y a celleux qui y connaissent quelque chose à la pratique, et les chercheureuses sont, de toute façon, dans leur tour d'ivoire académique. Pourtant, concernant la question de l'interculturel, il n'existe pas de prêt-à-penser et de prêt-à-faire qui ne soient pertinents sans (ré)concilier ces deux cultures qui s'opposeraient *de facto* (culture professionnelle et culture scientifique).

C'est pourquoi, je défends une approche dans des logiques collaboratives qui favorise la reconnaissance des participanz en tant que partenaires de recherche réflexives et réflexifs, quel que soit leur degré d'engagement (parfois voué à évoluer, de toute façon). Étant donné que mes travaux veulent contribuer à des (trans)formations de pratiques en éducation et en formation et au développement professionnel de toustes, il est décisif que les acteurices pluriel·les composant les collectifs réfléchissent ensemble aux objets de préoccupation, et soient persuadé·es de la nécessaire articulation de la théorie et de la pratique pour produire des savoirs scientifiques à visée praxéologique.

Aujourd'hui, mes derniers travaux sur l'interculturel continuent de soutenir l'intérêt de la réflexivité chez les étudianz et les enseignanz tout comme chez les chercheureuses (collègues et moi-même), comme dans mes premières productions scientifiques. À la différence que certains travaux, tous parus entre 2020 et aujourd'hui, s'attachent à y associer la notion de la conscientisation. La notion est d'une part articulée au regard distancié sur le monde avec ses idéologies linguistiques, raciales et patriarcales ou de gestion des enseignanz qui circulent dans les discours et s'insinuent dans les pratiques scolaires ou sociales, et scientifiques (OS 2022-2 ; CHOS 2024-2 ; ACL 2021-2 ; ACL 2021-4 ; CHOS à par.). D'autre part, l'apparition massive de « conscien* » dans mes écrits est étroitement liée à mes travaux sur l'articulation de

l'interculturel à l'autonomie en tant que processus de (trans)formation de soi, d'autrui et des connaissances (OS 2024 ; ACL 2016-1). Ils se voient complétés, à la fois par des réflexions sur l'accompagnement autonomisant à l'écriture académique (ACL 2021-2), et par l'inclusion de l'apport des pédagogies féministes dans mes réflexions (ACL 2021-3). Enfin, deux autres productions méritent qu'on s'y arrête un instant. Dans ACT 2023 qui retrace de façon méta l'expérience de corédaction entre enseignanz et chercheuses de PRIMERA, on relève que seul·es les enseignanz utilisent « conscien* ». Ceci pourrait interroger le rôle de l'accompagnement à/par la recherche et ses effets dans la mesure où, à l'inverse, quand j'utilise « conscien* » dans mon ouvrage « *Croyances et savoirs d'expériences d'enseignants allemands et français. (Re)penser l'inter culturel à l'école* » (OS 2021), c'est essentiellement pour signaler le manque de consciencientisation.

> **Delphine, enseignante membre du collectif dans le recherche collaborative PRIMERA**. La corédaction m'a permis de prendre conscience que nous (chercheureuses et enseignanz) avions un réel objet de préoccupation commune (ACT 2023, p. 35)
>
> Les résultats obtenus suite à l'analyse des discours dans les interactions, qu'ils soient négociés, en (dés)accords ou empêchés, permettent de rendre mieux visibles les évidences stéréotypées dont les enseignants ne sont pas toujours conscients (OS 2021, p. 86).

Il s'est établi au cours de mes publications que la réflexivité et la conscientisation sont des objets communs à l'interculturel et à l'autonomie, au processus d'écriture dans un accompagnement autonomisant et à l'émancipation promue dans les pédagogies féministes (ACL 2022-3), pour toutes les acteurices en éducation et en formation, dans les différentes sphères professionnelles. La mission de diffusion de mes résultats de recherche se faisant dans le cadre de mes enseignements à l'INSPÉ de Lorraine, le travail de conscientisation du rapport à autrui, dans un accompagnement des étudianz, permet d'interroger les problèmes que pose l'asymétrie dans le processus relationnel en s'appuyant sur les éléments de discours ou d'actes qui unissent les interlocuteurs ou les séparent (ACL 2022-4 ; ACL 2021-1). La réflexivité associée à une conscientisation qui prend en compte la réalité environnante, tente d'amener les étudianz à s'éloigner de la construction de vérités immuables (OS 2022-2).

5.5. Principe 5 : penser l'action

Je commencerai cette section avec quelques citations, dont celle déjà ancienne de Stéphane Hessel (2013).

> Je vous souhaite à tous, à chacun d'entre vous, d'avoir votre motif d'indignation. C'est précieux. Quand quelque chose vous indigne comme j'ai été indigné par le nazisme, alors on devient militant, fort et engagé. On rejoint ce courant de l'histoire et le grand courant de l'histoire doit se poursuivre grâce à chacun. Et ce courant va vers plus de justice, plus de liberté mais pas cette liberté incontrôlée du renard dans le poulailler (p. 5).

Mais aussi, comme le dit plus récemment la chercheuse brésilienne Ribeiro (2022), « l'inaction contribue à perpétuer l'oppression » (p. 19). Enfin, la dernière conférence du Congrès de l'American Association of Applied Linguistics 2024 à Houston, auquel j'ai participé du 16 au

19 mars 2024 s'intitulait "*Acting to change [our] perspectives : Social judgements, bias and mitigation*" (Kang, 2024).

Agir n'est pas une option. C'est surtout une urgence que j'ai soulevé dans l'une de mes dernières productions (CHOS 2024-2). Dans ce chapitre sur les discours des étudianz en situation d'analyse de phénomènes discriminants, j'ai travaillé à partir des travaux de Watts *et al*. (2011). Ceux-ci permettent d'analyser trois dimensions de la conscience critique, à savoir la réflexion critique, l'efficacité politique dans les discours et l'action critique dans le cadre d'actions concrètes dans la société. La réflexion critique se joue dans le frottement à des notions théoriques par la mise en débat et la confrontation des croyances des acteurices ; l'efficacité politique s'observe dans la déclaration des acteurices d'une capacité à changer les choses et l'action critique nécessite une mise à l'épreuve dans la société. Le chapitre CHOS 2024-2 apporte la conclusion suivante. Dans le domaine de la formation, il devient crucial de fournir aux étudianz des opportunités d'entreprendre quelque chose des actions individuelles ou collectives visant à modifier les aspects de la société qu'iels perçoivent comme injustes. L'engagement dans une action critique, en tant que troisième composante de la conscience critique, ne devrait plus être considéré comme facultatif, surtout si la réflexion critique et l'efficacité politique ont été préalablement développées. En effet, les traces de changements dans les discours des étudianz ne garantissent pas automatiquement l'élimination des pratiques racistes envers les élèves et les familles, bien que ces pratiques soient souvent non intentionnelles.

Cette nécessité a amené certain·es auteurices à proposer des outils pour planifier sa propre action au quotidien. C'est le cas de Tupoka Ogette (2023 ; 2023a), formatrice et consultante allemande en critique du racisme et en antiracisme dans la région *DACH* (acronyme pour *Deutschland*, *Österreich* et *Schweiz*). Elle accompagne des entreprises, des organisations et des associations à travers des ateliers, des conférences et des consultations personnalisées dans leur parcours axé sur la critique du racisme. Elle travaille également à l'Université Stendhal de Grenoble sur les questions de l'interculturel en management. Elle promeut l'utilisation d'un journal à la fois pour une prise de conscience de notre socialisation dans un système social raciste, notamment au travers de la langue et de son pouvoir (Ogette, 2023, p. 47), et pour un engagement dans l'action contre le racisme. Côté (2022), dans une perspective intersectionnelle, insiste sur le renforcement de la douleur chronique vécue par les femmes, sous le poids de différents systèmes d'oppression comme le classisme, le capitalisme, le capacitisme et le partriarcat. Nombreuses et nombreux sont les collègues qui travaillent dans cette optique de la nécessaire action avec et pour divers terrains et différent·es acteurices, et dans un dépassement des clivages disciplinaires (Heine *et al.*, 2023). De cette façon, iels vont au-delà des préoccupations de carrière de chercheureuses et visibilisent des réalités souvent méconnues en prenant des dispositions méthodologiques et intellectuelles (Nicolas-Le Strat, 2018, p. 185) qui rendent possible l'écoute des voix des personnes fragilisées par le système social, économique, parfois éducatif et ses idéologies, et les troubles géopolitiques, en accueillant leurs expériences et leurs témoignages.

Dans le cadre scolaire, nombreuses et nombreux sont également les collègues de métiers divers qui agissent avec les enseignanz et en équipe internationales pour concevoir et mettre en œuvre des actions pédagogiques qui soutiennent une meilleure réussite scolaire. Certaines actions soutiennent le développement de toutes les langues des élèves et des familles comme ressources d'apprentissage dans toutes les classes. Souvent promus par le Conseil de l'Europe, ces dispositifs longitudinaux reposent sur des savoirs théoriques pour le développement des pratiques - pour coconstruire et expérimenter un outil de réflexion et de pratiques (par ex., *Listiac*[126] *Linguistically Sensitive Teaching in all classrooms*). Depuis janvier 2024, je participe en tant que membre associée, au projet ECML 2024-2027 *Fostering the plurilingual wellbeing of language teachers*[127]. L'école élémentaire Jean Jaurès du projet de recherche PRIMERA, ainsi que deux autres écoles de Nancy (Stanislas, Montet) sont associées à cette action. Celle-ci interroge le bien-être plurilingue des enseignanz en vue de favoriser la réussite de l'éducation plurilingue. Un moment du processus consiste en la prise de conscience par les enseignanz de leur propre bien-être plurilingue, décrit comme le sentiment de conscience, de compréhension et d'aisance avec nos propres langues et avec la façon dont elles nous permettent d'entrer en relation avec notre environnement. Ce projet est conçu pour aider les enseignanz à développer leur propre bien-être plurilingue en participant à la création de ressources pédagogiques, avec des collègues européen·nes, pour agir en classe dans une dynamique inclusive.

Penser l'action dans les prolégomènes à la conception et la mise en place de dispositifs, pour permette le développement professionnel et scolaire, mais aussi personnel de toustes, inclut donc fortement la question des rencontres qui nous élèvent (Miquel, 2020) et celle du travail dans une forte dimension coopérative.

Faire une pause, et passer aux projections

Ce chapitre montre que faire culture en commun entre acteurices de différents métiers, faire ressources et résultats ensemble sont trois grands objectifs des dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche présentés dans mes travaux scientifiques. L'interculturel y prend forme à travers des prolégomènes en tant qu'ensemble de cinq principes, voués à évoluer, sans prétention à une vérité, et non exhaustifs.

Le principe 1. Les interstices. Ce principe indique que l'interculturel en éducation se façonne à travers les interstices que permettent des dispositifs de formation et d'accompagnement à/par la recherche. Assimilés à des espaces discursifs, les interstices fournissent des lieux pour l'expression de voix alternatives, permettant la coexistence de la théorie et de la pratique, des étudianz, des enseignanz et des formateurices, des chercheureuses. La métaphore du "pont à habiter" souligne l'importance de l'investissement mental, émotionnel et intellectuel dans cet entre-deux, favorisant la création de quelque chose de nouveau. Les interstices sont envisagés

[126] Nathalie Auger est la cheffe de projet pour l'Université Paul Valéry de Montpellier 3.
[127] Le projet est piloté par Sugranyes Caterina (Espagne), avec Jaritz Gerit (Suisse), Aarøe Karen (Danemark) et Latisha Mary de l'Université de Strasbourg qui est chercheuse depuis 2018 dans le projet Ci-PRADEF devenu PRIMERA depuis son inscription dans le réseau des LéA.

comme des lieux où différentes entités peuvent coexister, favorisant la construction collective des connaissances et la confrontation des visions du monde.

Le principe 2. Les idéologies. Ce principe indique que les politiques éducatives sont fortement porteuses d'idéologies ; les textes prescriptifs ne sont pas sans influence sur les pensées et les actions des acteurices de l'éducation et de la formation. Ce principe interroge le minimum de liberté possible des acteurices entre injonctions et convictions. Il souligne la nécessité d'inclure les questions de pouvoir dans une dynamique relationnelle complexe au cœur d'idéologies éducatives pour mieux (ré)agir de façon solidaire, et envisager ensemble d'autres possibles.

Le principe 3. Le système dynamique. Ce principe vise à concevoir le dispositif comme un système dynamique et complexe. Il s'agit de mieux comprendre des phénomènes complexes de société à partir d'éléments hétérogènes, mobilisant les savoirs d'expérience, et ceux de la théorie. Dans cette conception ouverte et flexible du dispositif, les interactions et négociations entre les partenaires sont cruciales, car elles favorisent la confrontation des idées autour de sujets dérangeants. Ce principe met l'accent sur le "comment" et surtout le "pourquoi" de l'action (ou du manque d'action), et permet aux partenaires de détourner ou d'enrichir le dispositif.

Le principe 4. La conscientisation. Ce principe met en avant l'importance de la distanciation critique, menée dans une approche collaborative reconnaissant toustes les partenaires, et visant à articuler théorie et pratique pour produire des savoirs praxéologiques. Associer la réflexivité à la conscientisation, permet d'explorer les idéologies linguistiques, raciales, et patriarcales, afin de ne pas affaiblir l'interculturel en éducation et formation.

Le principe 5. L'action. Ce principe insiste sur l'importance de l'action face à l'injustice que vivent certaines personnes, étudianz, élèves, parents et enseignanz y compris. Il souligne l'impératif d'inclure dans les formations aux métiers adressés à autrui la capacité à entreprendre des actions visant à modifier, en toute modestie, les aspects injustes de la société, et notamment à l'école.

CHAPITRE 7 « Effets de l'HDR et projections »

Conclure l'écriture de la note de synthèse revient à regarder les choix que j'ai faits dans les contenus présentés qui s'inscrivent à la croisée des sciences de l'éducation et de la formation et des sciences du langage. La note de synthèse produite pour l'Habilitation à Diriger des Recherches a posé l'interculturel en éducation et formation en tant que métacadre avec des conceptions inscrites dans un continuum au cœur de la pensée complexe. Ce résultat est pleinement articulé à mon cheminement professionnel initial, dans l'Éducation nationale dans l'Académie de Lille et actuel en tant qu'enseignante-chercheuse à l'Université/INSPÉ de Lorraine, engagée dans des recherches où les partenaires construisent en commun les questions de recherche, et comment *chercher ensemble*.

Cette bilan, mené par la réflexivité a contribué comme le souligne Molinié (2023a) « à clarifier [mon] implication dans- et [mon] rapport à, [mes] objets et projets de recherche » (p. 197). Il m'amène à projeter à la fois la question de l'accompagnement des doctoranz dans de futures directions de thèse, et celle des recherches à venir ou en émergence. Les points retenus pour construire la note de synthèse révèlent ma compréhension de l'encadrement doctoral. Ils ont aussi des effets sur mes projections de recherche pour les prochaines années. Elles seront fortement interrogées dans une perspective critique dénaturalisante et fortement reliées à la question de la posture de recherche (cf. chapitre 4).

1. Effets du cheminement pour l'HDR : pour un certain accompagnement des étudianz en recherche doctorale

En toute simplicité, je leur dirai d'abord (m'imaginant parler à de futures accompagné·es), dans un détournement de la célèbre phrase de Simone de Beauvoir[128], qu'on ne nait pas forcément chercheur ou chercheuse, et qu'il est possible de le devenir. Mais si de Beauvoir a utilisé cette phrase pour montrer comme la société fabrique la féminité (et la masculinité), je ne suis pas si certaine de vouloir fabriquer une 'doctorialité'[129]. J'inscris ce premier principe du possible devenir dans l'enseignement de l'incertitude. Ensuite, j'aimerai enseigner l'abandon de ce que Morin appelle « la connaissance fragmentée » (p. 14). Du coup ici je l'entends dans l'acception disjointe du fragment, pour que les doctoranz saisissent tout ce qui fait ce qu'iels sont, savent déjà et ont comme expériences à questionner, pour quoi et pour quelle société. J'inscris ce deuxième principe dans l'enseignement de la reliance.

[128] Dans le Tome II du Deuxième sexe (1949), Simone de Beauvoir entame le premier chapitre « Enfance » avec la phrase « On ne nait pas femme : on le devient. Aucun destin biologique, psychique, économique ne définit la figure que revêt au sein de la société la femelle humaine ; c'est l'ensemble de la civilisation qui élabore ce produit intermédiaire entre le mâle et le castrat qu'on qualifie de féminin. Seule la médiation d'autrui peut constituer un individu comme un Autre » (p. 14).

[129] 'doctorialité' : je tente le néologisme.

1.1. Le principe d'incertitude

Instit' et conseillère pédagogique pendant 27 années dans l'Éducation nationale, je réussis l'unique audition que je passe en 2015 à l'Université de Lorraine après avoir obtenu mon doctorat et ma qualification. Je deviens maitresse de conférences. En étant fonctionnaire de l'Éducation nationale, jamais je n'avais pensé à faire une thèse. En ayant obtenu une thèse, il restait l'incertitude quant à avoir un poste d'enseignante-chercheuse. Aujourd'hui encore, les doctoranz sont inquiet·es par rapport à leur avenir professionnel selon les statistiques du rapport Pommier *et al*. (2023, p. 128). Et cette inquiétude se retrouve dans toutes les disciplines. Le manque d'informations et les représentations jouent un rôle important dans cet état négatif. Morin (2000) a raison, enseigner à « affronter les incertitudes » est crucial.

> L'abandon des conceptions déterministes de l'histoire humaine qui croyaient pouvoir prédire notre futur […], le caractère désormais inconnu de l'aventure humaine doit nous inciter à préparer les esprits à s'attendre à l'inattendu pour l'affronter - selon moi, de manière positive ou pas -. Il est nécessaire que tous ceux qui ont la charge d'enseigner - et j'ajouterai d'accompagner des étudianz, notamment des doctoranz - se portent aux avant-postes de l'incertitude de nos temps (pp. 16-17).

Ne pas « prédire le destin humain » (Morin, 2000, p. 95) est une posture nécessaire pour accompagner les doctoranz, quelles que soient leurs « spécificités ». Elle entre pleinement dans ce qui peut façonner l'interculturel en éducation et en formation : ne pas décider pour autrui de qui iel est et ce qui qu'iel est en mesure d'accomplir ou non. On le voit, avec le rapport de Pommier *et al*. (2023), que les spécificités des expériences du doctorat sont protéiformes. Certains doctoranz ont « leur sujet de thèse » bien avant l'entrée en master, d'autres n'y réfléchissent qu'en début de thèse. Certains doctoranz ont un milieu familial et social éloigné du doctorat, d'autres en connaissent toutes les subtilités. Certains sont doctoranz français, d'autres non, ce à quoi sont liées des questions financières ; certain·es font une thèse financée, d'autres travaillent en même temps. Différents types de doctorats existent … etc. Des situations plus complexes encore se posent comme le montre le témoignage de Canagarajah dans son entretien avec Odeniyi et Lazar (2023) : faire un doctorat à l'étranger et vouloir faire profiter ensuite son pays des connaissances acquises peut être un rêve qui se transforme en cauchemar quand il s'agit d'échapper aux violences de la guerre civile (p. 96). Cette posture d'inspiration morinienne pourrait être qualifiée d'inclusive, si comme le montre le cheminement dans mon parcours, présenté en chapitre 1 de la note de synthèse, « l'avenir reste ouvert et imprédictible » (Morin, 2000, p. 95) pour toustes.

1.2. Faire reliance avec les expériences, les savoirs académiques construits et la créativité

Je souhaiterais, dans la mesure du possible promouvoir la reliance dans l'encadrement doctoral, comme je la promeus dans mes accompagnements actuels dans l'écriture du mémoire de master à l'INSPÉ de Lorraine. Ce processus, soutenu par les thèses de Morin (1999), permet de montrer comment les différents éléments d'un parcours peuvent devenir féconds quand ils s'articulent au projet de recherche, qu'est le mémoire de master ou une thèse de doctorat. Les expériences des étudianz deviennent un terreau fertile pour construire une problématique et une question de

recherche, tout comme la construction d'une relation avec des partenaires de recherche pour construire ensemble des savoirs ; les savoirs académiques permettent de considérer avec pertinence le processus de réflexion du sujet de recherche, du choix du sujet jusqu'à l'élaboration des pistes à opérationnaliser avec les acteurices de terrain ; la créativité met en synergie ces éléments et inscrit la relation entre les doctoranz et son accompagnant·e de thèse, dit·e directeurice de thèse, dans le principe : « se reconnaitre humain et reconnaitre en autrui un être humain et complexe » (Morin, 1999, p. 15).

Pour rendre concrète cette vision de l'encadrement doctoral, je m'appuie ci-après sur trois exemples de tutorat de mémoire (terminologie INSPÉ) de trois étudiantes[130] de master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique : Mirella C. (promotion 2023-2024), Estelle M. (promotion 2020-2021) et Marie M. (promotion 2019-2020). Je suis ou j'ai été la tutrice mémoire de ces trois étudiantes, ainsi que leur tutrice de stage en structures d'éducation et de formation ou associatives. Pour la présentation, je me suis inspirée, comme je l'avais déjà fait dans mon travail doctoral (THÈ 2014) des portraits sociologiques du travail de Lahire en 2002. Je dresse quelques traits dispositionnels (Lahire, 2002) du rapport au monde de Mirella, d'Estelle et de Marie, c'est-à-dire des propensions, inclinaisons, tendances et manières d'être pas forcément harmonieuses. Les portraits sont cependant décrits de manière très brève, et le récapitulatif des points d'ancrage des trois cas est court.

1.2.1. Mirella C. Projections rêvées et indécisions

Mirella est une étudiante en master 2 MEEF Ingénierie Pédagogique du Campus de Montigny-Lès-Metz. Après avoir mené un master MEEF Arts Plastiques dans la même structure, et avoir renoncé au concours d'enseignement suite à des échecs, elle entre en master 2 Ingénierie Pédagogique pour l'année 2023-2024. L'art reste sa passion ; elle me dit avoir chez elle un chevalet et du matériel de peinture toujours sous la main, car le quotidien lui offre la possibilité de créer des œuvres spontanément. Elle est née en Guadeloupe et elle est arrivée en Lorraine il y a 15 ans pour faire ses études. Mirella est mariée et a deux jeunes enfants, nées 'dans l'hexagone'. Mirella refuse d'employer le terme colonial de 'Métropole' pour décoloniser les mentalités comme l'avance le député guadeloupéen Olivier Serva (cf. proposition de loi n°4155). Elle a vécu les discriminations liées à cette situation d' « ultramarine » (terme qu'elle emploie avec des guillemets), et a choisi d'en faire la thématique de son travail de recherche en vue d'élaborer son mémoire de master (Costier, 2024, à paraitre).

En fin d'année 2023, la cellule Égalité-Diversité-Inclusion (EDI) de l'université de Lorraine, dans laquelle je suis investie depuis 2020 (cf. Volume IV « Curriculum Vitae ») propose un concours culturel contre les discriminations. Des œuvres de tous genres sont attendues ; elles donneront lieu à une sélection et à six prix. J'informe les étudianz du master 2 Ingénierie Pédagogique de ce concours, d'autant plus que mes enseignements traitent de ces questions dans le cadre du module de 38H « prendre en compte la diversité des publics ». Mirella identifie immédiatement les éléments qu'elle peut relier pour nourrir sa création. Ils correspondent à des

[130] Les étudiantes ont donné leur accord pour ces portraits.

thèmes qui ont toujours été présents dans ses réflexions et dans ses projections d'actions enchevêtrées avec de fortes indécisions. Ces thèmes représentent des problèmes qui n'ont jamais cessé d'être réfléchis dans sa famille, dont le projet de vie oscille entre rester en Lorraine ou repartir en Guadeloupe. Elle me dit qu'il n'est pas simple de gérer son intérêt personnel pour un retour en Guadeloupe et l'intérêt pour ses enfants à rester dans l'Hexagone. De la même manière que le fait Aline, l'un des portraits sociologiques de Lahire (2002), Mirella porte des regards contradictoires sur sa situation personnelle, familiale et professionnelle. Si elle envisage sa situation alternativement comme enviable ou stressante, Mirella pense qu'avec le temps, les choses s'éclairciront. Mirella a été récompensée pour son œuvre par le prix « mention originalité », et s'est vue remettre cette distinction à l'Université de Lorraine, sur le Campus du Saulcy à Metz le 3 avril 2024.



Thème : La discrimination bancaire envers la population dite "ultramarine".

Dans cette production originale, récompensée par le Jury de la mission EDI, Mirella a su intégrer son talent d'artiste, les compétences développées en master IP, son sujet de mémoire et ... son expérience personnelle.

1.2.2. Estelle, M. Un rapport passionné au savoir et à l'art

Estelle, professeure de philosophie depuis 16 ans, enseigne en Lycée professionnel à Verdun dans l'Académie de Nancy-Metz. Elle fait une reprise d'étude par Validation des Acquis Professionnels et Personnels (VAPP) en 2020-2021 en master Ingénierie Pédagogique, sur le Campus de Nancy-Maxéville. Également passionnée d'art et de rencontres humaines, elle veut développer des compétences d'ingénierie pédagogique. Son but est de mettre en place un lieu culturel dans son lycée pour la population scolaire de son établissement qui n'a pas une habitude de fréquentation des lieux culturels. Comme Marianne dans l'un des portraits sociologiques de Lahire (2002), son rapport passionné à la culture a toujours été marginalisé, d'une part parce que ses parents refusaient qu'elle s'engage dans une carrière artistique et d'autre part parce qu'elle s'est fortement investie dans son métier d'enseignante. Estelle souhaite adosser ce projet concret à une réflexion théorique en travaillant la question de l'articulation de l'approche

philosophique et de l'approche interculturelle (Marrannes, 2021). Son argumentation tient au fait que cette approche permettrait de mieux créer la rencontre entre le visiteur ou la visiteuse d'expositions et les œuvres exposées. Au sortir du master, Estelle crée de toutes pièces un lieu culturel dans son lycée : *Entrelacs*. Elle souhaite, en suivant Morin (1999) inscrire sa discipline, la philosophie, dans des « objets à la fois naturels et culturels » (p. 14). Naturels comme le rapport à autrui dans les échanges que mènent les élèves au cours de la visite de l'exposition, culturels comme les objets qui sont donnés à voir et à questionner dans le lieu qu'elle a créé. Depuis la rentrée 2021, elle organise en commun avec des artistes de nombreuses expositions thématiques et conçoit des scénarios pédagogiques à mettre en œuvre avec les élèves, du primaire au secondaire qu'elle accueille à *Entrelacs*. Remarquée par l'Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional de philosophie de l'Académie de Nancy-Metz, Estelle intègre l'INSPÉ de Lorraine à la rentrée de 2024 dans le cursus MEEF second degré, avec un statut de formatrice à mi-temps.



1.2.3. Marie, M. De l'intérêt du social à l'engagement associatif

Marie est employée dans une structure territoriale de Metz depuis plus de dix ans. Elle a développé des compétences de management, mais ces dernières ne sont pas reconnues par son administration, car elle n'a pas de diplôme de niveau BAC+5. Elle est mère de deux jeunes adolescentes et à plus de 40 ans entre dans le master 2 Ingénierie Pédagogique du Campus de Montigny-Lès-Metz par VAPP. Elle se présente avec, à la fois une inquiétude quant à l'écriture de recherche et un attrait pour cette démarche qui lui est inconnue. Concernée par les valeurs de solidarité et d'engagement pour autrui – ce qu'elle appelle le don de soi, elle articule le sujet de son mémoire au projet de son stage (question du bénévolat). Marie ressent fortement ce besoin d'aider les autres, de se sentir utile, comme Aline dans l'un des portraits sociologiques

de Lahire (2002). C'est de façon très inattendue que Marie trouve divers lieux d'expression et d'action au cœur de la pandémie Covid 19 qui aura choqué le Monde en 2020. Elle soutient son mémoire de master en juin 2020 (Marsal, 2020), et surprend le jury par sa prestation très académique de qualité remarquable, tant à l'écrit qu'à l'oral. Quand parait l'annonce du Prix d'excellence mémoire de l'Harmattan, je lui propose de candidater. Son travail est remarqué, et son mémoire de recherche est édité sous forme d'un livre dans la collection Sciences Sociales. Aujourd'hui, Marie a obtenu un poste de cadre en formation d'adultes dans une structure territoriale en Moselle.



Prix l'Harmattan
Du mémoire de master MEEF Ingénierie Pédagogique "Le management dans le secteur associatif. Les effets des nouvelles pratiques sur les systèmes de valeurs des bénévoles" à l'ouvrage éponyme.

1.2.4. Points d'ancrage pour penser l'encadrement doctoral

Avec Morin (2000), ces trois portraits montrent mon souci d'inscrire le travail de recherche des étudianz et des futur·es doctoranz dans une articulation avec la capacité à « faire place à une connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs complexes, leurs ensembles » (p. 14).

> La connaissance, en cherchant à se construire par référence au contexte, au global, au complexe, doit effectivement mobiliser ce que le connaissant sait du monde. […] Dans la mission de promouvoir l'intelligence générale des individus, l'éducation – et, j'ajouterai, l'encadrement doctoral – doit à la fois utiliser les connaissances existantes, surmonter les dispersions et compartimentations de la connaissance spécialisée et identifier la fausse rationalité (Morin, 2000, pp. 44-45).

Les étudianz en Sciences Humaines et Sociales traitent pour la plupart de problèmes complexes multidimensionnels. Procéder par compartimentations, morcèlements et éclatement des diverses formes de savoirs est insuffisant pour comprendre et embrasser les problématiques actuelles d'éducation et de rapport à autrui. Cette façon de rendre visibles les parcours des étudianz, leurs savoirs d'expériences entre mise en veille, bifurcations et hésitations (Lahire,

2002), leurs savoirs déjà-là et les savoirs académiques en cours de construction en vue de répondre à des questions socialement vives par la recherche, peut les aider à mieux s'engager dans des actions auxquelles iels confèreraient du sens (Pelletier, 2021, p. 251).
La récente enquête doctorale de Pommier *et al*. (2023, p. 71) confirme que, parmi les facteurs d'épanouissement des doctoranz dans leur activité, vient de leur conviction du sens et de l'intérêt de leurs travaux et d'un accompagnement encourageant. Ce qui n'exclut pas les difficultés ni l'échecs des espoirs entretenus, ni encore selon Adams (2023, p. 106) de se sentir malheureux ou malheureuse. Le travail doctoral étant éprouvant d'un point de vue émotionnel et relationnel. La question de l'accompagnement dans un collectif peut en partie soutenir le cheminement des doctoranz.

1.3. Faire ensemble dans l'encadrement doctoral

Le rapport Pommier *et al*. (2023) souligne fortement que diriger une thèse est un travail d'équipe que les doctoranz interrogé·es apprécient fortement (p. 75)… à condition que les encadranz s'entendent bien (p. 76). À l'inspiration du travail du collectif *Les chercheurs ignorants* (2012), qui s'est constitué en référence aux principes du maitre ignorant de Rancière (1987), je suis intéressée par l'idée de la confrontation des points de vue de la doctorante ou du doctorant à celles de divers·es chercheureuses ou autres professionnel·les de l'éducation et de la formation. Cette confrontation peut lui permettre de rencontrer « un point de vue qui bouscule et qui met en lumière ses propres angles morts, ses difficultés à regarder et à comprendre d'autres questions que les siennes » (Les chercheurs ignorants, 2012, p. 12). D'autres voix aidantes peuvent venir de chercheureuses des épistémologies du sud qui ont conçu un site de mentorat pour aider les scripteurices à se faire une place dans l'édition de productions académiques. Ce *Consortium for Democratizing Academic Publishing and Knowledge*[131] propose de faire de la place aux chercheureuses moins visibles dans le monde académique et de faire entendre leur voix venant de communautés minorisées. C'est une manière, avec Canagarajah (2023), de décoloniser la connaissance et de développer une recherche plus inclusive.

Loin d'être sans complications et sans difficultés, cette façon d'envisager l'encadrement doctoral met au-devant de la scène des questions épistémologiques et méthodologiques complexes qui peuvent être déroutantes et déstabilisantes pour un·e jeune chercheureuse en formation. Il me faudrait également voir dans quelle mesure les collègues coencadranz seraient disposé·es à considérer « une interaction et une coopération animées entre les formations du savoir où différentes communautés apprennent les unes des autres » (Connell, 2021, ch. 14). Dans cette approche décoloniale de la recherche, les manières traditionnelles de faire sont mises à distance et un effort est tenté pour ouvrir plus d'espace à des collectifs qui construisent collectivement les questions de recherche. Dans ce point sur l'encadrement doctoral projeté, l'interculturel en tant que métacadre est une fois de plus aidant pour mieux comprendre ce qui se joue dans le processus relationnel entre des personnes de statuts différents, et dans des situations non prévues d'avance. Des évènements ou des discours peuvent à tout moment

[131] Site du *Consortium for Democratizing Academic Publishing and Knowledge*: https://sites.psu.edu/publishing/

apporter leur lot de menaces pour les relations entre la doctorante ou le doctorant et son directeur ou sa directrice de thèse ou entre les divers accompagnanz. Étant investie dans la mission Égalité-Diversité-Inclusion de l'Université de Lorraine c'est un point de vigilance fréquemment mis à l'agenda des discussions et acté dans des décisions[132].

2. Projections

Recherche et formation. Travailler l'interculturel en éducation et en formation en tant que métacadre s'inscrit dans un enchevêtrement d'éléments aux frontières mouvantes que j'ai parfois appelés « fragments » (cf. chapitre 2 et chapitre 3). Ces fragments inscrits dans les sept conceptions de l'interculturel construites par/dans mes recherches. Sans former un ensemble clos, ces conceptions offrent la possibilité de penser avec des principes pour proposer des opérationnalisations en éducation et formation. Dans le chapitre 2, la Fleur du Continuum interculturel (FCI) a été élaborée en tant qu'outil d'analyse des pratiques professionnelles sur les terrains en éducation et formation, ou comme outil pour interpréter théoriquement les diverses conceptions de l'interculturel. La FCI est à la fois un outil pour l'interculturel en tant qu'objet de la recherche et un objet de la formation. Les prolégomènes en en cinq principes du chapitre 6 sont également des points d'appui et de vigilance pour agir. Travailler l'interculturel en éducation et en formation, c'est également tenir compte de l'état des connaissances sur l'interculturel en France mais aussi à l'international, dans la mesure où diverses conceptions se côtoient en fonction des contextes géopolitiques, des rapports (a)symétriques entre les acteurices, des pratiques sociales et des pratiques scolaires ou de recherche quand ces dernières s'inscrivent dans des dynamiques collaboratives.

Les recherches en DDLC en contextes scolaires ou universitaires tiennent compte des tensions auxquelles les acteurices sont soumis·es, de leurs représentations et préoccupations, des rapports humains, mais aussi des possibilités d'actions malgré ces contraintes. Tenir compte des niveaux micro, méso et macro est important pour comprendre les problèmes qui se posent aux individus et aux collectifs. Prendre en compte ces aspects dans la recherche évite toute velléité applicationniste ou simpliste qui peut s'immiscer dans les recherches dans des dynamiques collaboratives ou des recherches qui ont une visée praxéologique (cf. chapitre 6). À ces premières précautions s'adjoignent celles de la construction des objets théoriques et de la démarche méthodologique empirique (cf. chapitre 5, construire ensemble dans un collectif de recherche, mais quoi ? Jusqu'où ? Pour… quoi, pourquoi ?). Un autre point de vigilance est à souligner, celui de la réflexion sur l'influence des apports des chercheureuses sur les choix didactiques et pédagogiques des enseignanz et des étudianz. Ces dernier·es sont des sujets, dont la subjectivité est à prendre en considération tout comme leur assujettissement à des contraintes institutionnelles ou idéologiques (cf. Représentation imagée des tensions « cordes et nœud » en chapitre 5). Enseignanz, étudianz, élèves sont à la fois des sujets de droit et des sujets qui

[132] Prévention Harcèlement Doctorant : Un groupe de travail Prévention Harcèlement Doctorant (GT PHD), rassemblant des doctorantes, doctorants, personnes dirigeant des thèses et écoles doctorales, ainsi que certaines directions opérationnelles, a débouché sur 19 propositions pour améliorer les dispositifs existant. https://www.univ-lorraine.fr/egalite-diversite-inclusion/notre-engagement/

s'investissent dans des apprentissages ou le développement professionnel de manières très variables, avec des capacités différentes. L'éthique est donc au cœur de la constitution d'un collectif cherchant ensemble, tout au long de la recherche et son organisation, en vue d'agir dans une dynamique inclusive des élèves et des parents. Avec Prairat (2017, p. 79), l'éthique est un mode de régulation des relations entre partenaires et un élément structurant du *travailler ensemble*, tout en donnant du sens et de la valeur à la vie. Il se pose cependant la question de l'intervention éthique et la confrontation à un dilemme (Lenoir, A., 2020, p. 185) pour l'enseignant·e-chercheureuse, une fois que la recherche dans des logiques collaboratives est terminée ou une fois que les étudianz quittent l'INSPÉ à la fin de leurs études.

C'est dans ce cadre qui prend en compte la confrontation des idées et la rencontre des expériences des acteurices partenaires de recherche, moi y compris, et les théories actualisées sur l'interculturel en éducation et formation ainsi que les exigences éthiques et épistémologiques, que je projette une future production de nouveaux savoirs. Ces éléments imbriqués dans des logiques parfois contraires, mais pas contradictoires, provoqueront de l'incertitude, comme cela a toujours été le cas. Ils sont constitutifs des recherches théorico-pratiques menées dans des logiques collaboratives dont l'un des enjeux est de rendre visibles des acteurices invisibilisées par le système éducatif et politique. Les partenaires sont indispensables à la coconstruction des questionnements de recherche sur des problématiques auxquelles les chercheureuses ne peuvent répondre seul·es, mais dans/avec des collectifs de différents métiers. Enfin, ces éléments imbriqués nécessitent une constante vigilance quant à la posture à tenir (cf. point 7 du chapitre 3 ; point 2 du chapitre 6).

Place et rôle dans un laboratoire. Actuellement membre du Laboratoire ATILF UMR 7118 (CNRS) sous la direction de Mathieu Constant, je m'inscris plus particulièrement à la croisée de l'AXE-3 : Didactique des langues et des cultures et sociolinguistique et de l'AXE-B : Approches de terrains. Ces deux axes, parmi les six[133] au total, représentent le cadre de fonctionnement du laboratoire inscrit dans le projet scientifique quinquennal 2023-2028 (PSQ, trois axes disciplinaires et trois axes méthodologiques transversaux). Mes travaux menés en groupes de recherche, dont Collectif GIFLEX (langues, langage, formation, genre) et mes recherches collaboratives, y sont déjà mentionnés comme ancrés dans la société et participant à des enjeux inclusifs (PSQ, 2022, p. 33-34). L'ATILF soutient également avec force les « actions de vulgarisations » (p. 33), comme je le fais moi-même dans mon travail de chercheuse (cf. chapitre 4 de la note de synthèse). Loin d'être exhaustive sur ces quelques remarques, ce rappel me permet de projeter sereinement les projets ci-dessous et de rester ouverte à d'autres possibles.

[133] **Axes disciplinaires**. AXE-1 : Lexique ; AXE-2 : De la syntaxe au discours ; AXE-3 : Didactique des langues et des cultures et sociolinguistique, qui se caractérise par « une implication sociale et sociétale, et par un intérêt pour une grande variété de publics, terrains et contextes » (PSQ, 2022, p. 41). **Axes méthodologiques transversaux**. AXE-A : Modélisation, ressources et traitement informatique ; AXE-B : Approches de terrains, qui pose le terrain comme un « terme incontournable, structurant et énigmatique des sciences humaines et sociales, faisant référence depuis longtemps dans une pluralité de domaines épistémologiques » (PSQ, 2022, p. 49) et AXE-C : Diachronie.

2.1. Voisiner[134] sur des terrains avec d'autres publics

Acronyme RE-PAIRS (2024-2027). Depuis 2018, j'ai mené deux recherches dans des dynamiques collaboratives que j'ai présentées dans la note de synthèse : Ci-PRADEF et PRIMERA du réseau des Lieux d'Éducation Associés de l'Institut français d'éducation (ENS Lyon). PRIMERA prend fin en juin 2024, les trois années du LéA étant écoulées. Sans dresser un bilan exempt de tout problème, le collectif était enthousiaste de réitérer l'expérience, au moment du bilan en janvier 2024. Le collège sortirait par contre du collectif, car les deux enseignanz engagé·es ont eu peu de latitude pour participer aux rencontres organisées dans PRIMERA. En revanche, trois autres écoles de la même circonscription que l'école Jean Jaurès à Nancy ont manifesté leur intérêt à entrer dans le collectif enseignanz-chercheureuses. Une forme de participation des parents est également envisagée et a déjà commencé en décembre 2023 avec des entretiens individuels.

La modalité innovante de coformation est un apport très apprécié dans le collectif. Pour le dire autrement, projeter la poursuite de l'autoformation coopérative (Souplet, 2023) avec un objectif explicite d'entrée de plus d'acteurices de statuts divers dans la construction de pratiques plurilingues inclusives devait se tenter à travers le dépôt d'un dossier de nouvelle candidature auprès du Réseau des Lieux d'Éducation Associés. La candidature a été déposée le 19 février 2024 sous l'acronyme de RE-PAIRS, c'est-à-dire Rechercher ensemble sur le plurilinguisme articulé à l'Immersion et faire ressource entre pairs. En date du 11 avril 2024, nous apprenons que le projet a été retenu par la commission d'évaluation du réseau des LéA. Aurore Isambert, la directrice et enseignante de l'école Jean Jaurès sera la correspondante LéA et je serai la correspondante Recherche. RE-PAIRS associe l'Université de Lorraine, l'Université de Strasbourg (L. Mary, LILPA UR 1339) et l'Université de Bretagne Occidentale (C. Le Hénaff, CREAD EA 3875 qui pilote un LéA langues et cultures depuis 2023).

Acronyme DILCOLOR (2023-2025). Le projet dispositifs d'intégration des langues et des cultures d'origine en Lorraine est une recherche de terrain exploratoire dans l'Académie de Nancy-Metz. Je me suis associée courant 2023 à Julie Zuddas Prévost qui est jeune chercheuse au sein de l'ATILF. Julie a soutenu sa thèse de doctorat en 2021, tout en étant professeuse dans un dispositif UPE2A dans un collège nancéien. DILCOLOR a deux objectifs principaux : mieux comprendre les pratiques et les besoins d'enseignantes en UPE2A, dans la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves, et mieux cerner les pratiques plurilingues pour accompagner les élèves dans leur scolarité en France. Cinq enseignantes sont partenaires de cette recherche, deux en Moselle, une en Meuse, et deux en Meurthe-et-Moselle. Les axes de questionnements sont orientés sur (1) La place des langues dans la classe, et les formes que prend l'interculturel, de façon transversale sur les cinq dispositifs UPE2A ; (2) Les besoins déclarés des enseignantes en termes de formation pour leurs pratiques de classe et le rapport à autrui dans la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves. Nous

[134] Je reprends ici une expression de Nicolas-Le Strat et des équipes avec lesquelles il travaille dans la ville de Saint Denis avec les habitanz. Bordes (2015) pour sa part utilise l'expression « trainer sur le terrain » qu'elle a mise à l'épreuve à Saint-Denis au début de sa carrière, même terrain de prédilection que Nicolas-Le Strat et Staritzky.

avons proposé une communication au colloque « Plurilinguisme et inclusion scolaire : contextes, enjeux et formations » les 14, 15 et 16 novembre 2024 à Besançon. Cet évènement scientifique est coorganisé par le laboratoire ELLIADD (EA 4661, université de Franche-Comté, Besançon, France), l'Université de South Australia (Adélaïde, Australie) et la Faculté des sciences de l'éducation, Université Mohammed V (Rabat, Maroc).

2.2. L'Intelligence Artificielle (IA) en apprentissage et enseignement des langues

Acronyme APAIA. J'ai récemment été interpellée, avec une collègue de l'ATILF, Anissa Hamza-Jamann, par des collègues de l'Université de Tiaret en Algérie pour candidater à un projet européen *Erasmus Charter for Higher Education* (ECHE). Mon profil qui présente des sujets de recherche en interculturel et en littéracies universitaires, et celui d'Anissa en traitement automatique des langues (TAL) a amené les collègues algériens à vouloir faire équipe avec nous autour des questions de l'utilisation des applications de l'Intelligence Artificielle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues et des cultures. Deux universités d'Algérie sont impliquées : Université de Tiaret (Amir Mehdi et Ahmed Mostefaoui pour la coordination du projet), Université de Saida. Une université tunisienne prend également part au projet (Tunis) et trois universités françaises (Lille, Orléans et Université de Lorraine). Le projet inclut la participation de masteranz et de doctoranz. La candidature a été déposée en février 2024.

Le texte corédigé donne les précisions suivantes. APAIA (Apprentissage par les applications de l'IA) cible la modernisation des établissements d'enseignement supérieur à travers l'innovation, la créativité et l'adaptation des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'ère de la révolution numérique. Le projet prendra la forme d'une plateforme en ligne, visant à proposer des méthodes d'enseignement et d'apprentissage novatrices des langues étrangères en général et du FLE, en particulier. La formation visée sera assistée par les techniques de l'intelligence artificielle. Elle aura pour but l'optimisation de l'exploitation de l'outil de l'IA (certaines de ses applications) et la consolidation des compétences langagières et notamment celles favorisant l'appropriation de discours pédagogico-scientifiques. L'hypothèse est que la formation dont les contenus sont élaborés dans/par un collectif international d'acteurices impliqué·es et formant ensemble faciliterait le processus d'apprentissage des étudianz et augmenterait l'investissement de ces derniers dans l'apprentissage du FLE. La question de l'importance et de l'utilité de l'IA et de ses outils sont devenus une réalité, mais bien des questions relatives à son usage restent soulevées. Ainsi l'équipe impliquée s'attachera à former les étudianz aux questions éthiques associées à l'utilisation de l'IA. Cette vigilance est cruciale, car selon les dernières dénonciations de l'UNESCO[135], l'IA reproduirait, sans surprise, des inégalités en tous genres.

En résumé. Je vois, dans ce type de recherches, un réel espace de (dé)construction de l'interculturel en éducation et formation. Dans le temps long des recherches collaboratives, mais aussi dans la collaboration avec de nouvelles et nouveaux partenaires de différents métiers

[135] Communiqué de presse : IA générative. Une étude de l'UNESCO révèle la présence d'importants stéréotypes de genre. https://www.unesco.org/fr/articles/ia-generative-une-etude-de-lunesco-revele-la-presence-dimportants-stereotypes-de-genre

et différentes zones géographiques et géopolitiques, dans la rencontre avec un nouveau public scolaire, on ne peut empêcher « les avancées, les reculs, les reconstructions de significations collectives d'une rencontre à l'autre, de patience aussi … » (Mottier-Lopez, 2015, p. 134). On ne peut empêcher non plus les moments de désaccords, de malentendus, voire de conflits, même dans un effort de vigilance quant à la potentielle hiérarchisation entre les un·es et les autres, entre les savoirs convoqués pour faire résultats ou ressources. À mon sens, ce qui motive également l'engagement dans ce genre de recherche, ce sont les effets des pratiques de dé-coïncidence à mettre en œuvre ; elles peuvent faire émerger de nouveaux savoirs à travers la créativité et la curiosité des différents collectifs.

2.3. Faire causes communes

Je souhaitais terminer cette partie « Projections » en prenant appui sur les plans rapprochés que j'ai pu faire de certains de mes enseignements, des partenaires de recherche ou encore de quelques personnes rencontrées lors ce cheminement personnel et professionnel. Au long de la note de synthèse, j'ai montré des parcours, des discours, des représentations et des actions au cœur de divers terrains et avec différent·es partenaires, sur divers objets ou phénomènes de l'interculturel en éducation et formation. À partir de ces cas considérés à un niveau micro et des centrations sur certaines personnes, ou groupes de personnes, il s'est dégagé des questionnements plus larges. Il se pose en effet la question des configurations idéologiques ou les orientations politiques qui peuvent donner lieu à des espaces enfermant ou fermés sur le racisme, le sexisme ou autres discriminations, à l'école notamment. Montrer l'imbrication des différents niveaux de compréhension des phénomènes humains, macro, méso et micro, permet de se distancier des généralisations, mais permet également d'interroger les aspects individuels des phénomènes, avec les systèmes dans lesquels ces aspects se cristallisent (Policar, 2023, p. 15).

J'ai aussi montré, qu'en optant pour l'approche décoloniale, il est possible de penser les situations des un·es et des autres dans un rapprochement, tout en pointant ce qui peut les éloigner. Les enseignanz par exemple, ne sont pas comparables aux indigènes partenaires de recherche de certainz collègues nord-américain·es. Mais, leur condition de vie ou professionnelle fait également l'objet de préjugés ; leur place dans les recherches est minoritaire, tout comme leur voix dans les productions scientifiques est discrète. Iels partagent des points communs, notamment celui de ne pas être entendu·es et d'être invisibilisé·es par l'institution, voire de connaitre des formes d'oppression. Avec Frye (2021), j'ai observé qu'un ensemble de barrières sépare les enseignanz de la hiérarchie, mais « les barrières ont différentes significations selon le côté où l'on se situe, même si des deux côtés il s'agit de barrières » (p. 339). Il en est de même pour étudianz, qui, pendant mes enseignements ont exprimé les discriminations vécues à travers les microagressions raciales, sexistes ou qui touchent aux question de taille, d'âge, sans exhaustivité.

Au fil de l'écriture de la note de synthèse, j'ai mis l'accent sur une dimension qui s'impose à moi depuis ma thèse de doctorat, et que j'ai renforcée en m'engageant dans des recherches dans des logiques collaboratives. Il s'agit de l'importance des rencontres et des relations

interpersonnelles qui s'y rapportent à travers des expériences pour partie vécues ensemble à construire collectivement des questionnements de recherche et des pistes pratiques dans une visée plus inclusive des élèves et des parents. Dans ces relations, on peut dire tout en restant prudent·e dans la mesure où les situations ne sont pas figées, que les réalités de terrain et ce que les chercheureuses peuvent y mener dans une construction collective des recherches font dé-coïncidence avec les dualismes classiques tels que théorie/pratique, enseignanz/chercheureuses, étudianz/formateurices ou encore enseignanz/parents.

> L'intersubjectivité et les liens tissés à la faveur des collaborations intellectuelles, des fraternités de combat, des amitiés permettent d'approfondir une connaissance réciproque, indifférente aux différences construites comme des barrières ou des barrages, attentive en revanche à la diversité du semblable, aux analogies et aux disparités d'expériences, d'histoires, de mémoires et rétive à l'unité de l'homogène (Lapierre, 2011, empl. 5240, format Kindle).

À partir de cette citation, j'affirme également vouloir m'investir dans une meilleure connaissance et compréhension de la notion d'intersectionnalité, à la fois en tant que concept théorique et comme notion utile à la réflexion pour construire la compréhension de situations complexes où les identités des personnes et les rapports sociaux sont tenus pour allant de soi, et construits comme légitimes (Lépinard et Mazouz, 2022, p. 50). Comprendre la production des inégalités par une analyse du système – éducatif, social, économique, des relations - et des idéologies, et des représentations multifacettes des acteurices peut être aidant pour construire ensemble des idées d'actions innovantes, c'est-à-dire qui bousculent et font autre chose que 'soulever le tapis'. L'intersectionnalité entre pleinement à la fois dans la complexité et la reliance, puisqu'elle ne réduit pas une cause à un aspect discriminant et permet d'étudier le caractère multidimensionnel des conditions sociales, en lien avec les langues et les cultures. Elle permet de penser des « causes communes » (Lapierre, 2011), et non plus de proposer une approche parcellaire de la diversité (vécue et constatée) qui propose une conception tubulaire des discriminations, le racisme d'un côté et le sexisme de l'autre, par exemple. La notion s'inscrit pleinement dans le métacadre de l'interculturel construit dans la note de synthèse puisqu'elle ne peut pas fonctionner de façon apolitique et offre « un prisme de compréhension, de réflexion, et d'analyse fructueux des champs sociaux, politiques, culturels – l'école y étant à inclure – et des enjeux qui s'y rattachent » (Boussahba *et al*., 2021, p. 28). La notion d'intersectionnalité, par ses spécificités, permet de dépasser les interprétations parfois encore trop essentialistes de la pluralité culturelle et linguistique des élèves et des parents. La Fleur du Continuum Interculturel s'en trouverait enrichie, tant par les apports théoriques que pratiques.

Le colloque[136] « Décrire et enseigner les langues sous le prisme du genre » que nous avons mis sur pied ensemble dans le Collectif GIFLEX, et qui se tient à Nancy les 23 et 24 mai 2024 m'ouvrira certainement des portes vers des projets avec de nouvelles et nouveaux partenaires que je ne rencontre aujourd'hui qu'à partir de l'accompagnement à la recherche des étudianz de master.

[136] Colloque international « Décrire et enseigner les langues sous le prisme du genre », par Collectif GIFLEX : https://genre-et-langage.sciencesconf.org/

Références bibliographiques

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

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF.

Abreu, M., Falquet, J., Fougeyrollas-Schwebel, D. et Noûs, C. (2020). Colette Guillaumin. Penser la race et le sexe, hier et aujourd'hui. *Cahiers du Genre*, 68, 15-53. https://doi.org/10.3917/cdge.068.0015

Adami, H. (2019). La logomachie sur la notion de diversité : quelques éléments d'analyse. Dans K. Sy, P. Stalder, J. Veillette et al. (dir.), *De la diversité fantasmée aux effets de réalités : discours et pratiques* (pp. 73-87). L'Harmattan.

Adami, H. et André, V. (2015). Introduction : l'hétérodoxie comme facteur d'innovation scientifique. Dans H. Adami et V. André (dir.), *De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires* (pp. 10-15). Peter Lang.

Adams, R.M. (2023). Le sens dans la vie. Commentaire. Dans S. Wolf (dir.), *Le sens dans la vie* (pp. 103-113). Éliott. La part des choses.

Akkari, A. (2013). Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue Internationale d'éducation – Sèvres*, 63, 33-42.

Alaoui, D. (2020). Le journal interculturel critique : du questionnement au changement. *Mélanges CRAPEL*, 41/1, 65-80.

Alaoui, D. (2017). Le journal interculturel critique : un dispositif pour une intervention éducative émancipatrice. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol. 44, 3, 124-158.

Alaoui, D. (2014). *De la diversité à l'étude des rapports à la diversité culturelle : pour une formation à l'interculturel critique*. Note de synthèse HDR. Université de la Réunion.

Albero, B. (2019). Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline ? Dans B. Mabillon-Bonfils et C. Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* (pp. 15-27). Esf Sciences Humaines.

Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and Rhythms of emancipatory education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. Routledge.

Alim, H.S. et Smitherman, G. (2020). Raciolinguistique exceptionalism: How racialized "compliments" reproduice White supremacy. Dans H.S. Alim, A. Reyes et P.V. Kroskrity (dir.), *The Oxford Handbook of Language and Race* (pp. 472-496). Oxford University Press.

Allenbach, M., Merini, C., Pelletier, L. et Gélinas-Proulx, A. (2022). Les coulisses d'un travail en réseau : de la collaboration entre chercheurs sur la collaboration à visée inclusive. *La Nouvelle revue, Éducation et société inclusives*, 95, 127-142.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 85-93.

Amara, N., Ouimet, M. et Landry, R. (2004). New Evidence on Instrumental, Conceptual, and Symbolic Utilization of University Research in Government Agencies. *Science Communication,* 26(1), 75-106. https://doi.org/10.1177/1075547004267491

Amaré, S. (2022). Faire l'apprentissage de la rencontre dans le cadre d'une coopération interprofessionnelle: Vers une culture en commun. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 111-126. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0111

Amossy, R. (2010). Images de soi, images de l'autre: « Je »-« Tu ». Dans R. Amossy, *La présentation de soi* (pp. 103-130). Presses Universitaires de France.

Aoki, T.T. (1996/2005) Imaginaries of « East and West »: Slippery curricular signifiers in education. Dans W.F. Pinar et R.L. Irwin (dir.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 313-319). Lauwrence Erlbaum.
Aoki, T.T. (1979/2005). Reflections of a Japanese Canadian teacher experiencing ethnicity. Dans W.F. Pinar et R.L. Irwin (dir.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki* (pp. 333-348). Lauwrence Erlbaum.
Ardoino, J. (1999). La complexité. Dans É. Morin (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XXIè siècle* (pp. 442-450). SEUIL.
Armstrong, F., Dumonceaud, L., Auger, N. (2022). Recherches impliquées – La vulnérabilité en question à l'aune de la formation numérique. *LHUMAINE*, (1).
Auclair, I., St Georges, J., Brière, S. et Kerser-Verreault, A. (2022). Les biais inconscients dans un contexte d'équité, de diversité et d'inclusion. Dans S. Brière, I. Auclair, A. Keyser-Verreault, L. Laplanche, B. Pulido, B. Savard, J. St Georges et A. Stockless (dir.), *Biais inconscients et comportements inclusifs dans les organisations* (pp. 7-83). PUL.
Augé, M. (1975). *Théorie du pouvoir et idéologie*. Hermann.
Auger, N. (2024). Préface. Dans C. Eid et J. Patouma (dir.), *Plurilinguisme et pluriculturalisme* (pp. 5-7). CLÉ International.
Auger, N. (2023). Oser s'écrire pour mieux se faire comprendre et viser une cohérence pour l'action. Dans M. Molinié (dir.), *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues* (pp. 221-230). L'Harmattan.
Auger, N. (2023a). The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (through) Languages. *Education Sciences*, 13, 520. https://doi.org/10.3390/ educsci13050520
Auger, N. (2023b). Les langues des familles, des langues d'assez « bonne » qualité pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes. *Glottopol* [En ligne], 38. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/glottopol/2980.
Auger, N. (2022). Conscience collective et autoconscience dans l'enseignement/apprentissage du français langue seconde et de scolarisation : quand l'interculturel et le plurilinguisme sont en jeu. *Glottodidactica*, 49(1), 35-51.
Auger, N. (2021). *Enfants gitans à l'école et en famille : d'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe*. ENS Éditions.
Auger, N. (2021a). Introduction : méthodologie et corpus : Observations participantes et entretiens pour une meilleure connaissance des publics. Dans N. Auger (dir.), *Enfants gitans à l'école et en famille : D'une analyse des dynamiques langagières en famille aux pratiques de classe* [en ligne]. ENS Éditions. http://books.openedition.org/enseditions/24670>. ISBN : 9791036203206. DOI : https://doi.org/10.4000/books.enseditions.24670.
Auger, N. (2021b). Que faire en formation de la pluralité des langues ? dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (pp. 235-249). PUR.
Auger, N. (2020). Un modèle en sept étapes pour enseigner le FLS à des publics allophones. *Administration & Éducation*, 166, 99-105. https://doi.org/10.3917/admed.166.0099
Auger, N. (2017). « Tout prêt des boches ». Dans A. Steuckaert (dir.), *Entre village et tranchées. L'écriture de poilus ordinaires* (pp. 143-155). Éditions Inclinaison.
Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France : réalités et perspectives pratiques en classe*. Édition des archives contemporaines.

Auger, N. (2009). *École, langues et représentations : sociolinguistique/didactique de la variation.* [Document de synthèse présenté pour l'Habilitation à Diriger des Recherches]. Paris III-Sorbonne Nouvelle.
Auger, N. (2007). *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Proximités E.M.E.
Auger, N. et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*. Esf éditions.
Auger, N. et Romain, C. (2014). *Violence verbale et école*. L'Harmattan.
Auger, N., Béal, C. et Demougin, F. (2012). *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*. Peter Lang.
Aussel, L. et Bedin, V. (2019). Analyse critique des diffcultés à conduire des recherches collaboratives en évaluation. *La revue LEeE*, 1, 10.48325/rleee.001.05 . hal-02546779.
Awayed-Bishara, M. (2015). *Integrating the teaching of English as a foreign language (TEFL) and anti-racist instruction.* The Arabic Academic College for Education, Haifa.
Azaoui, B. (2022). Pour une éthique de l'éducation plurilingue. *Tréma* [Online], 58. URL: http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/trema/7843; DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/trema.7843
Azaoui, B., Auger, N. et Zoïa, G. (2020). L'interculturel, l'arlésienne des Inspé ? *Mélanges CRAPEL*, *41*(1), 15-30.
Bachelard, G. (1938/2011). *La formation de l'esprit scientifique*. VRIN.
Bailly, S. (2008). *Les hommes, les femmes et la communication. Mais que vient faire le sexe dans la langue ?* L'Harmattan.
Bakhtine, M. (1929/1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage (chapitre 9 « Le discours d'autrui »)*. Les Éditions de Minuit.
Ballon, J., Le Dilosquer, P.Y. et Thorigny, M. (2019). *La recherche en action : quelles postures de recherche ? : expériences croisées de jeunes chercheurs*. Éditions et Presses universitaires de Reims.
Barnawi, O.Z. et R'boul, H. (2023). Colonizability and hermeneutical injustice in Applied Linguistics research: (Im)possibilities for epistemological delinking. *Applied Linguistics*, 44, 865-881.
Bart, D. et Daunay, B. (2016). *Les blagues à PISA. Le discours sur l'école d'une institution internationale*. Éditions du Croquant.
Barrett, B. J. (2010). Is "Safety" Dangerous? A Critical Examination of the Classroom as Safe Space. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 1: Iss. 1, Article 9. DOI: http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2010.1.9
Bauman, Z. (2024). *Ma vie en fragments*. Premier Parallèle. Izabela Wagner.
Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*. Pluriel.
Baur, K., Alabede, Y., Arora, N., Baker, A., Douek, T., Madany-Saá, M., Martin-Long, C., Mfuni, T., Miller, M. et Sterzuk, A. (2024, 17 mars). *Methodological Undoing* [communication orale, symposium]. AAAL 2024 Conference, Houston, USA.
Baurens, M. (2006). Différenciations sexuées en classes de langues-cultures : palimpseste du genre, nouvelle friche pour la didactologie des langues-cultures. *Éla. Études de linguistique appliquée*, n°(sup> 142), 239-255. https://doi.org/10.3917/ela.142.0239

Bednarz, N. (2015). La recherche collaborative. *Carrefours de l'éducation*, 39, 171-184. https://doi.org/10.3917/cdle.039.0171
Bednarz, N. (2013). À la rencontre de deux préoccupations : vers la clarification d'un objet commun d'investigation. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 41-47). L'harmattan.
Bednarz, N. (2013a). Rendre compte d'une intervention auprès de classes faibles aux chercheurs et aux enseignants. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (pp. 139-149). L'harmattan.
Bellesi, M. (2023). *Architecture scolaire au XXIe siècle. Leviers conceptuels favorables à une meilleure articulation pédagogie-espace*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Luxembourg.
bell hooks (2019/trad.). *Apprendre à transgresser*. Éditions Syllepse.
Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
Benson, P. et Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.
Benzitoun, C. (2021). *Qui veut la peau du français ?* Le Robert.
Berardo, K. et Deardorff, D. (2012). *Building cultural competence. Innovative activities and models*. Fons Trompenaars.
Béraud, C. (2018). Prénotion. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 20-21). Que sais-je ?
Bertrand, N. et Dias-Chiaruttini, A. (à paraitre). S'engager dans des pratiques de lecture et d'écriture créatives dans et hors la classe. *PARTAGES, 3.* https://partages.hypotheses.org/category/appel-a-contribution
Bertucci, M. M. (2014). Minoration à l'école en banlieue et violence verbale. Dans N. Auger et C. Romain (dir.). *Violence verbale et école* (pp. 139-162) . L'Harmattan.
Bessone, M. (2022). Voir et faire voir les races : l'apport d'une phénoménologie politique à une philosophie critique des races. Dans M. Garrau et M. Provost (dir.), *Expériences vécues du genre et de la race. Pour une phénoménologie critique* (pp. 65-82). Éditions de la Sorbonne.
Best, M., Corcoran, T. et Slee, R. (2018). *Who's in? Who's out? What to do about inclusive education?* BRILL.
Bhabha, H. (1990). The third space. Dans J. Rutherford (dir.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207-221). Lawrence & Wishart.
Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying.* Australian Council for Educational Research.
Blanchet, P. (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Lambert-Lucas.
Blanchet, P. (2016). *Discriminations : combattre la glottophobie*. Textuel.
Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, 14, 145-152.
Blanchet, P. (2005). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de didactique du FLE. 3e année de Licence. Université Rennes 2 Haute-Bretagne.
Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (2022). *Perspectives pour une didactique contextualisée*. Éditions de Archives Contemporaines.
Blanchet, P. et Coste, D. (2010). *Regards critiques sur la notion d' « interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. L'Harmattan.

Blanquer, J.M. et Morin, E. (2020). *Quelle École voulons-nous ? La passion du savoir*. Éditions Sciences Humaines.
Bolle de Bal, M. (1996). *Voyages au cœur des sciences humaines. Tome I De la reliance*. L'Harmattan.
Bompied, J.P. (2023). Du concept de dé-coïncidence. Dans M. Guillaume et F. L'Yvonnet (dir.), *Pratiques de la dé-coïncidence* (pp. 325-339). Éditions de l'Observatoire.
Bordes, V. (2015). *Trainer pour prendre place. Socialisation Interactions Éducation*. [Note de synthèse HDR]. Université Toulouse Jean Jaurès.
Bouchard, C., Bourassa-Dansereau, C. et Le Gallo, S. (2018). Communication interculturelle et internationale : contributions à un champ d'études et de recherches en mouvance. *Communiquer* [En ligne], 24. URL : http://journals.openedition.org/communiquer/3929. DOI: https://doi.org/10.4000/ communiquer.3929.
Boudon, R. (1986). *L'idéologie ou l'origine des idées reçues*. Fayard.
Bouiss, O. (2023). Pourquoi les discriminations nourrissent l'ignorance – et inversement. *The Conversation*, 13-09-2023.
Bourdieu, P. (1993). Réflexivité narcissique et réflexivité scientifique. Dans J. Bourdieu et J. Heilbron (2022), Pierre Bourdieu. Retour sur la réflexivité (pp. 45-59). Éditions EHESS.
Boursier, P. et Pelletier, W. (2019). Des chefs, pourquoi ? Dans Fondation Copernic (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales*. La Découverte.
Boursier, P. et Pelletier, W. (2019a). L'indocilité est constitutive des sciences sociales. Dans Fondation Copernic (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales*. La Découverte.
Boussahba, M., Delanoë, E. et Bakshi, S. (2021). *Qu'est-ce que l'intersectionnalité ? Dominations plurielles : sexe, classe et race.* Petite Biblio PAYOT Essais.
Bovill, C. (2020). Co-creation in learning and teaching: the case for a whole-class approach in higher education. *Higher Education,* 79, 1023–1037. https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.1007/s10734-019-00453-w
Bozec, G. (2021). Nationalisme cognitive et représentations ethnicisées des publics scolaire à l'école primaire française. Dans F. Lorcerie (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. PUR.
Brantlinger, E. (1997) Using Ideology: Cases of Nonrecognition of the Politics of Research and Practice in Special Education. *Review of Educational Research*, 67, 425-459. http://dx.doi.org/10.3102/00346543067004425
Brémond, R. (2001). *Le champ scientifique. Cours de P. Bourdieu*. Compte-rendu. Cours de sociologie Collège de France.
Brinbaum, Y., Safti, M. et Simon, P. (2016). La discrimination en France : entre perception et expérience. Dans C. Beauchemin, C. Hamel et P. Simon (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France* (pp. 413-442). Ined Éditions.
Bruderman, C. et Aguilar, J. (2021). Définir « interculturel à l'aune d'un corpus de référence en SHS. *Mélanges CRAPEL*, 42(2), 5-33.
Bruno, P. (2017). Fatima moins bien notée que Marianne. L'école est-elle raciste ?. *Le français aujourd'hui*, 197, 153-157. https://doi.org/10.3917/lfa.197.0153
Brzeziński, Z. (2023). *Le grand échiquier*. Pluriel.
Butler, J. (2021). *The force of nonviolence: An ethico-Political Bind.* Verso Books.

Byrd Clark, J.S. et Dervin, F. (2014). *Reflexivity in Language and Intercultural Education*. Routledge.
Cadet Joseph, L. (2017). Discours professionnels et rapport aux objets et aux savoirs didactiques. Des genres, des pratiques, des effets et des limites de la réflexivité. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 28, 154-164.
Cakpo, E. (2023). L'envers des mots : essentialiser. *The Conversation*, 2 avril 2023. https://theconversation.com/lenvers-des-mots-essentialiser-201030
Calí Tzay, J.F. (2023). Rapport du Rapporteur spécial sur les droits des Peuples autochtones. Nations Unies. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G23/139/13/PDF/G2313913.pdf?OpenElement
Calvet, L.J. (2022). La créativité linguistique dans le parler jeune. Dans Y. Bacha (dir.), *Faire des recherches en sciences du langage. Parole de chercheur·es. Repères pour les étudiant·es* (pp. 31-34). EME éditions.
Canagarajah, S. (2023). Strategizing decolonial subversion: A dialogue. By V. Odeniyi and G. Lazar. Dans S. Canagarajah, V. Odeniyi et G. Lazar (dir.), *Decolonial subversions* (pp. 96-110). CC-BY-NC 4.0 International License.
Canagarajah, S. et Ashraf, H. (2013). Multilingualism and Education in South Asia: Resolving Policy/ Practice Dilemmas. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 258–285.
Candelier, M., Medonça Dias, C. et Nicolas, C. (2019). *Analyse des questionnaires portant sur les approches plurilingues et interculturelles en ESPE*. Académie de Paris. https://www. ac-paris.fr/portail/jcms/p1_1690794/ plurilinguisme?cid=p1_1690785
Candelier, M. et Castellotti, V. (2013) Didactique(s) du (des) plurilinguisme(s). Dans J. Simonin et S. Wharton (dir.), *Sociolinguistique du contact : dictionnaire des termes et concepts*, Lyon, ENS Éditions. Doi : 10.4000/books.enseditions.12435.
Canut, C., Guellouz, M. et Makoni, S. (2022). Sinfree Makoni : Pour une nouvelle ontologie du langage. *Semen* [En ligne], 50/2 | 2022, mis en ligne le 19 octobre 2022, consulté le 01 février 2024. URL : http://journals.openedition.org/semen/17399. DOI : https://doi.org/10.4000/semen.17399
Carroll, R. (1987). *Évidences invisibles. Américains et Français au quotidien*. Seuil.
Carton, F. (2011). Des usages du mot culture dans la recherche CECA. *Mélanges CRAPEL*, 34, 13-22.
Cassin, B. (2019). *Vocabulaire européen des philosophies : les intraduisibles*. Le Seuil. Le Robert.
Castellotti, V. (2022). Plurilinguisme, apprentissage intégré et contextualisation. Dans Y. Bacha (dir.), *Faire des recherches en sciences du langage* (pp. 145-152). EME éditions.
Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? Dans S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec et V. Spaëth (dir.), Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues (pp. 111-124). Actes du colloque international 23-25 janvier 2014, FIPF.
Cavalli, M. (2019). Pluralité linguistique et culturelle entre défis éthiques, enjeux contextuels et synergies didactiques. *Symposium de l'ADEB INALCO*, 23-33.
Champagne, C. (2021). *Le codéveloppement. L'intelligence collective au service de l'individu et du groupe*. Éditions Eyrolle.

Champagne, P. (2013). Bourdieu, P. Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975: Introduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 200, 4-37. https://doi.org/10.3917/arss.200.0004
Charaudeau, P. (2013). Le chercheur et l'engagement. Une affaire de contrat. *Argumentation et analyse du discours*, 11, http://aad.revues.org/1532
Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil.
Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnait-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 25, 83-101.
Charmillot, M. (2022). L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 27-40.
Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
Chini, D. et Goutéraux, P. (2011). Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues. Formes didactiques et procédures psycholinguistiques. *Cahiers de l'Arc Atlantique*, 3. RIVES L'Harmattan.
Chiss, J.L. (2022). *Idéologies linguistiques, politiques et didactique des langues*. Lambert Lucas.
Chiss, J.L. (2016). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Éditions de l'école Polytechnique.
Chnane-Davin, F. (2020). De quoi faut-il tenir compte lorsqu'on enseigne le français langue étrangère et seconde ?. Dans J. M. Defays (dir.), *Le FLE en questions: Enseigner le français langue étrangère et seconde* (pp. 149-198). Mardaga. https://doi.org/10.3917/mard.defay.2020.01.0149
Cicchelli, V. (2016). *Pluriel et commun. Sociologie d'un monde cosmopolite*. SciencesPo Les Presses.
Clair, I. et Dorlin, E. (2022). *Photo de famille. Penser des vies intellectuelles d'un point de vue féministe*. Éditions EHESS.
Clavel, M. (2008). Henri Lefebvre : une pensée critique de l'espace conçu et vécu. Dans A. Frémont, S. Allemand et É. Heurgin (dir.), *Aménagement du territoire. Changement de temps, changement d'espace* (pp. 171-179). Presses Universitaires de Caen.
Cockburn, C. (2004). The continuum of violence. A gender perspective on war and peace. Dans W.M. Giles et J. Hyndman (dir.), *Sites of violence, Gender and conflict zones* (pp. 24-44). University of California Press.
Cohen-Emerique, M. et Rothberg, A. (2015). *La méthode des chocs culturels*. Presses de l'EHESP.
Collès, L., Develotte, C., Geron, G., Tauzer-Sabatelli, F. (2008). *Didactique du FLE et de l'interculturel*. E.M.E. Proxilités.
Collès, L., Dufays, J.L. et Thyrion, F. (2008a). *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* E.M.E. et Intercommunications Proximités.
Collier, V.P. et Thomas W.P. (2019). The role of bilingualism in improving literacy achievement. *International Literacy Association*. Newark DE.
Connell, R. (2021). Production des connaissances et critique décoloniale. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines* (Chapitre 14). Esbc.

https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/chapter/la-critique-feministe-et-decoloniale-du-positivisme-institutionnel/
Connell, R. (2007). *Southern Therory: Social Science and the global dynamics of knowledge*. Polity Press.
Consoli, S. et Ganassin, S. (2023). *Reflexivity in applied linguistics. Opportunities, challenges, and suggestions*. Routledge.
Coste, D. et Cavalli, M. (2018). Retour sur un parcours autour de la médiation. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 15-2 | 2018, mis en ligne le 02 juin 2018, consulté le 02 mars 2024. URL : http://journals.openedition.org/rdlc/2975 ; DOI : https://doi.org/10.4000/rdlc.2975.
Côté, C. (2022). Communiquer l'invisible. *GLAD!* [En ligne], 13 | 2022, mis en ligne le 31 décembre 2022, consulté le 08 mars 2024. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/glad.5570
Coutellec, L. (2018). Éviter le piège de la normalisation, renforcer les réflexions socio-épistémologiques. *Revue française d'éthique appliquée*, 5, 13-15. https://doi.org/10.3917/rfeap.005.0013
Craft, J.T., Wright, K.E., Weissler, R.E. et Queen, R.M. (2020). Language and discrimination. Generating meaning, perceiving identities, and discriminating outcomes. *Annual Review of Linguistic,* 6, 389-407.
Creese, A. et Blackledge, A. (2011). Separate and flexible bilingualism in complementary schools: Multiple language practices in interrelationship. *Journal of pragmatics*, 43(5), Elsevier.
Crenshaw, K. (2021). Démarginaliser l'intersection race/sexe : critique féministe de la doctrine antidiscriminatoire, de la théorie féministe et des politiques antiracistes. Dans M. Boussahba, E., Delanoë et S. Bakshi (dir.). *Qu'est-ce que l'intersectionnalité ? Dominations plurielles : sexe, classe et race* (pp. 281- Petite Biblio PAYOT Essais.
Crocker, J. et Major, B. (1989). Social Stigma and Self-Esteem: The Self-Protective Properties of Stigma. *Psychological Review*, Vol. 96, 4, 608-630.
Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. POINTS.
Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 10*(2).
Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197–205. (ERIC document #ED184334).
Danius, S., Jonsson, S. et Spivak, G. C. (1993). An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Boundary 2*, *20*(2), 24–50. https://doi.org/10.2307/303357
Darasse, H. (2023). Dé-coïncidence/Résonnance. Cheminement personnel dans les concepts de François Jullien. Dans M. Guillaume et F. L'Yvonnet (dir.), *Pratiques de la dé-coïncidence* (pp. 179-195). Éditions de l'Observatoire.
Dardel, L. (2023). *La co-construction dans l'enseignement supérieur, une revue de littérature anglophone*. Texte coconstruction ens-étu.pdf.
Daunay, B. (2010). Noosphère. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 147-150). De boeck.

Daunay, B. (2007). *Invention d'une écriture de recherche en didactique du français*. Université Lille 3 – Charles de Gaulle, 2007. Note de synthèse HDR. <tel- 01365868>
Debono, M. et Castellotti, V. (2022). La mort de l'altérité ou le déclin de l'illusion interculturelle. Une utopie devenue obstacle. Dans A. Bretegnier, V. Delorme et L. Nicolas (dir.), *L'interculturel dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs* (pp. 41-54). Éditions de Archives Contemporaines.
De Fina, A., Oostendorp, M. et Ortega, L. (2023). Sketches toward a decolonial Applied Linguistics. *Applied Linguistics*, 44, 819-832.
De Funès, J. (2019). *Développement (im)personnel. Le succès d'une imposture*. J'ai Lu.
De Gaulejac, V. (2019). Lutte des places: *(struggle for places – lucha por las posiciones)*. Dans A. Vandevelde-Rougale (dir.), *Dictionnaire de sociologie clinique* (pp. 406-408). Toulouse: Érès. https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0406
De Montaigne, T. (2018). *L'assignation. Les Noirs n'existent pas*. Grasset.
Demorgon, J. et Lipiansky, E.M. (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. RETZ.
Derrida, J. (1987). *Psyché. Invention de l'autre*. Galilée.
Dervin, F. (2023). *Interculturality, criticality and reflexivity in teacher education*. Cambridge Elements.
Dervin, F. (2013). *Le concept de culture. Comprendre et maitriser ses détournements et manipulations.* L'Harmattan.
Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles* . L'Harmattan.
Dervin, F. et Chen, N. (2023). *Interculturality as an object of research and education. Observing, reflecting and critiquing*. Springer.
Dervin, F. et R'boul, H. (2022). *Through the Looking-glass of Interculturality. Autocritiques*. Springer.
Dervin, F. et Jacobsson, A. (2021). *Interculturaliser l'interculturel*. L'Harmattan.
Dervin, F. et Debono, M. (2012). Pour une recherche interculturelle de « taille humaine » : entretien entre Fred Dervin et Marc Debono. Dans C. Goï (dir.), *Quelles recherches qualitatives en sciences humaines ? Approches interdisciplinaires de la diversité* (pp. 81-102). L'Harmattan.
Dervin, F. et Badrinathan, V. (2011). *L'enseignant non natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*. Proximités E.M.E.
Dhume, F. et Cognet, M. (2020). Racisme et discrimination raciale à l'école et à l'université : où en est la recherche ? *Le Français aujourd'hui*, 209, 17-27.
Dias-Chiaruttini, A. (2022). Chercher ensemble dans l'espace de la recherche. Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria et C. Souplet (dir.), *Chercher ensemble. Approches didactiques* (pp. 19-26). Presses Universitaires de Bordeaux.
Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (2022). *Chercher ensemble. Approches didactiques.* Presses Universitaires de Bordeaux.
Dias-Chiaruttini, A., Cohen-Azria, C. et Souplet, C. (2022a). Conclure ensemble ? Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria et C. Souplet (dir.), *Chercher ensemble. Approches didactiques* (pp. 385-388). Presses Universitaires de Bordeaux.
Dorlin, E. (2021). *Sexe, genre et sexualités*. PUF.
Duclos, A.M. (2015). La résistance au changement : un concept désuet et invalide en éducation. *Psychologie & Éducation*, 1, 33-45.

Dufoix, S. (2023) *Décolonial*. Anamosa.
Dumez, H. (2012). Les trois risques épistémologiques de la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis*, vol. 8, 4, 29-33.
Dumitru, S. (2015). De quelle origine êtes-vous ? Banalisation du nationalisme méthodologique. *Terrains/Théories*, 3, 10.4000/teth.567ff. ffhal-01378624f
Durkheim, É. (1895). *Les règles de la méthode sociologique*. Félix Alcan, éditeur.
Duvoux, N. 2018). Configuration. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 51-53). Que sais-je ?
Edin, V. (2023). *En finir avec les idées fausses propagées par l'extrême droite*. Les Éditions de l'Atelier.
Erfurt, J. et Hélot, C. (2016). *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques.* Lambert-Lucas.
Erfurt, J. et Leichsering, T. (2013). Aber es gibt keine Alternative: die Vielfalt ist da. Ein Gespräch mit Expertin Rosanna Ferdigg. Dans J. Erfurt, T. Leichsering et R. Streb (dir.), *Mehrsprachigkeit une Mehrschriftlichkeit: Sprachliches Handeln in der Schule* (pp. 40-55). OBST.
Espagne, M. (1994). Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle. *Genèses*, 17, 112–121.
Essadek, M. (2022). *Découvrir Fanon*. Éditions sociales. Les Propédeutiques.
Estrela, M. T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, 12, 56-65.
Fabre, M. (2016). Eirick Prairat. Quelle éthique pour les enseignants ? *Recherches en éducation* [Online], 26 | 2016, Online since 01 June 2016, connection on 27 November 2023. URL:http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/ree/6674; DOI: https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/ree.6674
Falquet, J. (2012). DSK ou le continuum entre les violences masculines et les violences néolibérales. *Nouvelles Questions Féministes*, 31, 80-87. https://doi.org/10.3917/nqf.311.0080
Fals Borda, O. (1970). *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. Nuestro Tiempo.
Fanon, F. (1952/2014). *Peau noire, masques blancs*. A Verba FuturoruM.
Farmer, R. (1994). The limits of learner independence in Hong Kong. Dans D. Gardner et L. Miller (dir.), *Directions in Self-Access Language learning* (pp. 13-27). Hong Kong University Press.
Fassin, É et Viveros Vogoya, M. (2019). Intersectionnalité. Dans Fondation Copernic (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales*. La Découverte.
Finnin, R. et Kozachenko, I. (2022). Beyond 'Narrating the Nation'. Dans W. Ayres-Benett et L. Fisher (dir.), *Multilingualism and Identity* (pp. 43-67). Cambridge University Press.
Fraisse, G. (2012). Querelle, procès, controverse, les trois figures de la pensée féministe. Dans É. Viennot et N. Pellegrin (dir.), *Revisiter la querelle des femmes. Discours sur l'égalité/inégalité des sexes, de 1750 aux lendemains de la Révolution* (pp. 163-168). Université de St Étienne.
Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press.
Froidevaux-Metterie, C. (2023). *Être féministe, pour quoi faire ?* ALT.

Froidevaux-Metterie, C. (2022). Penser le corps vécu des femmes : féminisme et génitalité. Dans M. Garrau et M. Provost (dir.), *Expériences vécues du genre et de la race. Pour une phénoménologie critique* (pp. 129-151). Éditions de la Sorbonne.
Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : Une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? *Études de Linguistique Appliquée*, 152(4), 393-410. https://doi.org/10.3917/ela.152.0393
Forrest, J., Lean, G. et Dunn, K. (2016). Challenging racism through scholls : teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia. *Race, Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638.
Frye, M. (2023). Oppression. Dans M. Garcia (dir.), *Philosophie féministe. Patriarcat, savoirs, justice* (pp. 323-344). VRIN.
Gaillard, B. et Durif-Varembont, J.P. (2007). *La médiation, théorie et pratique*. L'Harmattan.
Galligani, S. et Dompmartin, C. (2021). Didactique des langues & plurilinguisme(s) : 30 ans de recherches. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 décembre 2023. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/rdlc/8893 ; DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/rdlc.8893.
García, O. (2008). *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*. Wiley-Blackwell.
Gardou, C. (2005). *Fragments sur le handicap et la vulnérabilité*. Érès.
Garnier, B. (2023). *L'éducation en tension(s)*: Bruno Poucet, Joël Bisault, Antoine Kattar et Alain Maillard (dir.). Arras : Artois Presses Université (2021). *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71, 107-110. https://doi.org/10.3917/spir.071.0107
Garrau, M. et Provost, M. (2022). Introduction. L'oppression au prisme de la phénoménologie (et retour). À propos du projet de phénoménologie critique. Dans M. Garrau et M. Provost (dir.), *Expériences vécues du genre et de la race. Pour une phénoménologie critique* (pp. 5-38). Éditions de la Sorbonne.
Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching*. Teachers college press.
Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education,* 53, 106–16.
Geiger-Jaillet, A. et Schlemminger, G. (2014). Enseigner sa discipline dans une langue 2. Nouvelle formation continue pour le second degré en Alsace. *Tréma*, 42, 138 - 153.
Ghesquière, J. L. et Karvonen, M. J. (1970). Anthropometric factors affecting buoyancy in the African. *First International Symposium on "Biomechanics and Swimming, Waterpolo and Diving*, 175-182.
Giordano, C. (2008). L'insoutenable innocence de l'interculturel. Dans A. Gohard-Radenkovic, A. J. Akkari (dir.), *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement* (pp. 161-170). L'Harmattan.
Goastellec, G. (2022). Ethnicity on top of social class? Inclusion and diversity in access to higher education degrees in Europe (1950-2010). *European Journal of Education*, v. 57, 2, 218-234.
Godrie, B. et Dos Santos, M. (2017). Présentation. Inégalités sociales, production des savoirs et de l'ignorance. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 7-31.
Goffman, E. (1975). *Stigmates. Les usages sociaux des handicaps*. Les éditions de Minuit.

Goï, C. (2014). Élèves allophones et altérité en éducation et en recherche. Inaccessible(s) des pratiques et ineffable de l'être. *Glottopol*, 23, 22-46
Grau, É. et Orlando, L. (2021). Féminisme radical et sexualité : « Le manifeste de l'asexualité » de Lisa Orlando (1972) ». *GLAD!* [En ligne], 11 | 2021. URL : http://journals.openedition.org/glad/3452 ; DOI : https://doi.org/10.4000/glad.3452
Grignon, C. et Passeron, J.C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Essais POINTS.
Groff, C., Zwaanswijk, W., Wilson, A. et Saab, N. (2023). Language diversity as resource or as problem? Educator discourses and language policy at high schools in the Netherlands. *International Multilingual Research Journal*, 17(2), 157-175, DOI: 10.1080/19313152.2022.2162761
Gros, F. (1994). *Autrui*. Hatier.
Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, Beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
Guedat-Bittighoffer, D. (2024). Les émotions au cœur du processus d'enseignement-apprentissage des langues (L2/langue seconde). [Note de synthèse HDR]. Université Paul Valéry Montpellier 3, le 9 janvier 2024.
Guedat-Bittighoffer, D., Dat, M.A., Humeau, C. et Nocus, I. (2021). Les enjeux de l'implantation de l'approche neurolinguistique, une nouvelle méthode d'apprentissage du français langue seconde auprès d'élèves allophones en contexte scolaire. *Recherches en éducation* [En ligne], 45 | 2021, mis en ligne le 01 novembre 2021. URL :http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/ree/9513. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/ree.9513.
Guehria, W. (2020). Français des banlieues – arabe maghrébins : « wesh-wallah » déconstruisons un mythe. Dans K. Gauvin et I. Violette (dir.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales* (pp. 107-126). Peter Lang.
Guérout, J. et Mauduit, X. (2023). *Histoire des préjugés*. Les Arènes.
Guilbert, L. (2011). Présentation. Gouvernance, participation, posture éthique. EDIQ.
Guillaume, M. et L'Yvonnet, F. (2023). *Pratiques de la dé-coïncidence*. Éditions de l'Observatoire.
Guillaumin, C. (2002). *L'idéologie raciste*. Folio essais.
Ghillebaert, C. P. (2016). Jürgen Erfurt et Christine Hélot. L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques. *Mots. Les langages du politique*, 125, 129-135.
Guigue, A. (1999). Cinéma et expérience de vie. Dans E. Morin (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XXIè siècle* (pp. 260-265). Seuil.
Guillaume, J.F. (2022). L'autonomie n'est pas qu'une capacité individuelle. *Didactiques en pratique, 8*, 52-53.
Guitton, J. (1946). *Le Nouvel Art de penser*. AUBIER.
Guzmán, A. (2015). Feminismo Comunitario-Bolivia. Un feminism útil para la lucha de los pueblos. *Revista con la a*, 38, 1-3.
Gygax, P., Gabriel, U. et Zufferey, S. (2019). Le masculin et ses multiples sens : un problème pour notre cerveau… et notre société. *Savoirs En Prisme*, 10, 57-72. https://doi.org/10.34929/sep.vi10.59
Gygax, P., Zufferey, S. et Gabriel, U. (2021). *Le cerveau pense-t-il au masculin ?* Le Robert.

Haag, P. et Lemieux, C. (2012). Faire des sciences sociales. Critiquer. Éditions EHESS.
Habi, M. (2004). « Le porte-savoir ». Traces des apprentissages d'une année de 3è dans un sujet de brevet des collèges. *Recherches*, 41, 121-140.
Hache-Bissette, F. (2017). Le partage des savoirs : science populaire ou vulgarisation scientifique ? Dans M. Netzer (dir.), *Les sciences en bibliothèque* (pp. 51-62). Éditions du Cercle de la Librairie, « Bibliothèques ».
Haddad, R. (2023). *L'écriture inclusive, et si on s'y mettait ?* Le Robert.
Häbler, C. et Spernes, K. (2023). The novel has simply made me more aware of how I meet other people – attitude awareness in intercultural education. *Intercultural Education*, vol. 34, 5, 479-493.
Hamburger, F., Seus, L. et Wolter, O. (1981). Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. *Unterrichtswissenschaft*, 9, 158-167.
Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain. Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students.* CORVIN. A SAGE Company.
Hammou, K. et Jounin, N. (2019). Sans distinction de race ? Dans Fondation Copernic (dir.), *Manuel indocile de sciences sociales*. La Découverte.
Héber-Suffrin, C. (2020). Préface. Dans F. Miquel (dir.), *Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives* (pp. 13-21). L'Harmattan.
Heck, I. et Godrie, B. (2021). Intégrer des savoirs locaux non scientifiques des femmes et des hommes dans la recherche (éviter les injustices épistémiques). Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel* (Module 4). Esbc.
Hédon, C. (2024). *Lutter contre les discriminations : recommandations transversales du Défenseur des droits*. Rapport et études. Défenseur des droits, république française.
Heine, A., Bourassa-Dansereau, C. et Jimenez, E. (2023). *Pratiques interculturelles féministes*. Académia.
Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Longman.
Henner, J. et Robinson, O. (2023). Unsettling languages, unruly bodyminds: A crip linguistics manifesto. *Journal of Critical Study of Communication and Disability*, 1(1), 7-37. https://doi.org/10.48516/jcscd_2023vol1i ss1.4.
Héran, F. (2020). L'intégration des immigrés : débats et constats. *La vie des idées*, 1-20. Collège de France. https://laviedesidees.fr/L-integration-des-immigres-debats-et-constats
Hess, R. et Deulceux, S. (2009). Sur la théorie des moments: Explorer le possible. *Chimères*, 71, 13-26. https://doi.org/10.3917/chime.071.0013
Hessel, S. (2013). *Indignez-vous !* Indigène Éditions.
Heyer, É. et Reynaud-Paligot, C. (2017). *Nous et les Autres. Des préjugés au racisme*. La Découverte.
Himeta, M. (2008). Entre distance et proximité : l'évolution de la relation stéréotypée des apprenants avec la culture étrangère. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 233-237). Éditions de Archives Contemporaines.
Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise : représentation des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse de doctorat. Paris 3.
Hipfl, B., Loftsdóttir, K. (2021). *Teaching "Race" with a Gendered Edge*. CEU Press.

Ho, J., et Crookall, D. (1995). Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English language teaching. *System*, *23*(2), 235-243.
Holley, L.C. et Steiner, S. (2005). Safe Space : student perspectives on classroom environment. *Journal of social work*, Vol. 41, 1, 49-64.
Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. SAGE.
Hornberger, N.H. (2021). Foreword: Teaching and researching in linguistically and culturally diverse classrooms. Dans P. Juvonen et M. Källvist (dir.), *Pedagogical Translanguaging. Theorical, methodological and empirical perspectives*. (p. xi-xxi). Multilingual Matters.
Howard, E.R. et Simpson, S. (2024). *Dual language tandem teaching: Coordinating instruction across languages through cross-linguistic pedagogies*. Velázquez Press.
Howard, E.R. et Simpson, S. (2023). Navigating tensions between translanguaging and separation of languages in Dual Language programs. *Dual Language Education of New Mexico Monograph Series*, vol. 7, 3-28.
Howard, E.R. et Zhao, M. (2024). Academic and language outcomes in Spanish-English DLBE programs. Dans J. A. Freire, C. Alfaro, et E. J. de Jong (dir.), *Handbook of dual language bilingual education*. Routledge.
Hunter, K. (2022). Visualizing and reconceptualizing transformative sustainability learning through an Aokian lens. Dans N.Y.S. Lee, L.E. Wong et J.M. Ursino (dir.), *Lingering with the works of Ted T. Aoki* (pp. 128-143). Routledge.
Huver, E. et Macaire, D. (2021). Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 30 septembre 2021, consulté le 11 décembre 2023. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/rdlc/9673 ; DOI: https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/rdlc.9673
Hymes, D.H. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice.* Taylor & Francis.
Irvine, J.T. et Gal, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. Dans P.V. Kroskrity (dir.), *Regimes of language: Ideologies, polities, and identities* (pp. 35-83). School of American Research Press.
Jackson, Y. (2025). Foreword. Dans Z. Hammond (dir.). *Culturally Responsive Teaching and the Brain. Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverses students* (pp. vi-vii). CORVIN. A SAGE Company.
Jaquet, C. (2014). *Les transclasses ou la non-reproduction*. PUF.
Jaquet, C. (2014a). Deuxième partie. La complexion des transclasses. Dans C. Jaquet (dir.), *Les transclasses ou la non-reproduction* (pp. 103-217). Presses Universitaires de France.
Jenny, E. (2020). Immersion réciproque: compétences socio-communicatives et disciplinaires d'élèves bi-plurilingues au cycle 2. Dans N. Chatelain, C. Miserez-Caperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (pp. 87-108). Éditions HEP-Bejune.
Jodelet, J. (1989). *Les représentations sociales*. PUF.
Jullien, F. (2023). *Rouvrir des possibles*. *Dé-coïncidence, un art d'opérer*. L'Observatoire.
Juvonen, P. et Källvist, M. (2021). *Pedagogical Translanguaging. Theorical, methodological and empirical perspectives*. Multilingual Matters.

Kalyaniwala, C. (2018). *Émergence de l'autonomie sociale soutenue par le numérique dans une formation pré-professionnelle en didactique des langues*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble Alpes.
Kelleher, W. (2017). Les *Linguistic Landscape Studies*. *Langage et société*, 160-161, 337-347. https://doi.org/10.3917/ls.160.0337
Kelly, L. (2019). Le *continuum* de la violence sexuelle. *Cahiers du Genre*, 66, 17-36. https://doi.org/10.3917/cdge.066.0017
Kidd, I.J., Medina, J. et Pohlaus, Jr, G. (2017). *The Routledge handbook of epistemic injustice*. Routledge.
Kramsch, C. (2014). Commentary. Dans J.S. Byrd Clark et F. Dervin (dir.), *Reflexivity in Language and Intercultural Education* (pp. 240-244). Routledge.
Kramsch, C., Lévy, D. et Zarate, G. (2008). Introduction Générale. Dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme* (pp. 15-23). Éditions des Archives Contemporaines.
Krüger-Potratz, M. (2018). Interkulturelle Pädagogik. Dans I. Gogolin, V. B. Georgi, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel et U. Sandfuchs (dir.), *Handbuch Interkulturelle Pädagogik* (pp. 183–190). Klinkhardt.
Kumaravadivelu, B. (2014). The decolonial option in English teaching: Can the Subaltern act? *Tesol Quarterly*, 66-85.
Lahire, B. (2023). *Les structures fondamentales des sociétés humaines*. La Découverte.
Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.
Landis, D., Benett, J.M. et Bennet, M.J. (2004). *Handbook of intercultural training*. SAGE publications.
Landry, R. et Bourhis, RY. (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23-49
Lane, P. (2023). From silence to silencing? Contradictions and tensions in language revitalization. *Applied Linguistics*, 44, 833-847.
Lanselle, L. (2023). *Après le master MEEF, quelle orientation pour les professeur·es des écoles ?* Mémoire de master MEEF Ingénierie Pédagogique. INSPÉ de Lorraine.
Lapierre, N. (2020). *Faut-il se ressembler pour s'assembler ?* Seuil.
Lapierre, N. (2011). *Causes communes. Des Juifs et des Noirs*. Stock.
Lapointe, P. et Morrissette, J. (2017). La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation. *Phronesis*, 6, 8-20. https://doi.org/10.3917/phron.061.0008
Latour, B. (2004). Why has critique run out of stream? From matters of facts to matters of concern. *Critical Inquiry*, 30, 225-248. http://www.bruno-latour.fr/sites/default/files/89-CRITICAL-INQUIRY-GB.pdf
Laurent, É. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui Libèrent.
Lavarenne, S. (2023). Éditorial. *Psychologie et Éducation*, 4, 7-8.

Laville, J.L. (2016). Préface. Pourquoi les épistémologies du sud ? Dans B. De Sousa Santos (dir.), *Épistémologies du sud : mouvements citoyens et polémique sur la science*. Desclée de Brouwer.
Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
Lechopier, N. (2013). Recherches participatives et partage de résultats scientifiques. Quels enjeux ? *Bulletin Recherche de l'Institut français de l'éducation*, 20, 5-7. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00840389
Leclerc, O. (2021). Connaissance, engagement, intérêts et positionnement axiologique (bousculer le positivisme institutionnel). Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Esbc. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/
Lederlin, F. (2023). *Éloge du bricolage. Souci des choses, soin des vivants et liberté d'agir*. PUF.
Lee, N.Y.S., Wong, L.E. et Ursino, J.M. (2022). *Lingering with the works of Ted T. Aoki*. Routledge.
Le Hénaff, C. (2022). Quelques réflexions épistémologiques sur l'articulation entre la langue et la culture, en didactique, en sciences du langage, et en sciences de l'éducation. *Lidil* [En ligne], 66 | 2022, mis en ligne le 31 octobre 2022. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/lidil/10910 ; DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/lidil.10910
Le Moigne, J.L. (2008). Edgar Morin, le génie de la reliance. *Synergies Monde*, 4, 177-184.
Le Moigne, J.L. (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « nouveau discours sur la méthode des études de notre temps » ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(140), 421-433. https://doi.org/10.3917/ela.140.0421.
Le Moigne, J.L. (1999). Complexité et système. Dans É. Morin (dir.), *Relier les connaissances. Le défi du XXIè siècle* (pp. 435-441). SEUIL.
Lengel, L. et Martin, S.C. (2010). Situating gender in critical intercultural communication studies. Dans T.K. Nakayama et R.T. Halualani (dir.), *The handbook of critical intercultural communication* (pp. 335-346). Wiley-Blackwell.
Lenoir, A. (2020). Quelle éthique pour l'interculturel ? Dans A. Lenoir et D. Alaoui (dir.), *Les enjeux et défis de l'interculturel. Une réflexion critique* (pp. 181-194). Éditions des Archives Contemporaines.
Lenoir, P. (2016). Éditorial. *Les Langues Modernes* , 3/2016, 9-10.
Les chercheurs ignorants (2015). *Les recherches-actions collaboratives. Une révolution de la connaissance.* Presses de l'école des hautes études en santé publique.
Leydesdorff, L. et Ward, J. (2005). Science shops: a kaleidoscope of science-society collaborations in Europe. *Public Understanding of Science*, 14(4), 353-372. https://doi.org/10.1177/0963662505056612
Lépinard, É. et Mazouz, S. (2021). *Intersectionnalité*. Anamosa.
Lippi-Green, R. (1994). Accent, standard language ideology, and discriminatory pretext in the courts. *Language in Society*, 23, 163-198.
Liu Baergen, P. et Meyer, K. (2022). Inspired Themes. Dans N.Y.S. Lee, L.E. Wong et J.M. Ursino (dir.), *Lingering with the works of Ted T. Aoki* (pp. 186-197). Routledge.

Liu Baergen, P. (2020). *Tracing Ted Tetsuo Aoki's intellectual formation formation: Historical, societal and phenomenological influences*. Routledge.
Lonsdale, C. (2015). Engaging the 'Othered' : Using Zines to support student identities. *Language Arts Journal of Michigan*., vol. 30(2), 8-16.
López-Rocha, S. (2021). Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: challenges and opportunities. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 118-131.
Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action*. PUR.
Lüdi, G. (2019). Mise en œuvre et représentations de répertoires plurilingues. *Symposium de l'ADEB INALCO*, 14-22.
Luhmann, N. (2011). *Systèmes sociaux : esquisse d'une théorie de la reconnaissance*. Presses Universitaires de Laval.
Lyet, P. (2016). Les recherches conjointes : Des tentatives pour construire des « connaissances composites » appropriables par les scientifiques et les intervenants. *Sociétés et jeunesses en difficulté* [En ligne], 16. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/sejed/8084.
Mabillon-Bonfils, B. et Delory-Momberger, C. (2019). *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* ESF Sciences humaines.
Magar-Braeuner, J. (2019). Vivre le dissensus. *Genre Éducation Formation* [En ligne], 3 | 2019, mis en ligne le 01 décembre 2019, consulté le 06 juillet 2022. URL : http://journals.openedition.org/gef/482 ; DOI : https://doi.org/10.4000/gef.482
Makoni, S., Madany-Saá, Antia, B.E. et Lomeu Gomes, R. (2022). *Decolonial Voices, Language and Race*. Multilingual Matters.
Makoni, S. et Pennycook, A. (2005). Disinventing and (re)constituting languages. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, 2(3), 137-156.
Malapert, J. (2010). Sur la route de Madison. *Idées économiques et sociales*, 161, 59-63. https://doi.org/10.3917/idee.161.0059
Malet, R. (2009). Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. *Éducation et sociétés, 23*, 91-122.
Mannheim, K. (1929). *Idéologie et utopie*. Marcel Rivière.
Marcel, J.F. (2023). Une « vraie » place dans la recherche-intervention ». *Recherches en éducation* [En ligne], 51 | 2023, mis en ligne le 01 mars 2023, URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/ree/11631.
Marcel, J.-F. (2016). Postface. Dans J.-L. Rinaudo et P. Tavignot (dir.), *Le changement à l'école. Sources, tensions, effets*. L'Harmattan.
Marin, C. (2023). *Les débuts : par où commencer ?* Éditions Autrement.
Marin, C. (2022). *Être à sa place. Habiter sa vie, habiter son corps*. Éditions de l'Observatoire.
Marpeau, J. (2013). Introduction. Dans J. Marpeau (dir.), *Le processus de création dans le travail éducatif* (pp. 7-12). Toulouse: Érès.
Marrannes, E. (2021). *Les apports d'une approche philosophique et interculturelle à l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) : construction d'un objet de recherche et analyse d'un projet mené en classe de 1è S au lycée Jean-Auguste Margueritte de Verdun.* Mémoire de master 2 Ingénierie Pédagogique. Université de Lorraine.

Marsal, M. (2022). *Le management dans le secteur associatif : les effets des nouvelles pratiques sur les systèmes de valeurs des bénévoles*. L'Harmattan.
Marsal, M. (2020). *Le management dans le secteur associatif : les effets des nouvelles pratiques sur les systèmes de valeurs des bénévoles*. Mémoire de master 2 Ingénierie Pédagogique. Université de Lorraine.
Martin, J.N. et Nakayama, T.K. (2000). *Intercultural communication in contexts*. Mountain View.
Marx, D. et Perez-Bello, E. (2018). *"Gros" n'est pas un gros mot. Chronique d'une discrimination ordinaire*. Librio.
Mary, L. et Hélot, C. (2022). Multilingual Education in Formal Schooling: Conceptual Shifts in Theory, Policy and Practice, Dans A. Stavans et U. Jessner (dir.), The Cambridge Handbook of Child and Childhood Multilingualism (pp. 82–109). Cambridge University Press.
Marzano, M. (2019). Corps. Dans C. Delory-Momberger, Christine (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 183-189). Éres.
Mauger, G. (2009). « Issu de la diversité », *Savoir-Agir*, 7, 103-106.
Mauviel, M. (2011). *Histoire du concept de culture. Le destin d'un mot et d'une idée*. L'Harmattan.
Mazouz, S. (2022) Racialisation. Dans A. Policar, N. Mayer et P. Corcuff (dir.), *Les mots qui fâchent* (pp. 90-93). Éditions de l'aube.
Mazouz, S. (2020). *Race*. Anamosa.
Mbiatong, J. (2019). Savoirs de l'expérience. Dans C. Delory-Momberger, Christine (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 158-160). Éres.
McAndrew, M. et Audet, G. (2020). Les approches de prise en compte de la diversité à l'école. Une comparaison entre le Canada anglophone et francophone. *Administration & Éducation*, 165, 47-53.
McGee Banks, C. et Banks, J. (1995). Equity Pedagogy: An essential component of Multicultural education. *Theory into Practice*, vol. 34, 3, 152-158.
Meirieu, P. (2007). *Pédagogie : le devoir de résister*. Esf Éditeur.
Mencé-Caster, C. (2024). « Djadja » cause bien français ou pourquoi Aya Nakamura représente aussi la pluralité de la France. *The Conversation*, publié le 19 mars 2024.
Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard. http://classiques.uqac.ca/classiques/merleau_ponty_maurice/phonomenologie_de_la_perception/phonomenologie_de_la_perception.pdf
Mialaret, G. (2017). *Les sciences de l'éducation*. Que sais-je ? PUF.
Mignolo, W. D. (2018). Decoloniality and Phenomenology: The Geopolitics of Knowing and Epistemic/Ontological Colonial Differences. *The Journal of Speculative Philosophy*, *32*(3), 360–387. https://doi.org/10.5325/jspecphil.32.3.0360.
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (2023, juin). Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle. https://eduscol.education.fr/document/50921/download
Miquel, F. (2020). *Quand les élèves nous élèvent. De nouvelles voix éducatives*. L'Harmattan.
Molina Torres, S. et Padiou, I. (2022). Une communication sans dialogisme. La colonialité du langage selon Gabriela Veronelli. *Semen*, 50(2). URL : http://journals.openedition.org/semen/17629 ; DOI : https://doi.org/10.4000/semen. 17629

Molinari, C. (2014). Issu de la diversité : une formule aux contours polémiques. *Repères Dorif*, 5. https://www.dorif.it/reperes/chiara-molinari-issu-de-la-diversite-une-formule-aux-contours-polemiques/.
Molinié, M. (2023). *Autobiographie réflexive, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues.* Postface de S. Vanhulle. L'Harmattan.
Molinié, M. (2023a). Retisser des liens rompus entre lettres, langues, arts et sciences humaines. Dans M. Molinié (dir.), *Autobiographie, réflexivité et construction des savoirs en didactique des langues* (pp. 195-208). L'Harmattan.
Molinié, M. (2019). Formation plurilingue et interculturelle des enseignants de langues : historicité, réflexivité, éducation postcoloniale. *Voces y Silencios : Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 10(1), 127-143.
Molinié, M. (2013). *Une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience, mobilitaire, plurilingue, (trans)formative*. [Note de synthèse HDR]. Université Sorbonne Nouvelle Paris 3. artnow. ISBN 978-80-7484-076-0 e-artnow.
Moloney, R., Lobytsyna, M. et De Nobile, J. (2023). *Interculturality in schools. Practice and research*. Routledge.
Moloney, R. et Turunen, T. (2020). Two teachers educators re-thinking practice: intercultural competences in teaching education pedagogy. Dans F. Dervin, R. Moloney, et A. Simpson, (dir.), *Intercultural competence in the work of teachers. Confronting ideologies and practices* (Part. III, chap. 9, version Kindle). Routledge.
Monod-Ansaldi, R., Loisy, C. et Gruson, B. (2022). *Le réseau des lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation. Un instrument pour la recherche.* PUR.
Monod-Ansaldi, R., Loisy, C., Gruson, B. et Criquet, A. (2022a). *Introduction. Le réseau des lieux d'éducation associés à l'Institut français d'éducation*. Dans R. Monod-Ansaldi, C. Loisy, et B. Gruson (dir.), *Le réseau des lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation. Un instrument pour la recherche* (pp. 21-41). PUR.
Montaigne, M. (1580). *Essais. Livre II. Chapitre 12. Apologie de Raimond de Sebonde*. E-
Montandon, C. (2002). *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques. Enjeux et méthodes*. L'Harmattan.
Morin, E. (2020). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. BABEL Essai.
Morin, E. (2008). *La méthode I* (1. La Nature de la Nature, 2. La Vie de la Vie, 3. La Connaissance de la Connaissance). Éditions du Seuil.
Morin, E. (2008a). *La méthode II* (4. Les idées, 5. L'Humanité de l'Humanité, 6. Éthique). Éditions du Seuil.
Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Essais.
Morin, E. (2004). *La méthode VI « Éthique »*. Opus Seuil.
Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. POINTS.
Morin, E. (1999). *La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée*. Seuil.
Morin, E. (1999a). *Relier les connaissances. Le défi du XXIè siècle*. Seuil.
Moscovici, S. (1988). *La machine à faire des dieux*. Fayard.
Mottier-Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscience critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'Éducation*, 39, 119-135.

Munoz, C. (1999) Dans J. Demorgon et E.M. Lipianski (1999). *Guide de l'interculturel en formation*. RETZ.
Narcy-Combes, M.F. (2018). La transdisciplinarité dans l'intervention en linguistique appliquée. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 190, 183-193.
Ngozi Adichie, C. (2020/trad.). *Danger de l'histoire unique*. Gallimard.
Nicolas-Le Strat, P. (2020). *Brèves de recherche. Commentaires*. Breves_de_recherche_Pascal_NICOLAS-LeSTRAT_A3_Enveloppe_numerique.pdf.
Nicolas-Le Strat, P. (2018). *Quand la sociologie entre dans l'action*. Éditions du Commun.
Nicolas-Le Strat, P. (2016). *Le travail du commun*. Éditions du Commun.
Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centering, *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251-271. DOI: 10.1080/00220270500422632.
Nova, N. (2022). *Exercices d'observation*. Carnets parallèles/La vie des choses.
Ogette, T. (2023). *Und jetzt du. Zusamment gegen Rassismus*. Penguin Verlag.
Ogette, T. (2023a). *Tag für Tag aktiv gegen Rassismus. Dein Journal*. Penguin Verlag.
Oluo, I. (2018). *So you want to talk about race*. Searl Press.
Oostendorp, M. (2023). Failing fortunes of Applied Linguistics: Towards surviving mastery. *Applied Linguistics*, 44, 882-899.
Ortigues, E. (1991). Culturalisme. Dans P. Bonte et M. Izard (dit.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 188-190). PUF.
Ossner, J. (1999). Sprache und Literatur. Institution und Wissensintegration. *Lesezeichner*, 1, 26-47.
Parry, S.C. (1996). Feminist Pedagogy and Techniques for changing the classroom. *Women's Studies Quartely*, vol. 24, (2/3), 45-54.
Pascual y Cabo, D. et Rivera-Marín, G. (2021). Understanding and Addressing Linguistic Aggressions in the Spanish Heritage Language Classroom. *Estudios del Observatorio/ Observatorio Studies*, 73, 1-30. https://cervantesobservatorio.fas.harvard.edu/en/reports.
Paugam, S. (2018). Dévoilement. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 12-13). PUF.
Paugam, S. (2012). 1 – S'affranchir des prénotions. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (pp. 5-26). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0005
Paulsrud, B., Tian, Z. et Toth, J. (2021). *English-Medium Instruction and Translanguaging*. Multilingual Matters.
Payette, A. et Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses Universitaires du Québec.
Pecqueux, A., Vuillerod, J.B. et Despret, V. (2022). Enrichir le monde. Entretien avec Vinciane Despret. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 22, 141-170.
Pelletier, L. (2022). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 73-89. https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073
Pelletier, L. (2022a). L'inclusion scolaire, un nouveau territoire entre mythe et finalité. Dans G. Suau (dir.), *Éducation inclusive, accessibilité et territoire(s): Recherches en éducation* (pp. 61-76). Champ social. https://doi.org/10.3917/chaso.suau.2022.01.0061

Pelletier, L. (2021). *De la méthodologie expérimentale à la recherche interventionniste. Contribution à une approche socio-anthropologique de l'école et de la société inclusives* [Volume 1. Note de synthèse]. Éducation. Université de La Réunion. tel-03207179.
Peng, R. Z., Zhu, C. et Wu, W. P. (2019). Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: A biometric analysis. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 58-68.
Pennycook, A. (2022). Foreword. Dans S. Makoni, M. Madany-Saá, B.E. Antia et R. Lomeu Gomes (dir.), *Decolonial voices, language and race* (pp. 11-15). Multilingual Matters.
Pépin, C. (2021). *La rencontre, une philosophie*. Allary Éditions.
Perez-Roux, T., Leblanc, S., Mukamurera J. et Vidal-Gomel, C. (2019). Comprendre le travail dans les « métiers adressés à autrui » : regards croisés issus des sciences de l'éducation. *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 19 décembre 2023. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/activites/3727 ; DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/activites.3727.
Périer, P. (2021). Les parents d'élèves et l'école. Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de l'éducation et de la formation* (pp. 271-277). De Boeck.
Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
Piller, I. (2021). Can we ever unthink linguistic nationalism? *Language on the move*. https://www.languageonthemove.com/can-we-ever-unthink-linguistic-nationalism/
Piller, I., Bruzon, A. S. et Torsh, H. (2023). Monolingual school websites as barriers to parent engagement. *Language and Education*, *37*(3), 328-345.
Pinar, W.F. et Irwin, R.L. (2005). *Curriculum in a New key. The collected works of Ted T. Aoki*. Erlbaum.
Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2013). *PARIS. Quinze promenades sociologiques*. Petite Bibliothèque Payot. Essais.
Piron, F. (2022). *La gravité des choses. Amour, recherche, éthique et politique*. Esbc.
Piron, F. (2017). Le dialogue des savoirs comme fondement de la démocratie scientifique. Entretien. Dans O. Leclerc (dir.), *Savants, artistes, citoyens : tous créateurs ?* (Chap. 28). Éditions Science et bien commun.
Piron, F. (2017a). Méditation haïtienne : répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33–60. https://doi.org/10.7202/1042805ar
Piron, F. (2016). Les boutiques des sciences et des savoirs, au croisement entre université et développement local durable. Dans F. Piron, S. Regulus et M.S. Dibounje Madiba (dir.), *Justice cognitive, libre accès et savoirs locaux* (chap. 21). Esbc.
Piron, F. (2009). Les boutiques de sciences. Dans L. Pion et F. Piron (dir.), *Aux sciences, citoyens ! Expériences et méthodes de consultation sur les enjeux scientifiques de notre temps* (pp. 58-63). PUM.
Piron, F. (2005). Savoir, pouvoir et éthique de la recherche. Dans A. Beaulieu (dir.), *Michel Foucault et le contrôle social* (pp. 130-150). Presses de l'Université Laval. ffhalshs-00806359f.
Piron, F. et Couillard, M.A. (1996). Présentation. Les usages et les effets sociaux du savoir scientifique. *Anthropologie et Sociétés*, 20(1), 7-27.

Plaisance, É. (2019). Les sciences de l'éducation, des disciplines sur la corde raide : entre recherches et pratiques. Dans B. Mabillon-Bonfils et C. Delory-Momberger (dir.), *À quoi servent les sciences de l'éducation ?* (pp. 59-68). ESF Sciences humaines.
Plivard, I. (2010). La pratique de la médiation interculturelle au regard des populations migrantes... et issues de l'immigration. *Connexions*, 93, 23-38. https://doi.org/10.3917/cnx.093.0023
Policar, A. (2023). *La haine de l'antiracisme*. Textuel.
Policar, A., Mayer, N. et Corcuff, P. (2022). *Les mots qui fâchent*. Éditions de l'aube.
Pollet, M. (2016). *Les logiques collaboratives : Épistémologie, représentations et rationalisation dans les domaines de l'organisation du travail et de la gestion de carrière*. Thèse de doctorat. Université d'Angers, 2016. ffNNT : 2016ANGE0046ff. fftel-02152409f.
Pommier, S., Porcher, R., Milburn, P., Méric, C., Dalaut, M. *et al*. (2023). *Le doctorat en France. Regards croisés des doctorants et de leurs encadrants: Une enquête du réseau national des collèges doctoraux (RNCD), dans les écoles doctorales françaises, auprès des doctorants inscrits en doctorat en 2022-2023 et auprès de leurs encadrants*. Réseau National Des Collèges Doctoraux (RNCD). Université Paris-Saclay. 2023. hal-04308895
Porcher, L. (1984). Pistes pour une pédagogie interculturelle. Dans G. Barbe, L. Peloquin-Fare, L., Porcher et M. Rey (dir.), *L'enseignement aux enfants migrants* (pp. 9-18). Didier.
Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Hachette.
Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2007). Chapitre II. Les deux traditions scientifiques. Dans : , J.P. Pourtois et H. Desmet (dir), *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (pp. 19-66). Mardaga.
Pourtois, J.P. et Desmet, H. (2002). *L'éducation postmoderne*. PUF.
Prairat, E. (2022). Quels principes éthiques respecter pour être un bon prof ? *The Conversation*, 04/01/2022. https://theconversation.com/quels-principes-ethiques-respecter-pour-etre-un-bon-prof-150559
Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. Esf Sciences Humaines.
Prengel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. VS.
Prengel, A. (2001). Egalitäre Differenz in der Bildung. Dans H. Lutz et N. Wenning (dir.), Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft (pp. 93–107). Leske + Budrich.
Prieto-Gutiérrez, J.J. et Colmenero-Ruiz, M.J. (2023). Microaggressions in Academic space: What about the library? *The Journal of Academic Librarianship*, 49, 1-9.
Provost, M. (2023). *L'expérience de l'oppression. Une phénoménologie du sexisme et du racisme*. PUF.
Pulman, B. (1988). Pour une histoire de la notion de terrain. *Gradhiva*, 5, 21-30.
Putsche, J. (2022). *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel – Une approche sociodidactique*. Note de synthèse HDR. Université de Lorraine. Tel. 03882905
Psychologie & Éducation (2023, décembre). *L'interculturalité : de la théorie à la pratique*. EFPEN.
Raichvarg, D. et Jacques, J. (1991). *Savants et ignorants : une histoire de la vulgarisation scientifique.* Seuil.

Ramdé, J. (2021). Utilisation et mobilisation des connaissances. Dans F. Piron et É. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Esbc. https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/projetthese/
Rancière, J. (1987). *Le maitre ignorant*. Fayard.
Razafi, E. et Wacalie, F. (2020). Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie. *Lidil* [En ligne], 61 | 2020, mis en ligne le 02 mai 2020. URL : http://journals.openedition.org/lidil/7477 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil. 7477
Razafimandimbimanana, E. (2019). Voies/voix pluriartistiques de l'« interKulturel » : les coulisses d'une exposition par les étudiants en Nouvelle-Calédonie. *Le langage et l'homme, 54*(1), 159-178.
Razafimandimbimanana, E. et Traisnel, C. (2020). La non-neutralité du chercheur au prisme de deux concepts usités en matière de minorités linguistiques : « vitalité » et « allophone ». Dans K. Gauvin et I. Violette (dir.), *Minorisation linguistique et inégalités sociales. Rapports complexes aux langues dans l'espace francophone* (pp. 15-45). Peter Lang.
R'boul, H. (2023). Intercultivism and alternative knowledges in intercultural education. *Globalisation, Societies and Education*, DOI: 10.1080/14767724.2023.2166018
R'boul, H. et Dervin, F. (2023). *Flexing Interculturality. Further critiques, hesitations and intuitions*. Routledge.
Reagan, T. (2004). 'Don't know much about the French I took: A contemporary case for second language study in the liberal arts. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3(2), 229-239.
Renard, N. (2018). *En finir avec la culture du viol*. Les Petits matins.
Reuter, Y. (2022). Les didactiques : ouvrir des espaces pour respirer. Dans A. Dias-Chiaruttini, C. Cohen-Azria et C. Souplet (dir.), *Chercher ensemble. Approches didactiques* (pp. 27-45). Presses Universitaires de Bordeaux.
Reuter, Y. (2021). *Comprendre les pratiques et les pédagogies différentes*. Berger Levrault.
Reuter, Y. (2019). À propos du statut des didactiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 52, 29-43. https://doi.org/10.3917/lsdle.521.0029
Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Esf éditions.
Reuter, Y. (2011). À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion. *Recherches en didactiques*, 11, 129-142. https://doi.org/10.3917/rdid.011.0129
Reuter, Y. (2010). Disciplines scolaires. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 85-89). De boeck.
Rey, J.F. (2003). Altérité. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp. 4-7). Armand Colin.
Ribeiro, D. (2022). *Petit manuel antiraciste et féministe*. Éditions Anacaona.
Ricento, T.K. et Hornberger, N.H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*, 30(3), 401-427.
Richard, P.J., Almpanis, T. Wu, Q. et Golam Jamil, M. (2021). Does research-informed teaching transform academic practice? Revealing a RIT mindset through impact analysis. *British educational Research Journal*, Vol. 47, 1, 226-245.
Rick, A., Bev, B., Carl, J., Darcy, M. et Barb, T. (1991). *Educating for a change*. ERIC Between the Lines.

Rigoulet, D. (1991). Idéologie. Dans P. Bonte et M. Izard (dir.), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (pp. 345-347). PUF.
Ripa, Y. (2023). Les femmes sont hystériques. Dans J. Guérout et X. Mauduit (dir.). *Histoire des préjugés* (pp. 87-96). Les Arènes.
Rispail, M. (2017). *Abécédaire de sociodidactique. 65 notions et concepts*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.
Rivens-Mompean, A. (2023). Introduction. Les dispositifs d'apprentissage-enseignement des langues. *Mélanges CRAPEL*, 44(1), i-v.
Rivière, C. (2003). Exotisme. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp. 133-134). Armand Colin.
Rosa, J. et Flores, N. (2020). Reimagining Race and Language: From Raciolinguistic Ideologies to a Raciolinguistic Perspective. Dans H. Samy Alim, A. Reyes et P.V. Kroskrity (dir.), *The Oxford Handbook of Language and Race* (pp. 90-107). Oxford Academic. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190845995.013.3.
Roth, W.K. (1985). Schulleistungsituation von Ausländerkindern. Dans W.K. Roth (dir.), *Ausländerpädagogik, Bd1, Unterricht und Elternarbeit* (pp. 11-71). Kohlhammer.
Rui, S. (2018). Pouvoir. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 81-83). Que sais-je ?
Saint-Onge, M. (1990). Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils ? Suffit-il de permettre aux élèves de s'exprimer pour qu'ils le fassent ? *Pédagogie collégiale*, vol. 3, 3, 8-12.
Santos, L. (2007). Plurilinguisme et culture scolaire : l'intercompréhension comme voie de changement. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 146, 205-213. https://doi.org/10.3917/ela.146.0205
Sardar, Z. et Van Loon, B. (2010). *Cultural Studies. A graphic Guide*. Gutenberg Press.
Sauteur, T ., Gygax, P., Tibblin, J., Escasain, L. et Sato, S. (2023). « L'écriture inclusive, je ne connais pas très bien… mais je déteste ! ». *GLAD!* [En ligne], 14. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/glad/6400. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/glad.6400.
Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Gunter Narr Verlag.
Schwartz, S. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47, 929-968. https://doi.org/10.3917/rfs.474.0929
Seksig, A. (1991). Que peut l'école contre le racisme ? Dans P-A. Taguieff (dir.), *Face au racisme. Les moyens d'agir*, (pp. 85-100). La Découverte.
Sénac, R. (2021). *Radicales et fluides. Les mobilisations contemporaines*. SciencesPo Les Presses.
Sensévy, G. (2022). Préface. Un instrument pour la recherche en éducation ? Dans R. Monod-Ansaldi, C. Loisy et B. Gruson (dir.), *Le réseau des lieux d'éducation associés à l'institut français d'éducation. Un instrument pour la recherche* (pp. 7-19). PUR.
Shaw, N. (2023). Pre-service teachers as researchers of educational practices: Effects on students' narration of their learner autobiography. *Teaching and Teacher Education*, 128. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104119.
Shrewsbury, C.M. (1993). What is feminist Pedagogy? *Women's Studies Quarterly*, 3 & 4, 8-16.

Simoulin, V. (2003). Vulnérabilité. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (pp. 348-349). Armand Colin.
Smith, L.T. (2008). *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous People*. Zed Book.
Smith, L.T. (2005). Imperialism, history, writing and theory. Dans G.G. Desai et S. Nair (dir.), *Postcolonialisms: An anthology of cultural theory and criticism* (pp. 84)115). Berg.
Solar, C. (1992). Dentelle de pédagogies féministes. *Canadian Journal of Education*, Vol. 17, 3, 264-285.
Souplet, C. (2023). *La coformation des enseignants. Une expérience originale d'un groupe de professeurs des écoles*. L'Harmattan.
Spaëth, V. (2014). La question de l'autre en didactique des langues. *Glottopol : Revue de sociolinguistique en ligne*, 2014, Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation, 23. ffhalshs-01322990f.
Star, S. L. et J. R. Griesemer (1989). Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, vol. 19, 3, 387-420.
Staritzky, L. (2024). *Pour une sociologie des tentatives : faire monde, se mettre en recherche*. Éditions du commun.
Staritzky, L. (2022). *La recherche comme expérience(s)*. Kraft Ours éditions.
Stassin, S. (2020). La vulgarisation des recherches sur le phénomène de harcèlement. *The Conversation France* : analyse du traitement thématique et discursif d'une question de société. *Revue française des sciences de l'information et de la communication* [En ligne], 20 | 2020, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 17 novembre 2023. URL : http://journals.openedition.org/rfsic/9437.
Stengers, I. et Drumm, T. (2017). *Une autre science est possible : Manifeste pour un ralentissement des sciences.* La Découverte.
Sue, D.W. (2010). *Microaggressions in everyday life. Race, gender, sexual orientation*. Wiley.
Sue, D.W. et Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life*. Wiley.
Taguieff, P.A. (2020). *L'imposture décoloniale. Science imaginaire et pseudo-antiracisme.* Éditions de l'Observatoire.
Talpin, J, Balazard, H., Carrel, M., Hadj Belcacem, S., Kaya, S., Purere, A. et Roux, G. (2021). *L'épreuve de la discrimination. Enquête dans les quartiers populaires*. PUF.
Taoufiq, K. (2020). Vers une didactique de l'interculturel en FLE/S. *Langues & Usages*, vol. 3, 4, 429-440.
The Douglas Fir Group (2016). A transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100, 19-47.
Thomass, B. (2015). *Être heureux avec Spinoza*. Eyrolles.
Todorov, T. (1989). Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine. Seuil.
Traoré, O. (2023). Les Noirs sont serviles par nature. Dans J. Guérout et X. Mauduit (dir.). *Histoire des préjugés* (pp. 33-40). Les Arènes.
Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. RETZ.
Tsosie, R.L., Grant, A.D., Harrington, J., Wu K., Thomas, A., Chase, S., Barnett, D'S., Beaumont Hill, S., Belcourt, A. Brown, B. et Plenty Sweetgrass-She Kills, R. (2022). The Six Rs of Indigenous Research. *Tribal College. Journal of American Indian Higher Education*, Vol. 33, 4, https://tribalcollegejournal.org/the-six-rs-of-indigenous-research/.

UNESCO (2023). *Fighting racism and discrimination. A UNESCO Toolkit*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
Ushioda, E. (2023). Foreword. Dans S. Consoli et S. Ganassin (dir.), *Reflexivity in applied linguistics. Opportunities, challenges, and suggestions* (pp. x-xiii). Routledge.
Valière, M. (2003). Culturalisme. Dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations internationales* (pp. 78-81). Armand Colin.
Van Amsterdam, N. (2013). Big fat inequalities, Thin privilege: An intersectional perspective "on body size". *European Journal of women's Studies*, 20(2), 155-169.
Van den Avenne, C. (2022). La voix des « indigènes » ou comment rendre audibles des voix rendues muettes. Sociolinguistique dans les archives coloniales. *Nouvelle Revue Synergie Canada*, 15, 1-10.
Van der Wilt, F., Bouwer, R. et Van der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, 77. Article 101522.
Vergès, F. (2022). Pour une pédagogie féministe et antiraciste. Dans D. Ribeiro (dir.), *Petit manuel antiraciste et féministe* (pp. 8-12). Éditions Anacaona.
Vermunt, J.D. et Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
Verret, M. (1975). *Le temps des études.* Librairie Honoré Champion.
Vertorec, S. (2007). Super-diversity and implications. *Ethnic and racial Studies*, 29(6), 1024-1054.
Villeneuve, L. (2010). Chapitre 4. Accompagner les résistances dans l'apprentissage. Dans B. Raucent (dir.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 109-132). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0109
Vygotski, L. (1997/3è édition, traduction revue). *Pensée et langage*. La Dispute.
Wagner, A.C. (2018). Domination. Dans S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (pp. 64-65). Que sais-je ?
Wald Lasowski, A. (2022). Ouverture. Penser l'émancipation. Dans J. Rancière, *Penser l'émancipation* (pp. 9-35). MIKRÓS ESSAI.
Warren, J.T. (2003). *Performing Purity: Pedagogy, Whiteness, and the reconstitution of Power.* Peter Lang.
Watts, R., Diemer M.A., Voight A.M. (2011). Critical Consciousness: Current Status and Future Directions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 134*, 2011, pp. 43-57.
Weber, J. J. (2014). *Flexible multilingual education: Putting children's needs first*. Multilingual Matters.
Wegner, A. (2022). La didactique de l'allemand langue seconde en Allemagne : 50 ans de développement didactique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 68 | 2022. URL : http://journals.openedition.org.bases-doc.univ-lorraine.fr/dhfles/9100. DOI : https://doi-org.bases-doc.univ-lorraine.fr/10.4000/dhfles.9100
Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011.

URL : http://journals.openedition.org/questionsvives/271 ; DOI : https://doi.org/10.4000/questionsvives.271
Wicks, M., Hampshire, C., Campbell, J., Maple-Brown, L. et Kirkham, R. (2023). Racial microaggressions and interculturality in remote Central Australian Aboriginal healthcare. *International Journal for Equity Health* 22, 1-12. https://doi.org/10.1186/s12939-023-01897-4
Wieviorka, M. (2020). Critique de la diversité culturelle : les métamorphoses du débat. *L'Observatoire*, 56, 13-16. https://doi.org/10.3917/lobs.056.0013
Wittorski, R., Lyet, P. et Rivet, G. (2023). Quand le monde professionnel rencontre le monde de la recherche et font expérience commune. *Recherches En Éducation*, 51, 22-32.
Zarate, G. (2003). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Didier.
Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.
Zéphir, S. (2013). Catégorisation ethnoraciale en milieu scolaire. Une analyse contrastive de conseils de discipline. *Revue française de pédagogie*, 184, 81-94. https://doi.org/10.4000/rfp.4237
Zizek, S. (1994). *Mapping ideology*. Verso.
Zou, S. (2022). Réflexion Didactique critique sur l'adaptation du CECRL dans le contexte chinois (le cas de la préparation à la certification DELF B2). *Didactique du FLES : recherches et pratiques*, 1, 53-79.

Index des auteurices

A

Abdallah-Pretceille, 29, 53, 54, 72, 75, 144, 248
Abreu, 72, 248
Adami, 14, 88, 135, 201, 248
Adams, 241, 248
Aguilar, 47, 48, 103, 252
Akkari, 45, 248, 258
Alabede, 250
Alaoui, 45, 76, 77, 94, 248, 263
Albero, 176, 248
Alhadeff-Jones, 82, 248
Alim, 12, 25, 36, 93, 215, 248, 271
Allenbach, 105, 137, 138, 187, 223, 248
Almpanis, 270
Altet, 116, 248
Amara, 189, 248
Amaré, 205, 248
Amossy, 203, 248
André, 1, 2, 88, 135, 201, 248
Antia, 264, 268
Aoki, 222, 249, 261, 263, 264, 268
Ardoino, 97, 249
Armstrong, 91, 249
Arora, 250
Ashraf, 89, 253
Asselah Rahal, 251
Auclair, 62, 249
Audet, 198, 265
Augé, 40, 249
Auger, 1, 2, 9, 13, 18, 26, 29, 35, 37, 38, 45, 50, 53, 60, 63, 72, 74, 83, 85, 91, 107, 115, 116, 118, 122, 125, 144, 148, 163, 171, 190, 199, 203, 210, 233, 249, 250, 251
Aussel, 37, 250
Awayed-Bishara, 98, 217, 250
Azaoui, 72, 110, 115, 125, 197, 201, 250

B

Bachelard, 127, 128, 250
Badrinathan, 12, 99, 256
Bailly, 2, 14, 38, 41, 42, 69, 73, 82, 118, 119, 195, 211, 222, 250
Baker, 250
Bakhtine, 95, 250
Bakshi, 252, 255
Balazard, 272
Ballon, 176, 250
Banks, 60, 265
Barb, 270
Barnawi, 85, 178, 186, 250
Barnett, 272
Barrett, 228, 250
Bart, 164, 210, 250
Bauman, 73, 78, 79, 250
Baur, 86, 139, 162, 184, 185, 250
Baurens, 70, 250
Béal, 250
Beaumont Hill, 272
Bedin, 37, 250
Bednarz, 167, 168, 169, 223, 251
Belcourt, 272
bell hooks, 64, 71, 188, 221, 228, 246, 247, 251
Bellesi, 44, 190, 220, 251
Benedict, 53, 54, 251
Benson, 133, 251
Benzitoun, 15, 25, 99, 251
Berardo, 77, 153, 251
Béraud, 132, 251
Bertrand, N., 251
Bertucci, 19, 251
Bessone, 191, 251
Best, 125, 251
Bev, 270
Bhabha, 220, 251
Biggs, 71, 251
Blackledge, 88, 255
Blanchet, 12, 47, 66, 83, 87, 100, 108, 109, 110, 115, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 132, 154, 251
Blanquer, 114, 252
Bolle de Bal, 79, 252
Bordes, 21, 244, 252
Bouchard, 47, 252
Boudon, 40, 252
Bouiss, 151, 252
Bourassa-Dansereau, 252, 260
Bourdieu, 13, 127, 128, 129, 146, 252, 254
Bourhis, 52, 262
Boursier, 162, 226, 252
Boussahba, 36, 62, 119, 247, 252, 255
Bouwer, 273
Bovill, 71, 252
Bozec, 28, 252
Brantlinger, 124, 252
Brémond, 121, 252
Brière, 249
Brinbaum, 150, 252
Brown, 272
Bruderman, 47, 48, 103, 252
Bruno, 214, 252, 258
Bruzon, 268
Brzeziński, 100, 252
Butler, 123, 252
Byrd Clark, 124, 126, 253, 262

C

Cadet Joseph, 10, 253
Cakpo, 58, 253
Calí Tzay, 47, 253
Calvet, 73, 253
Campbell, 274
Canagarajah, 85, 89, 101, 183, 186, 222, 236, 241, 253
Candelier, 36, 197, 253
Canut, 98, 253
Carl, 270
Carrel, 272
Carroll, 68, 253
Carton, F., 253
Cassin, 105, 180, 253
Castellotti, 36, 47, 48, 103, 110, 135, 145, 154, 178, 253, 256
Cavalli, 1, 41, 45, 54, 84, 85, 105, 112, 122, 227, 253, 255
Champagne, 87, 121, 141, 182, 253, 254, 267
Champagne, P., 121, 254
Charaudeau, 95, 125, 130, 205, 254
Charbonnier, 39, 87, 88, 90, 91, 105, 254
Charmillot, 154, 162, 192, 193, 205, 254
Chase, 272
Chen, 30, 77, 256
Chevallard, 105, 123, 159, 254
Chini, 54, 254
Chiss, 40, 49, 50, 78, 154, 254
Chnane-Davin, 68, 254
Cicchelli, 103, 254
Clair, 179, 254
Clavel, 43, 254
Cockburn, 93, 254
Cognet, 115, 150, 214, 256
Cohen-Azria, 32, 256, 270
Cohen-Emerique, 153, 254
Collès, 47, 254
Collier, 172, 254
Colmenero-Ruiz, 216, 269
Connell, 128, 241, 254, 255
Consoli, 124, 141, 255, 273
Corcoran, 251
Corcuff, 265, 269
Coste, 54, 66, 105, 115, 122, 123, 154, 227, 251, 255
Côté, 232, 255
Couillard, 210, 268
Coutellec, 125, 255
Craft, 100, 255
Creese, 88, 255
Crenshaw, 62, 119, 255

Crocker, 20, 255
Crookall, 55, 136, 261
Crozier, 12, 221, 227, 255
Cummins, 22, 36, 88, 118, 153, 172, 173, 255

D

Dalaut, 269
Danius, 73, 255
Darasse, 68, 255
Darcy, 270
Dardel, 71, 255
Daunay, 2, 4, 13, 30, 31, 32, 35, 41, 116, 126, 127, 160, 203, 209, 210, 250, 255, 256, 270
De Fina, 51, 60, 85, 86, 183, 256
De Funès, 48, 148, 149, 256
De Gaulejac, 43, 256
De Montaigne, 20, 256
De Nobile, 107, 266
Deardorff, 77, 153, 251
Debono, 47, 48, 78, 103, 135, 145, 153, 178, 256
Delanoë, 252, 255
Delory-Momberger, 9, 12, 113, 248, 264, 265, 269
Demorgon, 153, 256, 267
Demougin, 250
Derrida, 112, 256
Dervin, 2, 12, 13, 27, 29, 32, 34, 35, 46, 53, 55, 56, 67, 69, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 93, 99, 107, 112, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 129, 133, 145, 146, 147, 149, 193, 253, 256, 262, 266, 270
Desmet, 113, 124, 269
Despret, 170, 267
Deulceux, 44, 260
Develotte, 254
Dhume, 115, 150, 214, 256
Dias-Chiaruttini, 1, 2, 32, 37, 162, 167, 169, 184, 185, 251, 256, 270
Diemer, 273
Dompmartin, 201, 258
Dorlin, 179, 193, 254, 256
Dos Santos, 193, 258
Douek, 250
Drumm, 162, 185, 186, 198, 272
Duclos, 83, 104, 110, 178, 198, 256
Dufays, 254
Dufoix, 128, 137, 205, 257
Dumez, 92, 257
Dumitru, 71, 73, 215, 257
Dumonceaud, 249
Dunn, 258
Durif-Varembont, 22, 258
Durkheim, 127, 128, 129, 257
Duvoux, 193, 257

E

Edin, 103, 226, 257
Erfurt, 38, 48, 153, 257, 259
Escasain, 154, 271
Espagne, 48, 67, 170, 233, 257
Essadek, 62, 257
Estrela, 230, 257

F

Fabre, 125, 257
Falquet, 93, 248, 257
Fals Borda, 128, 257
Fanon, 29, 62, 215, 225, 257
Farmer, 55, 136, 257
Fassin, 225, 257
Finnin, 101, 257
Flores, 12, 271
Forestal, 48, 258
Forrest, 115, 258
Fougeyrollas-Schwebel, 248
Fraisse, 191, 257
Fricker, 73, 117, 151, 257
Friedberg, 12, 221, 227, 255
Froidevaux-Metterie, 60, 61, 151, 257, 258
Frye, 12, 13, 46, 62, 102, 151, 246, 258

G

Gabriel, 259
Gaillard, 22, 258
Gal, 98, 261
Galligani, 201, 258
Ganassin, 124, 141, 255, 273
García, 131, 258
Gardou, 14, 258
Garnier, 174, 258
Garrau, 149, 150, 151, 162, 251, 258
Gay, 61, 258
Geiger-Jaillet, 170, 258
Gélinas-Proulx, 248
Geron, 254
Ghesquière, 151, 258
Ghillebaert, 40, 259
Giordano, 154, 258
Goastellec, 150, 258
Godrie, 60, 193, 258, 260
Goffman, 29, 73, 153, 258
Goï, 9, 21, 118, 124, 141, 144, 256, 259
Golam Jamil, 270
Goutéraux, 54, 254
Grant, 272
Grau, 69, 259
Griesemer, 180, 272
Grignon, 144, 259
Groff, 171, 259
Gros, 24, 259, 265
Grosjean, 36, 259
Gruson, 266, 271
Guedat-Bittighoffer, 38, 149, 174, 209, 259
Guehria, 26, 259
Guellouz, 253
Guérout, 73, 259, 271, 272
Guigue, 75, 259
Guilbert, 204, 259
Guillaume, 55, 68, 221, 252, 255, 259
Guillaumin, 72, 216, 225, 248, 259
Guitton, 213, 259
Guzmán, 96, 259
Gygax, 3, 117, 154, 215, 216, 218, 226, 259, 271

H

Haag, 127, 260
Habi, 210, 260
Häbler, 75, 260
Hache-Bissette, 154, 260
Haddad, 3, 260
Hadj Belcacem, 272
Halualani, 78, 263
Hamburger, 144, 260
Hammond, 61, 260, 261
Hammou, 73, 260
Hampshire, 274
Harrington, 272
Héber-Suffrin, 27, 260
Heck, 60, 260
Hédon, 216, 260
Heine, 142, 232, 260
Heller, 88, 153, 260
Hélot, 38, 45, 153, 165, 257, 259
Henner, 98, 260
Héran, 12, 45, 205, 260
Hess, 35, 44, 260
Hessel, 151, 231, 260
Heyer, 58, 260
Himeta, 76, 260
Hipfl, 207, 225, 260
Ho, 55, 136, 261
Holley, 228, 261
Holliday, 91, 261
Hornberger, 172, 173, 261, 270
Howard, 108, 109, 261
Hunter, 217, 222, 261
Huver, 125, 200, 261
Hymes, 96, 107, 261

I

Irvine, 98, 261
Irwin, 221, 249, 268

J

Jackson, 62, 261
Jacobsson, 53, 74, 76, 123, 193, 256
Jacques, 2, 11, 154, 191, 269
Jaquet, 24, 25, 105, 261
Jenny, 100, 261
Jimenez, 260
Jodelet, 126, 261
Jonsson, 73, 255
Jounin, 73, 260
Jullien, 10, 87, 106, 144, 188, 193, 255, 261
Juvonen, 87, 180, 261

K

Källvist, 87, 261
Kalyaniwala, 206, 262
Karvonen, 151, 258
Kaya, 272
Kelleher, 52, 262
Kelly, 93, 262
Kerser-Verreault, 249
Kidd, 151, 262
Kirkham, 274
Kozachenko, 101, 257
Kramsch, 15, 124, 260, 262
Krüger-Potratz, 262
Kumaravadivelu, 99, 262

L

Lahire, 74, 216, 224, 237, 238, 240, 262
Landis, 153, 262
Landry, 52, 248, 262
Lane, 136, 262
Lanselle, 208, 209, 262
Lapierre, 20, 68, 205, 247, 262
Lapointe, 166, 174, 262
Latour, 198, 262
Laurent, 37, 84, 85, 106, 143, 204, 206, 210, 211, 262
Lavarenne, 46, 262
Laville, 136, 263
Lazar, 236, 253
Le Dilosquer, 250
Le Gallo, 252
Le Hénaff, 104, 105, 141, 244, 263
Le Moigne, 79, 82, 228, 229, 263
Le Pichon-Vorstman, 26, 45, 72, 85, 107, 115, 122, 144, 171, 250
Lean, 258
Leask, 77, 263
Leblanc, 268
Lechopier, 154, 263
Leclerc, 207, 263, 268
Lederlin, 187, 188, 263
Lee, 221, 261, 263
Leichsering, 153, 257
Lemieux, 127, 260
Lengel, 78, 263
Lenoir, 135, 243, 263
Lenoir, A., 243, 263
Lépinard, 36, 62, 119, 247, 263
Les chercheurs ignorants, 162, 241, 263
Lévy, 260, 262
Leydesdorff, 199, 263
Lipiansky, 153, 256
Lippi-Green, 100, 263
Liu Baergen, 222, 223, 263, 264
Lobytsyna, 107, 266
Loftsdóttir, 207, 225, 260
Loisy, 266, 271
Lomeu Gomes, 264, 268
Lonsdale, 139, 264
López-Rocha, 77, 264
Lorcerie, 14, 20, 74, 249, 252, 264
Lüdi, 36, 264
Luhmann, 193, 264
Lyet, 181, 264, 274

M

Mabillon-Bonfils, 113, 248, 264, 269
Macaire, 41, 166, 200, 261
Madany-Saá, 250, 264, 268
Magar-Braeuner, 191, 264
Major, 20, 255
Makoni, 97, 98, 215, 253, 264, 268
Malapert, 223, 264
Malet, 210, 264
Mannheim, 21, 27, 264
Maple-Brown, 274
Marcel, 23, 37, 55, 70, 88, 106, 182, 206, 207, 220, 264
Marin, 9, 10, 14, 96, 178, 192, 223, 224, 264
Marpeau, 11, 264
Marrannes, 239, 264
Marsal, 240, 265
Martin, 2, 38, 42, 51, 69, 78, 82, 250, 263, 265
Martin-Long, 250
Marx, 59, 91, 129, 265
Mary, 2, 45, 87, 89, 108, 118, 153, 163, 165, 168, 170, 172, 176, 181, 224, 233, 244, 265
Marzano, 59, 265
Mauduit, 73, 259, 271, 272
Mauger, 73, 265
Mauviel, 149, 265
Mayer, 265, 269
Mazouz, 36, 61, 62, 119, 225, 247, 263, 265
Mbiatong, 12, 54, 67, 265
Mc Andrew, 198, 265
McAndrew, 198, 265
McGee Banks, 60, 265
Medina, 262
Medonça Dias, 197, 253
Meirieu, 85, 265
Mencé-Caster, 61, 265
Merini, 248
Merleau-Ponty, 11, 24, 43, 265
Meyer, 222, 263
Mfuni, 250
Mialaret, 192, 265
Mignolo, 51, 265
Milburn, 269
Miller, 250, 257
Miquel, 24, 45, 233, 260, 265
Molina Torres, 96, 265
Molinari, 74, 266
Molinié, 1, 40, 74, 105, 115, 235, 249, 266
Moloney, 67, 69, 70, 107, 266
Monod-Ansaldi, 79, 141, 266
Montaigne, 20, 192, 266
Montandon, 107, 120, 187, 191, 192, 220, 227, 228, 229, 266
Moore, 251
Morin, 44, 46, 56, 57, 64, 65, 75, 79, 92, 94, 114, 132, 152, 227, 235, 236, 237, 239, 240, 249, 252, 259, 263, 266
Morrissette, 87, 166, 174, 262
Moscovici, 31, 228, 266
Mottier-Lopez, 179, 246, 266
Mukamurera, 268
Munoz, 115, 120, 153, 267

N

Nakayama, 78, 263, 265
Narcy-Combes, 48, 165, 267
Ngozi Adichie, 96, 129, 267
Nicolas, 25, 52, 86, 102, 105, 124, 136, 138, 139, 141, 162, 163, 166, 167, 168, 182, 197, 232, 244, 253, 256, 267
Nicolas, C., 197, 253
Nicolas-Le Strat, 25, 52, 86, 102, 105, 124, 136, 139, 141, 162, 163, 166, 167, 168, 182, 193, 232, 244, 267
Nikitina, 213, 267
Noûs, 248
Nova, 138, 267

O

Odeniyi, 236, 253
Ogette, 13, 232, 267
Oluo, 215, 267
Oostendorp, 51, 85, 256, 267
Orlando, 69, 259
Ortega, 256
Ortigues, 53, 267
Ossner, 44, 267
Ouimet, 248

P

Padiou, 96, 265
Parry, 119, 267
Pascual y Cabo, 99, 267
Passeron, 144, 259
Paugam, 132, 229, 251, 257, 267, 271, 273
Paulsrud, 180, 267
Payette, 87, 141, 182, 267
Pecqueux, 170, 267
Pelletier, 1, 49, 77, 79, 89, 103, 105, 121, 135, 162, 167, 187, 205, 223, 226, 241, 248, 252, 267, 268
Pelletier, W., 252
Peng, 46, 268
Pennycook, 69, 98, 264, 268
Pépin, 29, 268
Perez-Bello, 59, 265
Perez-Roux, 208, 268
Périer, 115, 268
Perrenoud, 187, 268
Piller, 115, 122, 268
Pinar, 221, 249, 268
Pinçon, 52, 268
Pinçon-Charlot, 52, 268
Piron, 162, 199, 207, 210, 254, 260, 263, 268, 270
Plaisance, 113, 269
Plenty Sweetgrass-She Kills, 272
Plivard, 22, 269
Pohlaus, 262
Policar, 59, 116, 205, 225, 246, 265, 269
Pollet, 37, 85, 269
Pommier, 42, 236, 241, 269
Porcher, 54, 144, 153, 269
Porcher, R., 269
Prairat, 88, 205, 243, 257, 269
Prengel, 153, 269
Prieto-Gutiérrez, 216, 269
Provost, 46, 61, 63, 149, 150, 151, 162, 251, 258, 269
Pulman, 112, 269
Purere, 272
Putsche, 48, 269

Q

Queen, 255

R

Raichvarg, 154, 269
Ramdé, 189, 270
Rancière, 142, 204, 241, 270, 273
Razafi, 12, 36, 65, 99, 270
Razafimandimbimanana, 1, 37, 48, 206, 207, 209, 215, 270
Rboul, 46, 47, 69, 85, 122, 127, 129, 147, 154, 178, 186, 250, 256, 270
Reagan, 98, 270
Renard, 152, 270
Reuter, 1, 2, 26, 32, 33, 43, 44, 47, 49, 50, 87, 106, 128, 142, 160, 174, 200, 201, 203, 210, 255, 270
Rey, 18, 269, 270
Reynaud-Paligot, 58, 260
Ribeiro, 215, 231, 270, 273
Ricento, 172, 270
Richard, 183, 270
Rick, 53, 93, 270
Rigoulet, 38, 46, 271
Ripa, 73, 271
Rispail, 83, 118, 121, 271
Rivens-Mompean, 121, 192, 201, 228, 229, 271
Rivera-Marín, 99, 267
Rivet, 274
Rivière, 66, 264, 271
Robinson, 98, 260
Romain, 26, 115, 122, 250, 251
Rosa, 12, 271
Roth, 144, 271
Rothberg, 153, 254
Roux, 272

S

Saab, 259
Safti, 252
Saint-Onge, 189, 271
Santos, 136, 193, 224, 258, 263, 271
Sardar, 91, 271
Sato, 154, 271
Sauteur, 154, 271
Schlemminger, 170, 258
Schmenk, 132, 271
Schwartz, 136, 271
Sénac, 62, 78, 271
Seus, 260
Shaw, 11, 271
Shrewsbury, 119, 217, 218, 220, 271
Simon, 252
Simoulin, 123, 272
Simpson, 108, 109, 261, 266
Slee, 251
Smith, 51, 166, 170, 179, 180, 272
Smitherman, 12, 25, 36, 93, 215, 248
Solar, 69, 272
Souplet, 2, 169, 181, 187, 196, 201, 244, 256, 270, 272
Spaëth, 54, 115, 253, 272
Spanierman, 12, 72, 205, 214, 218, 272
Spernes, 75, 260
Spivak, 73, 255
St Georges, 249
Star, 180, 272
Staritzky, 49, 137, 138, 244, 272
Stassin, 154, 272
Steiner, 228, 261
Stengers, 162, 185, 186, 198, 272
Sterzuk, 250
Sue, 12, 72, 205, 214, 215, 218, 272

T

Taguieff, 117, 271, 272
Talpin, 21, 48, 90, 125, 224, 272
Taoufiq, 47, 272
Tauzer-Sabatelli, 254
The Douglas Fir Group, 174, 180, 272
Thomas, 172, 254, 272
Thorigny, 250
Thyrion, 254
Tian, 180, 267
Tibblin, 154, 271
Todorov, 74, 272
Torsh, 268
Toth, 180, 267
Traisnel, 37, 206, 207, 209, 270
Traoré, 73, 272
Tricot, 1, 159, 173, 190, 197, 216, 217, 272
Tsosie, 180, 186, 272
Turunen, 70, 266

U

UNESCO, 15, 153, 155, 157, 217, 245, 273
Ursino, 261, 263
Ushioda, 125, 141, 273

V

Valière, 53, 273
Van Amsterdam, 61, 62, 273
Van den Avenne, 96, 273
Van der Veen, 273
Van der Wilt, 95, 273
Van Loon, 91, 271
Vergès, 215, 273
Verloop, 55, 191, 273
Vermunt, 55, 191, 273
Verret, 105, 273
Vertorec, 107, 273
Vidal-Gomel, 268
Villeneuve, 83, 216, 273
Viveros Vogoya, 225, 257
Voight, 273
Voller, 251
Vuillerod, 170, 267
Vygotski, 3, 273

W

Wacalie, 36, 65, 99, 215, 270
Wald Lasowski, 211, 273
Ward, 199, 263
Watts, 194, 198, 204, 206, 232, 273
Weber, 69, 273
Wegner, 44, 273
Weisser, 192, 194, 273
Weissler, 255
Wicks, 47, 74, 274
Wieviorka, 15, 274
Wilson, 259
Wittorski, 201, 274
Wolter, 260
Wong, 261, 263
Wright, 255
Wu, Q., 270

Z

Zarate, 57, 58, 260, 262, 274
Zéphir, 214, 274
Zhao, 108, 261
Zizek, 124, 274
Zoïa, 250
Zou, 137, 274
Zufferey, 259
Zwaanswijk, 259

Index de mes productions

A

ACL 2015, 68, 132, 255, 256, 382, 383, 631
ACL 2016-1, 133, 634
ACL 2016-2, 127, 132, 133, 353
ACL 2016-3, 69, 137, 138, 229, 230, 309
ACL 2017-1, 133, 282, 283, 383, 510, 511
ACL 2017-2, 134, 135, 136, 320, 378, 379, 563
ACL 2018-1, 156, 176, 187, 188, 189, 231, 232, 264, 317, 503
ACL 2018-2, 112, 384, 385, 520, 521
ACL 2018-3, 213, 546, 547
ACL 2019, 26, 31, 32, 155, 211, 272, 383
ACL 2020-1, 86, 208, 209, 303, 304, 501, 502, 572, 573, 605
ACL 2020-2, 171, 271, 272, 281, 304, 424, 441, 455, 456, 509, 510, 604
ACL 2020-3, 112, 113, 152, 172, 173, 312, 313, 360, 482, 502, 503, 546, 627
ACL 2021-1, 55, 98, 195, 233, 284, 301, 302, 499, 500, 594, 627, 628, 637
ACL 2021-2, 34, 55, 154, 156, 230, 231, 373, 389, 500, 501, 535, 562, 579, 580, 625, 633, 634, 635
ACL 2021-3, 169, 306, 307, 371, 372, 382, 519, 520, 546, 572, 635
ACL 2021-4, 634
ACL 2021-5, 126, 129, 130, 508, 509
ACL 2022-1, 66, 344, 345, 468, 540, 541
ACL 2022-3, 208, 210, 306, 479, 480, 518, 519, 636
ACL 2022-4, 54, 55, 98, 194, 195, 233, 283, 284, 301, 311, 312, 344, 497, 498, 499, 594, 627, 628, 629, 637
ACL 2022-5, 107
ACL 2023-1, 110, 111, 215, 216, 227, 292, 305, 438
ACL 2023-2, 74, 216, 227, 292, 305, 311, 431, 438, 439, 443, 611, 612
ACL 2024, 8, 16, 85, 86, 208, 209, 303, 361, 362, 507, 508, 516
ACT 2017, 503, 504, 631
ACT 2023, 65, 79, 85, 216, 217, 221, 270, 311, 360, 361, 454, 457, 458, 491, 492, 506, 507, 551, 552, 603, 623, 635, 636
AI 2023, 407, 516, 517
AP 2018, 467
AP 2021, 157, 505, 506, 580
AP 2023, 407, 517, 518

C

CHOS 2017, 126, 127, 382
CHOS 2020, 69, 82, 83, 137, 229, 309, 382
CHOS 2022-1, 56, 158, 159, 389, 631, 632
CHOS 2022-2, 76, 211, 287, 300, 360, 361, 369, 370, 422, 511, 512
CHOS 2024-2, 55, 56, 60, 61, 156, 231, 329, 494, 504, 505, 535, 550, 551, 579, 580, 590, 591, 614, 615, 616, 632, 633, 638, 639
CHOS 2024-3, 162, 163
CHOS 2024-à par., 217, 218, 224, 225, 279, 433, 442, 445, 446, 447, 604
CHOS à par., 156, 157, 171, 176, 185, 216, 217, 224, 225, 317, 329, 372, 433, 441, 442, 445, 446, 447, 494, 521, 522, 559, 562, 579, 580, 603, 604, 614, 634

D

DR 2020-1, 85, 208, 359, 360, 524, 525, 528
DR 2020-2, 525, 526, 528
DR 2023, 65, 263, 367, 369, 407, 419, 428, 429, 450, 454, 463, 464, 476, 477, 523, 524, 528, 542, 543, 544
DR 2024, 65, 79, 85, 287, 288, 469, 476, 522, 523, 528
DR 2025, 496, 522, 528, 529

M

ME 2009, 352, 495, 514, 515, 526
ME 2010, 352, 495, 513, 514, 526

O

OS 2021, 8, 70, 108, 109, 255, 275, 299, 333, 351, 538, 539, 635, 636
OS 2022-1, 9, 34, 54, 154, 156, 170, 171, 230, 294, 295, 297, 298, 301, 311, 322, 329, 330, 359, 372, 373, 394, 497, 535, 545, 546, 562, 563, 574, 575, 579, 580, 591, 595, 596, 625, 626, 632
OS 2022-2, 9, 37, 38, 51, 53, 54, 70, 71, 95, 108, 136, 137, 160, 161, 174, 175, 181, 182, 235, 296, 320, 321, 349, 374, 375, 406, 486, 487, 515, 530, 532, 539, 617, 633, 637, 638

T

THÈ 2014, 26, 119, 127, 132, 133, 137, 138, 161, 200, 230, 246, 285, 286, 309, 331, 348, 352, 353, 354, 385, 421, 474, 495, 512, 513, 526, 527, 649

Annexe 1 : Visuel de la Journée d'Étude GIS Éducation & Formation

Programme



Place du plurilinguisme en contexte d'enseignement bilingue : regards croisés praticiens-chercheurs

Campus de la Meinau | Amphithéâtre
INSPÉ de l'Académie de Strasbourg
141 avenue de Colmar
67100 Strasbourg
Accès tram A et E, entrée libre

Programme de la Journée d'étude «Place du plurilinguisme en contexte d'enseignement bilingue : regards croisés praticiens-chercheurs».

Cette journée d'étude vise à favoriser le croisement de regards «monde du terrain» et «monde de la recherche pour mieux comprendre en quoi la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles est à la fois stimulante et problématique.

Cette journée d'étude est définie comme un espace réflexif, à partir de présentations conjointes binômes/trinômes d'enseignant·es et chercheuses invitées, sur des pratiques plurilingues à l'école primaire.

Quatre groupes d'enseignant·es de l'école Jean Jaurès (Académie Nancy-Metz), en dispositif immersion anglais-français, vont proposer des manières de faire ressource avec la pluralité linguistique et culturelle des élèves et de leurs familles.

Quatre chercheuses de l'Université de Strasbourg, de l'Université de Franche-Comté et de l'Université de Bretagne Occidentale vont mobiliser leurs savoirs pour discuter les pratiques présentées.

Le public, dont nous imaginons l'intérêt à la fois pour les recherches collaboratives et la thématique du plurilinguisme à l'école sera invité à donner son point de vue, et éventuellement partager ses expériences.

Nous souhaitons de cette journée d'étude qu'elle rende visible comment les un·es et les autres analysent les activités enseignantes et les conçoivent comme ressources de formation, dans un éclairage mutuel.

Comité d'organisation (pour l'équipe PRIMERA du LéA IFé) :

- Latisha Mary (INSPÉ de Strasbourg)
- Véronique Lemoine-Bresson (INSPÉ de Lorraine)
- Aurore Isambert (Académie Nancy-Metz)
- Anne Durr (INSPÉ de Lorraine)
- Valérie Fialais (Académie de Strasbourg)

PROGRAMME

9h00-9h30
Accueil des participants

9h30-9h45
Ouverture de la journée
Eric Flavier, PU Université de Strasbourg
Directeur adjoint, chargé de la Recherche et de la Vie Scientifique

9h45-10h00
Présentation du projet Enseignement en Immersion, Littéracies et Inclusion
Véronique Lemoine-Bresson et Latisha Mary (pour l'équipe PRIMERA)

10h00-10h45
Conférence plénière
L'Éducation Bilingue sans Frontière : quels enjeux pour l'identité des élèves et des enseignants et pour une pédagogie innovante
Christine Hélot, PU émérite Université de Strasbourg

10h50-11h35
Session 1 : Au-delà des deux solitudes linguistiques
Delphine Jeandel & Annette Teachout (école Jean Jaurès, Académie Nancy-Metz)
Réactante : Andrea Young, PU Université de Strasbourg

11h35-11h50
Pause café

11h50 -12h35
Session 2 : Des langues familiales aux pratiques de classe
Delphine Jeandel & Aurore Isambert (école Jean Jaurès, Académie Nancy-Metz)
Réactante : Livia Coco Goletto, MCF Université de Bretagne Occidentale

12h35 -14h00

Pause déjeuner

Le repas est à la charge des participants

14h00-14h45

Session 3 : Accueillir les langues des familles à l'école

Joël Labouteley & Aurore Isambert (école Jean Jaurès, Académie Nancy-Metz)

Réactante : Ann-Birte Krüger, MCF Université de Franche-Comté

14h45-15h30

Session 4 : Premiers pas en immersion

Clara Barsotti, Pauline Jullier & Astrid Guillemin (école Jean Jaurès, Académie Nancy-Metz)

Réactante : Carole Le Hénaff, MCF Université de Bretagne Occidentale

15h30-16h00

Conclusion et perspectives par Christine Hélot, PU émérite Université de Strasbourg

Inscription obligatoire : https://sondagesv3.unistra.fr/index.php/289481?lang=fr

Retrouvez toutes les informations sur la page internet :

- Inscription obligatoire
- Comment venir à l'INSPÉ
- Liste des restaurants
- ...

https://inspe.unistra.fr/recherche/vie-scientifique/manifestations-scientifiques/20232024/place-du-plurilinguisme-en-contexte-denseignement-bilingue-regards-croises-praticiens-chercheurs/

Annexe 2 : Cahier des charges de *PARTAGES,* revue issue d'une cocréation

Recherches collaboratives en didactique du français

Champs d'ancrage scientifique

Cette revue s'inscrit dans le champ de la didactique du français avec un empan large. Elle rassemble des travaux issus de la recherche francophone en sciences de l'éducation, en sciences du langage : didactique du français langue première, étrangère ou seconde ainsi que de la didactique de la littérature et de toutes les disciplines contributives à la didactique du **français**, **en tant que langue** (dans toutes ses variations)- et donc en tant que moyen de communication impliquant différents médias (sciences de l'information et de la communication)- **ainsi qu'en tant que discipline** (au sens scolaire du terme) **tel qu'il se pratique effectivement dans les classes**. Cet empan large vise à embrasser l'ensemble du paysage actuel de la didactique du français en rassemblant des travaux qui, depuis leurs différents ancrages théoriques, auront en commun de contribuer, de par leur approche méthodologique, à faire la didactique du français, mais aussi à penser se faire. Les publications pourront également accueillir des travaux de didactique comparée ou de didactiques des langues si un lien explicite est fait avec la didactique du français. Cette revue diffusera des travaux concernant l'enseignement et l'apprentissage initial et continu du français de la maternelle à l'université, en passant par les contextes de formation hors secteur académique.

Politique éditoriale et public visé

L'objectif principal de la revue sera de mener une politique éditoriale qui favorise la diffusion et la valorisation de travaux qui consistent à conduire la recherche en immersion dans les classes ou les contextes d'enseignement/apprentissages (aussi variés soient-ils). Cette ligne éditoriale permettra, nous l'espérons, de doter la communauté éducative et scientifique d'un espace dans lequel diffuser et interroger des méthodes de recherche en pleine expansion. Dans cet esprit, nous serons particulièrement attentifs aux **travaux qui se proposent de mener la recherche avec et non sur les acteurs de l'éducation et de la formation** : élèves, enseignants, formateurs, acteurs institutionnels… et pour eux. Il s'agit, par cette revue, de tisser des liens entre les acteurs du monde de l'enseignement, en les soutenant dans une formalisation de leurs actions. Cette revue est également pensée comme un support de médiation. Elle pourrait contribuer au développement d'un vivre-ensemble, **au sein des espaces de formation et de recherche**, eux-mêmes ancrés dans des territoires bien que cet ancrage demeure encore trop souvent impensé. **Le projet vise à étayer des formes de socialisation scientifique dans le champ de la didactique du français en offrant un espace de confrontation et de concertation pour les acteurs et actrices qui la font, l'expérimentent et la formalisent**. Les publications devront nécessairement se donner pour ambition de partager les résultats, mais aussi, et surtout, les démarches de travaux de **ceux que nous qualifierons de praticiens de la didactique du français : à savoir les enseignants, formateurs, chercheurs ou enseignants-**

chercheurs en tant qu'auteurs de la recherche engagés dans la réalité éducative. Il s'agira donc de valoriser des travaux d'expérimentation pédagogique, de recherche-action ou de recherche collaborative.

Une des originalités de la revue résidera dans les formats d'articles qu'elle se propose d'accueillir et qui constitueront les trois rubriques de chaque numéro :

1. **Des analyses de dispositifs didactiques** mis à l'épreuve de la classe (adossés ou non à des dispositifs de recherche et d'évaluation)

2. **Des récits réflexifs d'expériences** écrits par des acteurs/auteurs de recherches collaboratives qui **problématiseront** leur retour d'expérience autour d'un enjeu méthodologique/épistémologique ou éthique émergeant de cette expérience.

3. **Des « chantiers de recherche »** qui mettent en lumière des projets de recherche et d'action éducative en cours d'élaboration.

La relation dialectique entre la recherche et la classe, mais aussi la volonté de communiquer autrement autour et dans les travaux de recherche (y compris dans les communications entre chercheurs), dans une démarche qui se propose de construire et **de penser le lien entre la recherche, la classe et la société,** fonderont l'identité de cette revue.

Enfin, ce projet de revue, qui répond à un besoin de visibilité et de diffusion pour tout un pan de la recherche actuelle en didactique du français, vient également **enrichir le paysage scientifique par ses visées pédagogiques et formatives.** Nos publications, qui entretiendront une relation étroite avec la formation initiale et continue des enseignants, seront articulées à des évènements formatifs lors des Rendez-vous de l'INSPE de Lorraine. Les travaux diffusés par ce biais offriront notamment aux étudiants de master MEEF, futurs professeurs des écoles ou enseignants du secondaire, une vision large de ce que peut constituer un travail de recherche en didactique (en lien avec leurs productions de mémoires) et des perspectives en termes de changement des pratiques d'enseignement, en accord avec le modèle du "praticien réflexif" au cœur de leur formation. Les formats proposés nous semblent également particulièrement correspondre aux besoins des doctorants et jeunes chercheurs soucieux de publier leurs travaux dans des formats et des espaces accessibles aux acteurs de l'éducation.

Modalités de soumission et peer review

Cette revue se démarquera également des autres publications de son champ par **les modalités de soumission et d'accompagnement à l'écriture qui seront mises en œuvre par son comité scientifique et le comité de lecture spécifique à chaque numéro.** Ce choix s'inscrit dans une perspective formative, où les échanges entre le comité et les auteurs ayant soumis une proposition d'article ne seront pas anonymés et prendront une forme dialogique. Il s'agit d'échanger avec les auteurs, quel que soit leur statut, **selon un modèle de compagnonnage**

tout à la fois bienveillant et exigeant, dès lors que leur résumé aura été évalué**.** Une telle politique d'évaluation des contributions nous semble propice à la diffusion de travaux de praticiens, mais aussi de jeunes chercheurs. Dans cette même perspective, nous proposons, au sein de notre comité scientifique, d'associer de jeunes chercheurs à des enseignants-chercheurs plus aguerris afin qu'ils partagent la tâche d'évaluation des productions soumises à publication.

Format. s

2025 Cette revue sera publiée 100 % en ligne, en open accès. Elle comportera trois rubriques correspondant aux trois formats d'articles que nous proposons de diffuser. Chaque numéro comportera de 7 à 9 articles en fonction des thématiques proposées et des soumissions reçues : soit deux articles par rubrique et un article situé en varias soit 3 articles par rubrique tous en lien avec la thématique du dossier.

Le nombre de signes attendus sera défini en fonction du format choisi par les auteurs :

- 50 000 signes pour les descriptifs de dispositifs didactiques qui composeront la première rubrique afin de permettre aux auteurs de déployer une description et une analyse détaillée.
- 40 000 signes pour les récits d'expérience réflexifs afin d'encourager les auteurs à recentrer leur pensée sur une problématique précise.
- 30 000 signes pour les chantiers de recherche qui devraient permettre aux auteurs d'exposer rapidement l'état d'avancement de leur travail et de soulever des questions en suspens