



**UNIVERSITÉ
DE GENÈVE**

FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

**Des enseignants vaudois face à la diversité culturelle à l'entrée dans l'école :
dilemmes éprouvés et pratiques professionnelles**

Paola Chenal

Projet de thèse de doctorat en sciences de l'éducation

Mars 2018

Commission de thèse :

Prof. Olivier Maulini, Université de Genève (directeur)

Nilima Changkakoti, Université de Genève (co-directrice)

Valérie Vincent, Université de Genève

49'753 signes-espaces

Les premiers grands flux migratoires vers la Suisse datent des années 1950-1960. Il s'agit d'une période d'immigration intense pendant laquelle les autorités encouragent le recrutement de main-d'œuvre (Piguet, 2017). Ces personnes viennent alors principalement du sud de l'Europe. À cette époque, il était évident que la mobilité de la main d'œuvre était provisoire. Dans cette perspective, les enfants migrants suivant leurs parents devaient pouvoir retourner sans peine à l'école dans leur pays : c'est la raison pour laquelle la Suisse et l'Italie signèrent des accords bilatéraux permettant aux enfants de suivre des cours d'italien pendant les périodes scolaires (Perregaux, Changkakoti, Hutter & Gremion, 2008). Aujourd'hui, les mouvements migratoires sont hybrides et métissés, et les causes des migrations ne sont plus seulement économiques (conflits, guerres, famines...). La Suisse est confrontée à l'arrivée de nombreuses familles issues de communautés différentes souhaitant y résider sur le long terme, ce qui pose la question de la scolarisation de leurs enfants. « Le tissu social et éducatif est définitivement marqué par une hétérogénéité structurelle croissante. Celle-ci se retrouve sur les plans économique, culturel, linguistique, social, religieux et est démultiplié par les niveaux régional, européen et mondial » (Abdallah-Preteceille, 1999/2017, p. 5). Comme dans de nombreux pays, la mondialisation ainsi que les inégalités socio-économiques semblent stimuler la montée en puissance des mouvements extrémistes, nationalistes et xénophobes. Dans le même sens, Allemann-Ghionda (2013) montre une évolution paradoxale entre discours supranationaux européens prônant une ouverture à la diversité et discours nationaux tendant parfois à une régression néo-assimilationniste notamment dans l'utilisation politique des résultats PISA. Autre facteur augmentant l'angoisse populaire de voir s'éroder l'identité nationale : l'hétérogénéité exponentielle de la population migrante (Perregaux, Ogay, Dasen & Leanza, 2001).

Dans le canton de Vaud où je participe à la formation des enseignants, les élèves de culture différente ne sont pas scolarisés en classe d'accueil à l'entrée dans l'école mais bien dans des classes ordinaires. L'intégration précoce est jugée favorable à la suite des apprentissages parce que « l'école maternelle est celle qui intervient en premier et que c'est elle qui est en tout premier lieu confrontée au problème de la clarification de cette forme particulière de relations sociales ainsi qu'à la découverte par les élèves de leur « métier d'élève » (Caffieaux, 2011, p. 63). L'entrée dans la scolarité représente une période de fragilité. Ce passage de la famille vers l'école demande au jeune enfant de « s'adapter à un nouveau groupe d'appartenance dont les valeurs, les types d'interactions et les règles peuvent être familières mais étrangères aussi selon les cultures familiales et l'expérience qu'a l'enfant dans la vie en collectivité » (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p. 13). Le rôle des enseignants dans l'intégration des élèves de culture différente est important tout au long de la scolarité, et particulièrement sensible dans les premiers degrés.

Cette ouverture au monde, signe de tous les apprentissages et chemin vers l'autonomie, est diversement vécue et autorisée selon les milieux et les histoires familiales. En effet, les enjeux liés au début de la scolarité varient selon les appartenances, notamment ethniques et culturelles, qui complexifient la transition famille-école par l'hétérogénéité des groupes d'appartenance. Enfants et parents aborderont donc de manière bien différente l'entrée au cycle initial, selon qu'elle représente pour eux une découverte voire une promotion réjouissante ou, au contraire, une possible déloyauté envers une culture, ses valeurs et ses croyances (Curchod-Ruedi & Chessex-Viguet, 2012, p. 15).

L'école maternelle a ses spécificités, « elle assume un accueil, une sensibilisation, une préparation pour la suite de la scolarité » (Bolsterli & Maulini, 2007). Les objectifs de l'école maternelle sont un peu différents de la suite de la scolarité, ils vont permettre à l'enfant de se socialiser, d'explorer, d'exercer, d'entrer dans les apprentissages et de devenir élève. Le jeu, les ateliers et la créativité sont souvent valorisés et ces deux premières années permettent « la transition entre le milieu familial et scolaire » (Bolsterli & Maulini, 2007, p. 13). De plus, les premières années de scolarité sont importantes dans la lutte contre les inégalités sociales et culturelles (Marcoux, Veuthey & Grange, 2016). Cela est, de nos jours, reconnu également par les autorités scolaires de nombreux systèmes éducatifs qui adhèrent à la recommandation de la Commission européenne selon laquelle « il est à la fois plus efficace et plus équitable d'investir dans l'enseignement au plus tôt » (Eurydice, 2009, p. 3).

L'objectif principal de mon travail sera de comprendre ce qui se joue dans les classes à forte diversité culturelle, mais aussi comment l'école élémentaire vaudoise et plus particulièrement ses enseignants assument cette problématique. L'analyse des pratiques pédagogiques ordinaires et l'explicitation de leurs schèmes de perception, d'évaluation et d'action seront deux éléments centraux d'une recherche qui doit contribuer à consolider mes savoirs et mes compétences de formatrice d'enseignants dans le domaine de la diversité culturelle. En faisant le détour par une démarche empirique, j'aspire à identifier les dilemmes auxquels les professionnels sont confrontés, indépendamment des attentes que la société peut avoir à leur propos.

1. Cadre conceptuel : à l'école de l'intégration

Mon projet n'est pas d'imaginer une pratique idéale, mais plutôt de partir à la rencontre du travail et de la pensée ordinaire des enseignants. Pour cela j'ai besoin d'une théorie descriptive de la pratique : je commencerai par faire ici un état de la recherche portant sur les dilemmes et tensions vécus par les enseignants confrontés à la diversité culturelle dans leur classe, pour ensuite faire état des pratiques ordinaires mises en place dans les classes et terminer en abordant la théorie de la pratique de Bourdieu, théorie qui me permettra de chercher ce qui se joue dans les classes en évitant autant que possible d'en préjuger.

1.1. Différencier pour intégrer : dilemmes et tensions

L'école publique fait partout face à une difficulté structurelle : elle doit mener des élèves tous différents vers des objectifs uniques et partagés. Si elle se montre trop ou pas assez « indifférente aux différences », elle court deux fois le risque d'escamoter son rôle de « creuset » de la société. Selon Perrenoud (1996) ou Tardif et Lessard (1999), les pratiques

pédagogiques sont condamnées aux dilemmes découlant de cette complexité. Perrenoud (1996) évoque par exemple « une sorte de contradiction permanente, un état d'équilibre instable, une navigation à vue, même chez des enseignants expérimentés » (p. 58). Il ajoute que l'expérience et la formation ne permettent pas de dépasser ces dilemmes une fois pour toutes. Les enseignants vivent en permanence des situations problématiques (Tochon, 1993) et des conflits de normes au quotidien. Essayer de « concilier l'inconciliable » (Elliot *et al.*, 2009, p. 37) nécessite des compromis.

« Le dilemme fondamental de l'éducation inclusive provient de l'exigence des écoles de fournir une éducation foncièrement semblable à tous les élèves, tout en répondant simultanément à leurs besoins individuels. » (Dyson & Millward, 2000, cités par Elliot *et al.*, 2009, p. 38). Alors que les élèves n'ont pas tous les mêmes besoins, le système inclusif prône un enseignement compatible avec tous. Cette tension se retrouve dans le discours de certains enseignants confrontés à la diversité culturelle. La gestion de la différence est difficile selon les situations : soit l'enseignant accepte de prendre en compte la diversité et adapte son enseignement, soit il choisit de minorer les différences présentes dans la classe pour qu'elles passent inaperçues. Tour à tour ressource et contrainte, ces différences peuvent apparaître dans le discours des enseignants comme une chose à rendre invisible pour assurer le « bon déroulement des choses » (Nicollin & Mirza Muller, 2014). « L'hétérogénéité du public scolaire, et donc les différences entre les élèves, deviennent des soucis constants » (Perroton, 2000, p. 21). Chaque élève arrive avec sa propre culture et son propre cadre de référence, et le défi des enseignants est tenir compte de cette diversité culturelle et linguistique pour tenter de construire une culture donc des apprentissages communs. Au moins idéalement, l'enseignant peut être vu comme un « passeur culturel » (Gohier, 2002 ; Zakhartchouk, 1999).

L'enseignement du français et le plurilinguisme présents dans les classes peuvent en particulier illustrer cette tension (Bertucci, 2007 ; Castellotti, 2010). Tirillés entre, d'une part le fait de valoriser la diversité linguistique et le plurilinguisme, d'autre part se concentrer sur les bases de la langue d'enseignement, les instituteurs peuvent avoir des attitudes contradictoires en fonction du profil de leurs élèves. Ils auront tendance à valoriser les enfants de milieux favorisés qui acquièrent – par leurs relations familiales mais également leurs voyages et leurs réseaux – « les capacités à mobiliser certaines formes de pluralité linguistiques et culturelles » (Castellotti, 2010, p. 10). Alors que la pluralité linguistique des élèves issus de la migration ne sera souvent pas valorisée. Les familles migrantes qui transmettent les langues familiales à leurs enfants « seront suspectées de les préparer à devenir de futurs délinquants » (*ibid.*, p. 10). Les enseignants incitent même les parents à abandonner cette pratique qu'ils jugent contraire à l'intérêt des enfants (*ibid.*).

Si la plupart des enseignants reconnaissent les avantages de la diversité en tant que valeur à développer en classe (tolérance, ouverture d'esprit...) mais également en termes de partage d'expériences personnelles, d'autres mettent en avant des problèmes liés à la langue chez les élèves allophones, ou encore des difficultés liées à la religion de leurs élèves et de leur famille (Nicollin & Muller Mirza, 2014). Les différences sont souvent évoquées en termes de spécificités linguistiques, religieuses, d'habitudes de vie et socioculturelles. Cette diversité se manifeste dans un cadre scolaire qui est régi par des règles bien précises qui, dans certains cas, vont à l'encontre des manières de faire et de vivre des élèves étrangers et de leur famille, en particulier lorsque leur statut de migrants s'ajoute à une position socio-économiquement dominée. Les choix pédagogiques peuvent également se situer dans une tension entre la volonté de prendre en compte la diversité culturelle des élèves et les effets des stéréotypes résultant de la catégorisation des acteurs (Sanchez-Mazas & Fernandez-Iglesias, 2011).

Enfin, les enseignants disent également ressentir le besoin de connaître l'univers familial de leurs élèves afin de mieux les cerner mais aussi d'adapter leurs pratiques pédagogiques et

leurs attitudes. Ils auraient toutefois une attitude ambiguë à ce sujet : « désireux d'en savoir plus sur leurs élèves pour les prendre en considération au 'cas par cas', mais hostiles à l'idée de se transformer en assistante sociale ou en psychologue et d'introduire des principes de différenciation, fût-ce pour faire de la discrimination positive » (Perroton, 2000, p. 134). Ils balancent entre l'idée que des informations complémentaires pourraient les aider à différencier leurs pratiques et à encadrer leurs élèves, et celle que les problèmes familiaux ne sont pas de leur domaine (*ibid.*).

1.2. Régularités et variations dans les pratiques pédagogiques

Cette première approche peut donner le sentiment d'une unité de destin et de préoccupations : si les dilemmes sont structurels, tous les enseignants doivent y faire face, et (un peu) de la même façon. Mais l'expérience des praticiens et la recherche en éducation montrent à la fois des régularités et des variations. Si une enquête empirique a un sens, c'est parce que des choix plus ou moins conscients sont toujours possibles, et que les comparer est une manière d'interroger les pratiques de l'intérieur pour documenter les débats sur leur évolution et leur légitimité.

Comme je l'ai évoqué, la problématique de la diversité culturelle à l'école n'est pas nouvelle. Elle a connu des transformations tant au niveau théorique qu'au niveau des pratiques pédagogiques des enseignants (Akkari, 2013). En Occident, dans l'école obligatoire du XIX^e siècle, les différentes cultures des élèves n'étaient pas les bienvenues. L'important était de scolariser les classes populaires tout en effaçant progressivement leur appartenance culturelle au profit d'une culture nationale unitaire. Les approches d'autrui étaient de type assimilationniste. Ce monoculturalisme a peu à peu été contesté pour faire place à une multitude d'orientations. J'en développerai deux : le multiculturalisme et l'interculturalisme qui, au niveau international, sont les deux orientations les plus largement diffusées dans l'espace scolaire.

Le multiculturalisme est le modèle le plus largement répandu dans le monde anglo-saxon. Cela s'explique par le fait que la lutte pour les droits civiques aux Etats-Unis a fait émerger cette approche dans les années 1960. En mettant en avant la différence, le but du multiculturalisme est de « casser l'homogénéité sociale et culturelle et de favoriser ainsi la reconnaissance de la composition plurielle du tissu social » (Abdallah-Preteuille, 1999/2017, p. 26). Ce mouvement reconnaît la valeur de la culture apportée par les élèves à l'école : « la reconnaissance des droits des minorités devient ainsi le leitmotiv des sociétés qui se pensent comme multiculturelles » (Taylor, 1994, cité par Akkari, 2013, p. 35). En Europe, l'éducation multiculturelle avait deux préoccupations : la première était de préparer les enfants migrants à un éventuel retour dans leur pays d'origine en leur transmettant la langue des parents ; la deuxième était l'intégration des migrants et de leurs enfants dans leur pays d'accueil (Akkari, 2016). Politiquement, cette approche a souvent subi le reproche de favoriser le repli sur un archipel de communautarismes.

L'interculturalisme est le modèle le plus présent dans les pays francophones. Abdallah-Preteuille (1999/2017) définit l'interculturalité comme une relation relevant de l'altérité. Il s'agit d'une manière d'analyser et de porter un regard sur la diversité en mettant en avant les interactions culturelles. L'interculturel « peut être compris comme une construction ouvrant à la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs dans leur rapport à la diversité culturelle » (Abdallah-Preteuille, 1999/2017, p. 49). Dans les milieux scolaires, tous les élèves sont concernés de manière égale, peu importe l'origine de ces derniers. Le but étant de donner les mêmes chances de réussite à chaque sujet humain interagissant dans un contexte,

une classe pluriculturelle. La réflexion sur l'altérité, ainsi que sa valorisation, permettent de développer chez les élèves une identité mais également des compétences sociales. La diversité est abordée comme une qualité positive qui permet de faire évoluer les esprits et de développer des compétences, pas comme une difficulté à contourner. « On est apparemment loin de la pédagogie compensatoire pour élèves étrangers qu'il s'agit de transformer le plus rapidement possible en élèves normés et donc invisibilisés » (Broyon & Changkakoti, 2015, p. 106).

Les activités interculturelles, au sein d'une classe, peuvent être ponctuelles ou intégrées. Les activités ponctuelles sont prévues à la grille horaire, d'une durée déterminée, et permettent de sensibiliser les élèves à la diversité. L'éducation interculturelle intégrée va au contraire « couvrir tous les champs du curriculum en tenant compte des valeurs culturelles des élèves, sans aucune discrimination » (Toussaint, 2010, p. 95). En conséquence, elle se concrétise par des objectifs pédagogiques et des éléments d'apprentissage spécifiques à toutes les matières possibles, dans le but de permettre aux enseignants de prendre en considération les connaissances, les valeurs et les attitudes propres aux élèves (*ibid.* pp. 95-96).

Certaines activités interculturelles sont issues d'une philosophie universaliste. Il s'agit d'activités permettant une sensibilisation aux différentes cultures qui ont été conçues et réfléchies pour l'ensemble des élèves d'une classe. Elles proposent l'apprentissage de la diversité par la diversité, telle la méthode EOLE (Education et ouverture aux langues à l'école) développée en Suisse romande. Idéalement, les outils d'éveil aux langues « font de la classe un lieu d'interculturalité particulièrement riche en utilisant la force d'apprentissage que représente le recours aux hétérogénéités des apprenants et de l'objet à étudier » (Perregaux, 1998, p. 101). Perregaux (1994) propose de sensibiliser les élèves au phénomène migratoire et à la diversité du monde pour contrer la formation de stéréotypes en développant des attitudes visant l'ouverture aux autres cultures et la solidarité. Ces activités sont ponctuelles et développent l'empathie des élèves.

D'autres activités peuvent être réduites à une valorisation folklorisante et/ou ethnicisante des différences (Akkari, 2013 ; Abdallah-Preteuille, 1999/2017). Certains chercheurs dénoncent ces pratiques en parlant de « pédagogie couscous » (Abdallah-Preteuille, 1999/2017). Pour eux, ces approches contributionnistes « se limitent à introduire des contenus ethniques tels que les fêtes, la nourriture, les héros, et en général des éléments culturels discrets » (Moldoveanu & Mujawamariya, 2007, p. 33). Elles peuvent se traduire par l'organisation de spectacles présentant une culture minoritaire ou par l'organisation de soupers ethniques où chaque famille apporte un plat de son pays d'origine, etc. Le risque associé à ce genre de pratiques serait de dénaturer les différentes cultures présentes au sein d'une école ou d'une classe.

Abdallah-Preteuille (1999/2017) a ainsi pointé certaines limites et contradictions concernant les activités interculturelles. Tout d'abord le fait que ces activités ont eu de la peine à se détacher « d'une relation inégalitaire teintée de paternalisme » (p. 86). Elles étaient la réponse à un besoin de faire face aux difficultés d'intégration et à l'échec scolaire des élèves migrants. « Ce double ancrage, dans l'immigration et dans une problématique d'échec, explique le climat idéologique affectif » (p. 86). Ensuite, les stéréotypes sont accentués par l'abus de comparaisons et d'analogies, qui peuvent renouveler la production des clichés.

Les jugements scolaires et les attributions ont une incidence particulière sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Pour Sanchez-Mazas (2014), « la pratique de l'enseignement en contexte hétérogène requiert de maîtriser les processus d'attribution (...) car ils fournissent de nombreuses occasions de 'biaiser' les interprétations et d'avoir des implications sur l'action » (p. 79). Lors de situations problématiques, les enseignants cherchent à trouver des

causes pouvant expliquer ce que traverse l'élève en difficulté. Différents facteurs sont alors pris en compte par l'enseignant comme la situation personnelle de l'élève, son milieu familial, son origine, etc. Selon Sanchez-Mazas (2014), « c'est cette explication plus générale qui fait intervenir les catégorisations, de manière plus ou moins implicite, et les articule aux jugements scolaires » (p. 73). En France, des chercheurs (Chrysochoou, Picard & Pronine, 1998) ont mené une recherche auprès d'enseignants du secondaire et ont réussi à montrer qu'ils prennent en compte ou non, en fonction de la situation, les catégories sociales représentées par l'origine culturelle et le statut social pour analyser une même situation scolaire et familiale. Sanchez-Mazas (2014) a relevé le fait que « dans son articulation avec le stéréotype, l'attribution ruine la capacité d'agir, car elle revient à percevoir les membres des groupes comme déterminés par une culture, des modes de penser et des attitudes propres à leur milieu d'origine » (p. 83). Considérer que les élèves ne sont pas déterminés par leur appartenance peut permettre aux enseignants de faire face à la diversité culturelle de leur classe et modifier leurs pratiques : mais encore faut-il pour cela que les pratiques ne valorisent pas d'abord ce qui fige les identités.

L'école ne peut être culturellement neutre (Bruner, 1996), elle place ainsi les enseignants devant le dilemme de devoir transmettre « les modes privilégiés de pensée, les registres légitimes de la parole, les contenus d'enseignement [...] ancrés dans une culture donnée », qui « ne correspondent pas forcément à ceux des familles des élèves [que l'école] accueille » (Chagakoti & Akkari, 2008, p. 419). Pour aller au-delà de la pédagogie couscous ou du discours injonctif d'une certaine recherche interculturelle, je m'intéresserai ici aux pratiques ordinaires des enseignants, domaine moins exploré, qui me renseigneront sur les dilemmes rencontrés. Pour ce faire, je m'appuierai sur une théorie de la pratique suspendant provisoirement les jugements.

1.3. Entre perceptions, jugements et actions : les pratiques telles qu'elles sont

Une pratique n'est jamais une théorie mise rationnellement en application. Pour Bourdieu (1972, 1980), c'est une manière d'opérer avec le monde qui a d'abord besoin d'être fluide et efficace, qui peut être réflexive par moments, mais qui s'appuie volontiers sur des intuitions et des automatismes le reste du temps. C'est un système de schèmes interdépendants, conscients ou inconscients, structuré *par* et *dans* l'action. En classe, l'enseignant peut être face à deux types de situations : habituelles d'une part, nouvelles ou au moins inhabituelles d'autre part. Face à ces situations, il va mobiliser « l'ensemble de ses schèmes plus ou moins conscients dont il dispose, schèmes d'action, mais aussi de perception et d'évaluation » (Perrenoud, 1994, p. 22).

Dans une situation familière, l'accommodation est minimale, l'enseignant va réussir à assimiler ce qui se passe à des schèmes existants. Face une situation nouvelle, par contre, il va devoir adapter ses schèmes parce qu'ils ne conviennent pas à la situation. « Il faut transposer, différencier, ajuster les schèmes disponibles, les coordonner de façon originale. Le maître sort alors de ses routines, puisqu'il est devant un problème nouveau » (Perrenoud, 1994, p. 25). Chaque schème a deux faces : une face interne qui, dans le vocabulaire de Bourdieu, correspond aux *dispositions* (par exemple le rapport qu'un être humain entretient avec le savoir, la culture, la différence, etc.) ; et une face externe nommée *prise de position* (les gestes, les énoncés, les expressions de cet être humain observables par autrui). Chaque enseignant, lors de la préparation de ses leçons, s'inspirera toujours « d'un projet, d'un scénario, d'un ensemble de règles d'action plus ou moins présentes dans son esprit » (Perrenoud, 1994, p. 26), tout en sachant qu'il devra gérer la situation qui s'écartera toujours de ce qu'il a prévu. Il peut donner le sentiment d'improviser ou de se répéter, mais parce qu'il

produit sa pratique à partir de structures flexibles autour desquelles elle peut plus ou moins varier.

L'*habitus* (Bourdieu, 1972 ; 1980) est la structure générative des pratiques ordinaires. C'est une sorte de grammaire incorporée, constituée d'un un « petit lot de schèmes permettant d'engendrer une infinité de pratiques adaptées à des situations toujours renouvelées, sans jamais se constituer en principes explicites » (Bourdieu, 1972, cité par Perrenoud, 1994, p. 26). « L'*habitus* étant un ensemble de *dispositions intériorisées*, on ne saisit que ses manifestations, à travers des actes et des façons d'être au monde » (Perrenoud, 2011, p. 137). À chaque moment, l'esprit du praticien tente d'intégrer plus ou moins consciemment l'ensemble des données : ce qui se passe, ce qui a été fait, ce qu'il voudrait encore faire, ce qu'on peut encore faire, ce qu'on devrait faire dans cette situation compte tenu des principes et des contraintes à respecter. L'*habitus* est une espèce d'ordinateur qui, fonctionnant en temps réel, transforme les données en une action plus ou moins efficace, plus ou moins réversible (Perrenoud, 1994, p. 27). L'enseignement est certes une activité valorisant la théorie, mais cela ne l'empêche pas d'être d'abord une pratique incarnée, à la rationalité limitée.

On distingue communément trois catégories de schèmes, qui permettent d'analyser une pratique en distinguant ces composantes tout en postulant leur interdépendance :

1. Tout d'abord les schèmes de *perception*, qui nous permettent de repérer différents phénomènes dans notre environnement, de sélectionner certaines informations, certaines données et d'identifier certaines choses au détriment d'autres, tout cela évidemment au cœur de l'*habitus*. Par exemple : « Cet élève allophone ne participe pas : comprend-t-il ce qui est dit ? Que font ses camarades : l'aident-ils ou se désintéressent-ils de lui ? » Nos croyances ainsi que nos conceptions de l'existant et de l'inexistant, du vrai du faux, forment la face interne de ces schèmes. Nous sommes ici dans le registre de la validité objective de ce que nous percevons (Habermas, 1999/2001, cité par Maulini 2016). Dans les classes, face à la diversité culturelle des élèves, des mécanismes de catégorisation se mettent en place chez les enseignants pour traiter les informations. Le stéréotypage peut alors intervenir en tant que « processus qui conduit à percevoir autrui en termes de catégories et à appliquer les traits stéréotypés à tous les individus classés dans la catégorie (Sanchez-Mazas, 2014, p. 44). Des élèves, ayant les mêmes résultats, peuvent alors être jugés différemment en fonction de stéréotypes ou de préjugés qui leur donnent une 'valeur sociale' plus ou moins grande (Bressoux, 2003 cité par Sanchez-Mazas, 2014). La perception qu'ont les enseignants des élèves étrangers et de la diversité culturelle aura une influence sur leurs prises de position.
2. Ensuite interviennent les schèmes d'*évaluation*, grâce auxquels nous portons des jugements normatifs sur ce que nous percevons et qui nous le font approuver ou non. Par exemple : l'attitude d'un élève (étranger) peut convenir ou non à un enseignant, qui le trouvera « bien élevé » ou au contraire trop ou pas assez expressif. Nous ne nous situons plus seulement dans le registre du vrai et du faux, mais aussi (voire d'abord) dans celui du juste et de l'injuste, qui peut venir au premier plan. C'est la validité normative des fait humains qui fait ici l'objet de notre appréciation (Maulini, 2016). Dans le domaine interculturel, les enseignants peuvent par exemple osciller entre ethnocentrisme et relativisme culturel. « L'ethnocentrisme permet l'évaluation et l'interprétation des cultures différentes selon une échelle spécifique à sa propre culture. L'ethnocentrisme peut impliquer des jugements de valeur concernant d'autres individus porteurs d'une culture dont les pratiques sont incompréhensibles pour soi, parce que méconnues » (Akkari, 2016, p. 19). Les manuels scolaires montrent bien

cette propension à l'ethnocentrisme offensif notamment lors des cours d'histoire nationale ou par le biais des cartes de géographie (Blondin, 1990 ; Preiswerk & Perrot, 1975 cité par Akkari, 2016). Mais rien n'empêche les enseignants eux-mêmes de prendre plus localement et plus discrètement des positions adossées à des préférences politiques, éthiques ou morales, fût-ce inconsciemment.

3. Nos perceptions et nos évaluations sont finalement en relation avec les schèmes d'action qui structurent nos conduites. Par exemple quand un enseignant corrige le travail d'un élève qui n'a pas compris et fait ce qui était demandé. Ces interventions s'appuient sur les perceptions et les jugements, mais elles sont en partie autonomes et peuvent être activées de manière tellement automatisée qu'elles font l'impasse sur le monde perçu et jugé. Ce qui importe ici est l'utilité du geste : nous sommes dans le registre de la validité instrumentale (Maulini, 2016). Pour Piaget (1973), un schème d'action est « ce qui, dans une action, est transposable généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou application de la même action » (pp. 23-24). Face à la diversité culturelle, les enseignants peuvent par exemple être tiraillés entre différenciation et collectivisme. Schiff (2004) a montré que les nouveaux arrivants, scolarisés en classe d'accueil, bénéficiaient généralement d'une forte différenciation, puis d'une indifférenciation complète lorsqu'ils étaient intégrés en classe ordinaire. Meirieu (s. d.) milite pour un entre-deux à trouver entre le *relativisme différentialiste* et l'*universalisme dogmatique*, « une pédagogie où les élèves, se reconnaissent ensemble *filles et fils des mêmes questions*, capables d'assumer sereinement la différence de leurs réponses » (*ibid.*, p. 23). Il fixe certes un idéal, mais en pointant l'importance de ce que disent et font les enseignants face aux tensions et dilemmes qui traversent leur travail.

2. Questions de recherche

En résumé, les migrations sont un défi politique incluant forcément une dimension pédagogique. Mais plutôt que de prescrire une bonne pratique aux enseignants, pourquoi ne pas étudier leur travail ordinaire de l'intérieur, identifier ses régularités et ses variations, prendre appui sur les dilemmes professionnels pour rendre compte des évolutions observables sur le terrain et de leur impact sur les élèves ? (Vincent, 2017).

Ce qui précède m'amène (1) à partir à la recherche des dilemmes éprouvés par les enseignants vaudois confrontés à la diversité culturelle dès les premiers degrés, (2) à postuler et à interroger la relation entre ces dilemmes et les pratiques (perceptions, jugements, actions) observables. Mon intention est de partir du travail réel (plutôt que prescrit), pour remonter aux dilemmes et donc aux conflits de normes que les praticiens peuvent éprouver. Conceptuellement, les schèmes d'action désignent ce que font les enseignants, les schèmes d'évaluation ce qui norme leur action, les schèmes de perception ce qui informe ces évaluations. Cette triade devrait m'aider à comprendre les liens entre les dilemmes éprouvés et les pratiques exercées par les enseignants.

Deux questions résument finalement l'enquête que je prévois de mener pour m'approcher du for intérieur des praticiens :

1. **Face à la diversité culturelle, quels sont les dilemmes professionnels éprouvés par les enseignants des premiers degrés de l'école primaire ?**
2. **Quelles relations observe-t-on entre les dilemmes des praticiens et leurs pratiques pédagogiques ?**

Concernant la première question, en partant des pratiques effectives des enseignants et en remontant à des situations typiques ou atypiques vécues par ces derniers, je chercherai à faire émerger les dilemmes qu'ils éprouvent lors d'entretiens semi-directifs. Les dilemmes recensés me renseigneront sur ce que vivent les praticiens au quotidien. Je m'appuierai sur ces premiers résultats pour répondre à ma deuxième question de recherche qui interroge le lien existant entre les dilemmes éprouvés et les pratiques exercées. Établir une corrélation est hors de portée d'une approche compréhensive et exploratoire comme la mienne, mais j'espère pouvoir formuler des hypothèses suffisamment fécondes pour pouvoir être mobilisées en formation des enseignants.

3. Méthode et dispositif de recherche

Dans le cadre de cette recherche, je choisis d'adopter une démarche ethnographique (Woods, 1990) permettant d'analyser les pratiques pédagogiques mises en place pour faire face à la diversité culturelle en classe et identifier les dilemmes perçus par les enseignants. Je réaliserai une série d'observations en classe auprès de quatre enseignants, que je compléterai par des entretiens d'auto-confrontation afin de recueillir les dilemmes éprouvés et de remonter aux liens entre ces dilemmes et les pratiques exercées. Je terminerai ma récolte de données par des *focus groups* réunissant les enseignants de ma recherche afin de valider mes résultats. J'espère ainsi contribuer au développement du savoir sur les pratiques pédagogiques (Perrenoud, 1996, 2005 ; Maulini, 2007 ; Maulini, Meyer & Mugnier, 2014).

3.1. Une recherche compréhensive et exploratoire

J'opte pour une méthode de recherche qualitative et exploratoire telle qu'elle par exemple défendue par des chercheurs comme Huberman et Miles (2003). L'approche sera inductive et compréhensive. Elle s'inscrit dans un courant baptisé *grounded theory* par Glaser et Strauss (1967) : théorie fondée ou enracinée en français. Il s'agit d'une méthode permettant de construire des théories à partir des données du terrain. Ici, la théorie sera développée en partant des perceptions, des jugements et des actions des enseignants.

Glaser et Strauss (1967) définissent la *grounded theory* en opposition aux approches hypothético-déductives dans lesquelles les chercheurs partent de postulats *a priori* pour déduire des explications des phénomènes. La *grounded theory* exige l'immersion dans les données empiriques et sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène. En ce qui me concerne, une démarche ethnographique me permettra dans un premier temps d'observer et analyser les pratiques ordinaires des enseignants confrontés à la diversité culturelle. Dans un deuxième temps, en interaction avec ces derniers, je recueillerai les dilemmes et tensions qu'ils vivent au quotidien. Les données seront récoltées dans le

canton de Vaud, où le taux des classes très hétérogènes culturellement (env. 50%) est supérieur à la moyenne nationale (Giéruc, 2007). Mon terrain sera composé de quatre classes de l'école élémentaire conduites par des enseignants expérimentés, et situées dans des communes où les établissements vaudois d'accueil des migrants ont des foyers : certains quartiers de l'Ouest lausannois (Malley et Prélaz) ; certaines communes de la périphérie comme Crissier, Prilly ou Chavannes-près-Renens. Ce choix me permettra d'observer une grande diversité culturelle et linguistique, et des pratiques bien rodées. Les entretiens menés avec les enseignants seront complémentaires aux observations. Comme le mentionnent Beaud et Weber (2010), « une observation sans entretiens risque de rester aveugle aux points de vue indigènes ; un entretien sans observations risque de rester prisonnier d'un discours décontextualisé » (p. 124). Ma stratégie consistera à remonter de l'observation des pratiques (les prises de position) vers les dispositions constitutives de l'*habitus* et modifiables en formation à condition d'une prise de conscience dont la recherche peut faciliter l'émergence. Sur les deux plans inter- et intrasubjectif, une centration sur les dilemmes des praticiens me permettra de ne pas préjuger de la pédagogie digne d'être exercée.

3.2. Observation des pratiques pédagogiques selon la technique du shadowing

Cette approche permet au chercheur de devenir l'ombre du sujet observé et lui permet de développer une meilleure compréhension de la réalité professionnelle du sujet. Il ne faut toutefois pas oublier que le chercheur ne peut pas se rendre totalement invisible (Berthier, 1996) étant donné qu'il est personnellement impliqué dans l'enquête (Beaud & Weber, 2010). Cette étape est primordiale car les déclarations des enseignants peuvent parfois être trompeuses : de bonne foi, le praticien immergé dans l'action ne se représente pas toujours très bien la réalité de sa pratique.

Comme le dit Bressoux (2001, p. 42), « il faut se garder d'assimiler pratiques déclarées et pratiques effectives ». Il est donc important d'observer les pratiques pédagogiques en classe « dès lors qu'on veut progresser dans une connaissance descriptive de ces dernières » (*ibid.*, p. 43). L'observation est un triple travail de perception, de mémorisation et de notation (Beaud & Weber, 2010). Je m'intéresserai donc ici aux pratiques ordinaires des enseignants, à la façon dont ils se « débrouillent » au jour le jour pour gérer la diversité culturelle au sein de leur classe avec un *focus* sur les incidents critiques. Schön (1983, 1987, 1994), dans son épistémologie du savoir construit dans l'action, a ouvert la voie à l'investigation d'un savoir construit dans l'action, au contact des situations problématiques de la vie quotidienne (Abdallah-Preteceille, 2003).

Je commencerai par mener des journées d'observation et des entretiens exploratoires dans deux classes vaudoises. Puis j'effectuerai formellement des observations directes non participantes d'une journée, et cela trois fois par année dans chacune des quatre classes sélectionnées : deux la première année et deux autres la deuxième année. Douze journées au total seront ainsi prises en compte. Dans une visée inductive, je pourrai ainsi faire évoluer mon dispositif et l'affiner. Je me servirai d'un cahier pour y noter toutes mes observations concernant les situations typiques ou atypiques auxquelles sont confrontés les enseignants. Je serai présente en classe à trois moments différents de l'année : début d'année scolaire (T1), milieu d'année scolaire (T2) et fin d'année scolaire (T3). Cette étude longitudinale me permettra d'observer l'évolution des pratiques ordinaires des quatre enseignants retenus.

3.3. Entretiens d'autoconfrontation

Le point de vue de « l'acteur en contexte » nécessite d'être pris en compte. Les enseignants sont vus ici comme des « acteurs compétents », et le sens qu'ils donnent à leur pratique est important pour construire des connaissances. À la fin de chacune de mes journées d'observation, je réaliserai des entretiens d'autoconfrontation à ce que j'aurai observé, et de recueil des dilemmes éprouvés par les enseignants. L'autoconfrontation s'appuie sur le produit de l'observation ou de l'enregistrement du comportement (Theureau, 2010). Nous reviendrons sur la journée observée et j'aborderai avec eux autant les situations typiques et récurrentes vécues en classe que les situations atypiques, en leur demandant quelles sont celles qui les placent devant des doutes ou des hésitations du point de vue de la diversité culturelle. J'espère ainsi faire émerger les dilemmes qu'ils éprouvent au quotidien. Sur les deux années, je mènerai douze entretiens à la fin de mes journées d'observation. Le questionnement s'affinera et se ramifiera en fonction des premiers résultats.

À la fin chaque année (juin), je mènerai également un entretien de synthèse avec chaque enseignant. Ces entretiens approfondis me permettront d'exposer aux enseignants les données recueillies durant l'année (les dilemmes éprouvés) et de connaître la manière dont ils perçoivent, jugent et pensent agir dans ces situations. Mes questions porteront sur les pratiques que j'aurai observées dans leur classe (« Qu'essayez-vous de faire ? Dans quels buts ? Avec quels critères de validation ? Comment avez-vous évolué et évoluez-vous toujours ou non ? ») mais aussi dans celles des autres enseignants (« Que pensez-vous de cette manière de faire ? ») ? Cela me permettra de tisser des liens entre les schèmes de perception, d'évaluation et d'action, puis entre les pratiques observées et les dilemmes éprouvés. Pour pouvoir traiter au mieux les données de mes deux types d'entretien, les analyser et les organiser, je me servirai du logiciel Nvivo. Cela me permettra de catégoriser le contenu de manière perspicace. Après avoir défini préalablement des thématiques d'analyse, thématiques qui vont devenir des nœuds dans Nvivo, le codage consistera à lier les extraits de mes entretiens aux nœuds correspondants. Par le biais du codage, je pourrai ainsi regrouper au bon endroit toutes les informations sur un même sujet.

3.4. Focus group

À la fin de ma récolte de données, j'organiserai un *focus group* (Markova, 2003) avec les quatre enseignants ayant accepté de faire partie de la recherche. Grâce à ce dispositif, je pourrai réunir les personnes que j'aurai observées et interviewées pour approfondir et confronter leurs points de vue.

Contrairement aux observations, les *focus groups* offrent la possibilité de centrer la conversation sur un sujet particulier. Ils permettent également au chercheur « d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis » et « de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté » (Kitzinger, Markova & Kalampalikis, 2004, p. 239). L'interaction produite entre les participants constitue une « spécificité non négligeable de la méthode » (*ibid.*). Cette dernière phase me permettra de recueillir les croyances, les perceptions, les attitudes, mais également les zones de résistance des quatre enseignants que je suivrai sur une année. Elle me permettra aussi de valider en partie mes résultats.

4. Calendrier de la recherche

Mon plan de travail ci-dessous se découpe en semestres. Je mènerai ce printemps encore, des journées d'observation ainsi que des entretiens exploratoires dans deux classes et je développerai mon cadre conceptuel. Ma récolte de données débutera en août 2018 (observations et entretiens) et s'étendra sur deux ans jusqu'à fin juin 2020. L'analyse des données recueillies ainsi que la rédaction finale de la thèse se feront du mois de juillet 2020 à fin novembre 2021 et j'espère ainsi pouvoir rendre le manuscrit au mois de décembre 2021.

	04/2018 - 06/2018	07/2018 - 12/2018	01/2019 - 06/2019	07/2019 - 12/2019	01/2020 - 06/2020	07/2020 - 12/2020	01/2021 - 06/2021	07/2021 - 12/2021
Dépôt du canevas de thèse	■							
Demande commission éthique	■							
Demande accès au terrain	■	■						
Entretiens et journée d'entretien exploratoires	■	■						
État de l'art et développement du cadre conceptuel	■	■	■	■	■	■	■	■
Recueil et traitement des données		■	■	■	■	■	■	■
<i>Enseignants 1 et 2</i>								
Journées observation		■	■	■				
Entretiens de recueil de perception		■	■	■				
Entretiens d'autoconfrontation				■				
<i>Enseignants 3 et 4</i>								
Journées observation				■	■	■		
Entretiens de recueil de perception				■	■	■		
Entretiens d'autoconfrontation						■	■	■
Analyse des données						■	■	■
Rédaction finale de la thèse							■	■
Dépôt de la thèse								■

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteuille, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Economica.
- Akkari, A. (2013). L'école et la diversité des cultures. *Revue internationale d'éducation – Sèvres*, n°63, 33-42.
- Akkari, A. (2016). *Introduction aux approches interculturelles en éducation* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion : Internationale Perspektiven*. Paderborn : Schöningh.
- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'entretien de terrain*. Paris : La découverte.
- Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 1, n°156, 49-56.
- Bolsterli, M., Maulini, O. (Ed.) (2007). *L'entrée dans l'école. Rapports au savoir et premiers apprentissages*. Belgique : De Boeck.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Ed. de Minuit.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, 35-50.
- Broyon, M.-A., Changkakoti, N. (2015). Des enseignants de familles venues d'ailleurs : plus-value de sens pour qui et à quelles conditions ? In M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti & M.-A. Broyon. *Education à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (pp. 102-120). Paris : L'Harmattan.

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Caffieaux, C. (2011). *Faire la classe à l'école élémentaire. Réflexions sur la construction des inégalités scolaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Castelloti, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 7-1.
- Changkakoti, N., Akkari, A., (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des Sciences de l'éducation*, 342, 419-441.
- Curchod-Ruedi, D., Chessex-Viguet, C. (2012). De la famille au cycle initial de la scolarité. Rupture ou transition ?. In P. Curchod, P.-A. Doudin, L. Lafortune. *Les transitions à l'école* (pp. 13-31). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs*. Londres : Paul Chapman Publishing.
- Elliot, N., Doxe, E. & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal : Chenelière éducation.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gieruc, G. (2007). *Quelle place pour l'allophonie et la diversité culturelle à l'école. Suivi d'un projet d'établissement*. Lausanne : URSP.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu : *Revue des sciences de l'éducation*, 28, 1, 215-236. Consulté le 21 mars 2018 dans <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2002-v28-n1-rse552/007156ar.pdf>
- Huberman, M. & Miles, M. (2003). *Analyses des données qualitatives* (2^e ed.). Bruxelles : De Boeck.
- Kitzinger, J., Markova, I., Kalampalikis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups?. *Bulletin de psychologie*, tome 57 (3), 471, 237-243.
- Markova, I. (2003). Focus Groups. In S. Moscovici, F. Buschini. *Les méthodes des sciences humaines*. Paris : PUF.
- Maulini, O. (2016, juin). *Observer pour former*. Texte présenté au colloque international organisé par La structure fédérative OPEEN&ReForm, Nantes.
- Maulini, O. Meyer, A. & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.
- Meirieu, P., (s. d.). *Pédagogie et innovation : L'école, ses finalités et ses acteurs*. Texte de synthèse. Consulté le 10 mars 2018 dans https://www.meirieu.com/ARTICLES/pedagogie_innovation_finalites.pdf
- Nicollin, L., Muller Mirza, N., (2014). *Les défis de la diversité culturelle dans le discours enseignant. Analyse d'entretiens réalisés auprès de douze enseignantes de Suisse romande*. Lausanne : Université de Lausanne.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Perregaux, C. (1998). Avec les approches d'éveil aux langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin VALS-ASLA* (Association suisse de linguistique appliquée), 67, 101-110.
- Perregaux, C., Ogay, T., Dasen, P. & Leanza, Y. (Eds.). (2001). *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires*. Paris : Harmattan.
- Perregaux, C. Changkakoti, N., Hutter, V., Gremion, M. (2008). L'accueil scolaire d'élèves nouvellement arrivés en Suisse : tensions entre séparation et inclusion. *Glottopol*, n°11. Consulté le 11 décembre 2017 dans <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:15838>
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M. & Hutter, V. (2010). Des familles migrantes en recherche de dialogues avec l'école. In M. Mc Andrew, M. Milot & A. Triki Yamani. *L'Ecole et la diversité : perspectives comparées. Politiques, programmes, pratiques* (pp. 195-203). Laval : Presses universitaires de Laval.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perroton, J. (2000). Les ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires. L'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation. *VEI Enjeux*, n°121, juin 2000, 130-147.
- Piaget, J. (1973). *Biologie et connaissance*. Paris : Gallimard, Coll. Idées.
- Piguet, E. (2017). *L'immigration en Suisse. Soixante ans d'entrouverture*. Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Sanchez-Mazas, M. & Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ? *Alterstice*, 1 (1), 35-46.
- Sanchez-Mazas, M. (2014). *Enseigner en contexte hétérogène* (Carnets de la Section des sciences de l'éducation). Genève : Université de Genève.

- Schiff, C. (2004). L'institution scolaire et les élèves migrants : peut mieux faire. *Homme et Migrations*, n°1251, 75-85.
- Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n°2, 287-322.
- Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.
- Toussaint, P. (2010). La formation initiale des futurs enseignants. Un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). In *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 79-121). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Veuthey, C., Marcoux, G. & Grance, T. (Ed.) (2016). *L'école première en question. Analyses et réflexions à partir des pratiques d'évaluation*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.
- Vincent, V. (2017). *L'influence du rapport au savoir des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Le cas de l'enseignement de la préhistoire à l'école primaire à Genève*. Université de Genève, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colin.

Paola Chenal - Curriculum Vitae

Née le 27 avril 1978

Chargée d'enseignement à la Haute école pédagogique du canton de Vaud

HEP Vaud, Avenue des Bains 21, 1007 Lausanne

Téléphone : +41/ 21 316 06 07

Bureau : 635 | E-mail : paola.chenal@hepl.ch

FORMATIONS

Maturité fédérale, type économique au Lycée Jean-Piaget, Neuchâtel, 2000.

Bachelor of Arts, degrés préscolaire et primaire, HEP BEJUNE, 2005.

Master universitaire en sciences de l'éducation, Analyse et Intervention dans les systèmes éducatifs (AISE), 2010.

FORMATION COMPLEMENTAIRE

Participation à l'école doctorale romande en Sciences de l'éducation, depuis fin 2017.

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES DANS L'ENSEIGNEMENT

2005 - 2006	Glovelier (Jura), 1-2P, Remplacement à 50%
2006 - 2007	Delémont, 75% dans différentes degrés
2007 - 2008	Delémont, 50% dans différents degrés
2008 - 2009	Givrins (Vaud), 1-2P, 50%
2009 - 2010	Arzier (Vaud), 1-2P, 75%
2011 - 2012	Nyon, 1-2P, 100%
2012 - 2013	Nyon, 1-2P, 100%
2013 - 2018	Lausanne, chargée d'enseignement HEP Vaud

DOMAINES D'ENSEIGNEMENT HEP VAUD

Bachelor primaire

- Module de bachelor primaire (1-4P). *Introduction à la gestion de classe.*
- Module de bachelor primaire (1-4P). *Gestion de classe : approfondissement.*
- Module de bachelor primaire (1-4P). *Didactique des apprentissages fondamentaux.*
- Module bachelor primaire permettant d'encadrer et d'accompagner les étudiants sur 3 ans. *Séminaires d'intégration.*
- Formation continue destinée aux aides à l'intégration. *Analyse de pratiques professionnelles.*
- Formation continue destinée aux aides à l'intégration. *Interventions auprès d'élèves au comportement difficile.*
- Visites de stage, étudiants au primaire.