

# Culture et diversité dans la formation du corps enseignant : une réflexion anthropologique et pédagogique

Moira Laffranchini, *Haute école pédagogique du canton de Vaud* 

DOI : [10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1696](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2025.15-1.e1696)

## Résumé

Cet article explore la formation des enseignant-es à la diversité culturelle en s'appuyant sur une perspective anthropologique et pédagogique. Il s'inscrit dans le contexte d'une société globalisée où les interactions culturelles et les tensions identitaires sont omniprésentes, et où les approches interculturelles peinent à s'ancrer dans des pratiques éducatives concrètes. À travers une démarche auto-ethnographique, l'article met en évidence l'importance de dépasser les conceptions figées de la culture pour transformer la posture professionnelle du corps enseignant. L'analyse repose sur deux axes principaux : une critique des conceptions universalistes et statiques de la culture, illustrée par des théories anthropologiques fondatrices, et une exploration des approches relationnelles et critiques, centrées sur la fluidité des identités et des interactions sociales. L'objectif est d'amener les enseignant-es à adopter une posture réflexive et critique, en valorisant une *Weltanschauung* (vision du monde) ouverte et dynamique. Cette approche propose une éducation interculturelle transformatrice, permettant de reconnaître les diversités et de les dépasser pour répondre aux défis complexes des sociétés contemporaines.

**Mots-clés :** anthropologie de l'éducation, culture, diversité culturelle, éducation interculturelle, formation du corps enseignant

## Abstract

This article explores teacher training for cultural diversity from an anthropological and pedagogical perspective. It is set against the backdrop of a globalized society where cultural interactions and identity tensions are omnipresent, and where intercultural approaches are struggling to take root in concrete educational practices. Through an autoethnographic approach, the article highlights the importance of overcoming fixed conceptions of culture to transform the professional posture of the teaching profession. The analysis is based on two main axes: a critique of universalist and static conceptions of culture, illustrated by founding

anthropological theories, and an exploration of relational and critical approaches centered on the fluidity of identities and social interactions. The aim is to encourage teachers to adopt a reflective and critical stance, promoting an open and dynamic *Weltanschauung* (worldview). This approach proposes a transformative intercultural education that recognizes and transcends diversity to meet the complex challenges of contemporary societies.

**Keywords:** anthropology of education, culture, cultural diversity, intercultural education, teacher training

## INTRODUCTION

Dans un monde en constante évolution, marqué par la mondialisation économique et culturelle, et par la mobilité des populations avec une multiplication des interactions culturelles et des tensions identitaires, la notion de culture occupe une place centrale dans les débats et est au cœur des préoccupations des professionnel·les de l'éducation (Gremion, et al., 2018), qui doivent répondre à des défis croissants liés à la cohabitation de personnes issues d'univers culturels variés et à l'enseignement et apprentissages dans des milieux hétérogènes. Pourtant, cette notion reste profondément ambiguë et problématique, y compris au sein des sciences sociales, où elle est tantôt perçue comme une entité figée, tantôt comme un processus dynamique. Cette ambiguïté, lorsqu'elle est transposée dans les pratiques éducatives, engendre des malentendus et des limitations qui freinent l'efficacité des approches interculturelles (Abdallah-Prétceille, 2003 ; Azaoui, et al., 2019 ; Clanet, 1993).

Depuis la publication *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (Lanfranchi, et al., 2000), toutes les Hautes Écoles Pédagogiques et Instituts de formation des enseignant·es sont tenues de proposer des formations dites interculturelles ou des approches interculturelles de l'éducation. En 2007, le même groupe de travail dirigé par Sieber et Bischoff constate que, malgré la bonne volonté de toutes les personnes préoccupées par les questions du vivre-ensemble dans un contexte multiculturel, la mise en place de ces formations dans les hautes écoles reste variable en termes de quantité, d'obligation et de certification. La difficulté de l'enseignement de l'interculturalité est par ailleurs soulevée par d'autres auteur·es une décennie plus tard (Azaoui, et al., 2019 ; Civitillo, et al., 2019 ; Gay & Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Sanchez-Mazas & Fernandez-Iglesias, 2011). Enfin, le groupe de travail « Éducation et Migration » de Swissuniversities (Kappus, et al., 2020) actualise les recommandations formulées en 2000, en tenant compte des évolutions migratoires et éducatives. Ces recommandations renforcent l'intégration de la thématique dans les curricula, l'organisation des hautes écoles et la formation du personnel éducatif, tout en promouvant une pédagogie critique de la diversité et un suivi institutionnel

conséquent. Elles visent à répondre aux défis actuels d'inclusion et d'égalité des chances dans un cadre systémique et pragmatique. Néanmoins, elles revêtent un caractère de guide, d'objectifs à atteindre et se situent à un niveau institutionnel et opérationnel en ne donnant que quelques orientations et finalités pour l'éducation et l'enseignement. Bref, elles restent des recommandations.

Nous défendons la thèse selon laquelle la compréhension critique et dynamique de la notion de culture doit constituer le fondement de la formation initiale et continue du corps enseignant pour promouvoir une posture réflexive et éthique, capable d'interroger les rapports de pouvoir, les biais ethnocentrés et les stéréotypes qui traversent les pratiques éducatives. Cette posture ne vise pas seulement à répondre aux défis immédiats de la diversité, mais à transformer la relation des enseignant-es à l'altérité, au vivre-ensemble et à la justice sociale. Le concept de *Weltanschauung* (vision ou perception du monde, selon la tradition philosophique allemande du 19<sup>e</sup> siècle) nous semble correspondre au changement à opérer ; un concept qui semble bien plaire aux personnes en formation. La *Weltanschauung* désigne une manière globale de percevoir et d'interpréter le monde, influencée par des facteurs culturels, historiques, philosophiques et personnels. Elle est centrale dans la réflexion sur la posture professionnelle, car elle façonne l'interaction avec les élèves, les savoirs et la diversité culturelle. Ainsi, l'objectif n'est pas uniquement de sensibiliser le corps enseignant à la diversité culturelle, mais de lui permettre de s'engager pleinement dans une société en constante mutation, où la complexité et l'interdépendance des dynamiques culturelles sont omniprésentes. Dans le contexte actuel de nos sociétés démocratiques, où le respect de la diversité est inscrit dans l'article 8 de la Constitution fédérale et sanctionné par l'article 261bis du Code pénal suisse, il est temps de construire une école et une société inclusives, exemptes de discriminations, de racisme, d'exclusions et d'inégalités.

L'objectif de cet article est de proposer des pistes pour transformer la posture professionnelle en intégrant une réflexion sur la culture. Nous analyserons d'abord quelques enjeux de la formation du corps enseignant à la diversité culturelle, pour ensuite articuler différentes conceptions de la notion de culture et exemples issus de notre expérience. Enfin, nous mettrons en lumière le rôle des enseignant-es en tant que médiateurs/trices culturel-les. Cette réflexion vise à proposer un changement de paradigme des questions altéritaires, entendues comme une construction dialogique entre soi et l'autre (Castellotti, 2017) à l'école et dans la société.

## **1. ENJEUX DE LA FORMATION DU CORPS ENSEIGNANT À LA DIVERSITÉ CULTURELLE**

L'élaboration de cet article s'appuie sur une expérience personnelle en tant que formatrice de futur-es enseignant-es, dans le cadre des formations initiales et continues. La méthode adoptée est celle de l'auto-ethnographie (Dubé, 2016 ; Dupont, 2014 ; Ellis & Adams, 2014), une approche qualitative qui place la/le chercheur-e au centre du processus d'enquête. Contrairement aux méthodes ethnographiques traditionnelles, où l'observateur/trice analyse un groupe externe, l'auto-ethnographie s'appuie sur une introspection, où les expériences personnelles deviennent le principal matériau d'analyse. Selon Ellis & Adams (2014), cette méthode narrative permet d'explorer les tensions entre l'individuel et le collectif, et de faire émerger des significations à partir de l'expérience vécue. L'objectif n'est pas de se raconter, mais de mettre en lumière comment des récits individuels peuvent éclairer des dynamiques sociales plus vastes, ici liées à la formation des questions culturelles pour l'enseignement dans les classes hétérogènes du niveau primaire et secondaire.

Dans le cadre de cette recherche, l'auto-ethnographie s'impose comme une méthode particulièrement pertinente pour analyser les écarts entre la formation interculturelle et ses applications pratiques. En tant qu'anthropologue et formatrice en sciences de l'éducation, nous avons mobilisé observations et réflexions issues de nos interactions avec des étudiant-es et des enseignant-es en formation continue, pour analyser les tensions entre les objectifs de la formation interculturelle et les difficultés concrètes rencontrées par les enseignant-es face à la diversité culturelle, ouvrant ainsi la voie à des pistes de transformation de la posture professionnelle et des pratiques éducatives.

C'est bien cet écart qui nous interpelle et qui est documenté depuis les travaux fondateurs d'Abdallah-Pretceille & Porcher (1996) et qui perdure encore aujourd'hui, comme l'ont montré des recherches récentes (Azaoui, *et al.*, 2019 ; Mottet & Sanchez-Mazas, 2021 ; Radhouane, 2017). Malgré leur engagement, les personnes en formation expriment souvent un sentiment d'impuissance face à l'application en classe hétérogène de ces théories. Une réponse à cet écart est l'importante demande pour la réalisation de mémoires de fin d'études qui explorent les questions d'interculturalité et de leur transfert pédagogique et didactique. C'est une façon d'apporter des pistes concrètes et personnelles pour enseigner en contexte culturellement diversifié, contribuant ainsi à nourrir la réflexion sur ces défis persistants.

Dans notre expérience en tant que formatrice, l'accompagnement des mémoires et l'utilisation de l'auto-ethnographie ont révélé que le problème ne réside pas uniquement dans le manque de ressources théoriques ou pédagogiques. Bien que les étudiant-es soutiennent souvent cette idée, il existe une grande variété de matériels pédagogiques disponibles pour

accompagner les pratiques interculturelles, comme la collection *Grandir en paix* (Graines de paix, 2018 ; 2020), *L'interculturel en classe* (Chaves, et al., 2012) ou encore, les fiches pédagogiques issues du manuel de pédagogie antiraciste (Fumeaux, et al., 2021). Ces ressources, renforcées par le travail de valorisation effectué par des bibliothèques et centres de documentation<sup>1</sup>, illustrent la richesse des outils à disposition pour intégrer l'interculturel dans les démarches éducatives. Cependant, ces ressources ne sont pas toujours en adéquation avec le plan d'étude ou adaptées à l'âge ou au contexte. Par ailleurs, nos étudiant-es nous font remarquer qu'il est chronophage d'apprioyer ces ressources et de leur trouver une place dans le programme. De nombreuses critiques soulignent l'ethnocentrisme de la forme scolaire et le néocolonialisme présents dans certains manuels scolaires, qui reproduisent des stéréotypes et des conceptions biaisées de la diversité (Affolter & Sperisen, 2023). En conséquence, l'enjeu principal ne réside pas uniquement dans la disponibilité et la qualité des outils pédagogiques, mais dans la manière dont ces outils sont mobilisés au sein des pratiques éducatives. Une utilisation avisée et respectueuse des diversités culturelles suppose une analyse critique approfondie de ces ressources. Dans l'attente de réformes plus globales, qu'il s'agisse des politiques éducatives ou du développement de nouvelles ressources pédagogiques, la formation des enseignant-es occupe une place centrale. C'est dans ce cadre qu'ils et elles peuvent développer les compétences critiques nécessaires pour identifier les biais implicites ou explicites qui sous-tendent certains contenus pédagogiques (Gay & Laffranchini Ngoenha, 2018 ; Gay & Laffranchini, 2023) et à adopter une posture professionnelle ouverte, respectueuse et interculturelle, capable de déjouer les pièges de l'ethnocentrisme et la re-production de stéréotypes.

À ce propos, l'expression « gérer la diversité culturelle », fréquemment employée autant dans la littérature pédagogique que sur le terrain, pose un problème conceptuel et éthique. Elle traduit une vision sous-jacente qui perçoit la diversité comme un problème à résoudre, à canaliser, plutôt que comme une constante de l'humanité, une richesse de l'être humain. Cette conception, qui semble refléter une forme d'ethnocentrisme ou, dans certains cas, de xénophobie, révèle l'incapacité de comprendre la diversité culturelle comme une composante intrinsèque de notre société contemporaine. En effet, cette approche voit souvent la diversité culturelle comme une entité extérieure, la plupart du temps associée aux populations migrantes, introduite plus ou moins illicitement dans l'espace social. Pourtant, les migrations ne sont ni récentes ni exceptionnelles dans l'histoire de l'humanité : les peuples ont toujours migré et se sont enrichis mutuellement au travers des échanges économiques et culturels. En suivant Demorgan (2000), la mondialisation est bien culturelle avant d'être économique et financière. Le philosophe Ngoenha (2013, pp. 105-116 ; également cité dans Laffranchini, 2024, pp. 118-119) rappelle trois grandes raisons pour lesquelles les approches

---

<sup>1</sup> education 21

interculturelles ont émergé : (a) dans le passé, la « rencontre » entre « Nous » et les « Autres » n'était pas égalitaire, étant hiérarchique et dominée par le pouvoir (Todorov, 1989). Aujourd'hui, les « Autres » revendiquent des droits culturels, l'égalité, la dignité humaine, et le *ius migrandi*, c'est-à-dire le droit de choisir librement son domicile, tout comme les *conquistadors* l'ont justifié pour leur colonisation. Ce n'est qu'avec le déplacement de cette rencontre vers l'Occident que des approches interculturelles pour le vivre-ensemble deviennent nécessaires (Ronchetti, 2018) ; (b) « Le monde avec lenteur marche vers la sagesse » disait Voltaire. Cette expression souligne que malgré les atrocités telles que les ethnocides, génocides et racismes liées aux conquêtes territoriales, les sociétés modernes visent à être démocratiques, justes et égalitaires. Les approches interculturelles encouragent ainsi le vivre-ensemble, non en dépit des différences, mais en valorisant la diversité comme une richesse ; (c) en suivant par exemple Demorgan (2000) ou Laplantine & Nouss (1997), le métissage culturel est structurel dans les sociétés contemporaines, défiant ainsi le mythe de l'homogénéité culturelle.

Les approches interculturelles en éducation tentent de déconstruire une perception figée de « l'Autre », cet-te étranger/ère à appréhender et à intégrer dans la société d'accueil. Dans le contexte éducatif, la logique d'inclusion va au-delà de la simple intégration. Inclure signifie reconnaître et valoriser les différences tout en offrant les outils nécessaires pour favoriser la réussite scolaire et sociale des élèves. Cela implique d'évoluer dans un double registre : celui de l'égalité, où chaque élève est traité-e de manière équitable, et celui de la diversité, où l'identité culturelle de chacun-e est respectée et valorisée. Cette approche est particulièrement complexe dans un cadre scolaire où l'injonction à l'inclusion est omniprésente, mais où les moyens pour l'appliquer restent limités selon les résultats de l'enquêtes du SPV, SSP & SVMS-SUD (mars 2023). Les mandataires tirent six thèses principales : les démarches d'obtention d'aide sont de plus en plus lourdes ; les moyens pour remplir les missions de l'école restent insuffisants ; des refus d'aide affectent particulièrement les premières années scolaires ; les conditions d'enseignement se dégradent ; une tension subsiste entre les missions de sélection et de progression des élèves ; la pression sur les conditions de travail, surtout pour les titulaires et à temps partiel, nuit à la qualité de l'enseignement (SSP Vaud, 2023).

Ainsi, le sentiment de manque de préparation pour gérer la diversité en classe révèle un décalage entre la recherche académique en sciences de l'éducation, qui prône l'inclusion de la diversité culturelle, et la réalité du terrain et des plans de formation qui peinent à incorporer de manière structurelle ces approches. En effet, les modules sur l'interculturalité restent souvent facultatifs ou additionnels, destinés aux personnes déjà sensibilisées à ces questions, alors que la formation à la diversité devrait être intégrée de manière transversale à tout le curriculum pédagogique. Ce manque d'intégration systémique est problématique dans

des sociétés où la diversité culturelle n'est plus l'exception, mais bien la norme. Les chiffres concernant la population scolaire témoignent de cette réalité : en Suisse, selon les données de l'année scolaire 2022/2023, environ 26 % des élèves de la scolarité obligatoire étaient de nationalité étrangère ; ce chiffre dépasse les 40 % dans le canton Genève et les 35 % dans le canton Vaud. Environ 24 % des élèves parlent régulièrement une langue autre à la maison que celle de scolarisation. Nombreux sont ceux et celles à avoir une double nationalité. Les classes sont donc composées d'élèves aux origines et parcours multiples, ce qui appelle à une révision des méthodes d'enseignement et à un nouveau paradigme.

De ce fait, au lieu de considérer la diversité comme un enjeu secondaire ou facultatif, il est temps de la reconnaître comme une composante centrale de l'éducation, le substrat de base qui devrait structurer l'ensemble du système éducatif. Ce paradigme interculturel devrait imprégner tous les aspects de la formation du corps enseignant, qu'il s'agisse de la relation avec les familles, de la gestion de la classe ou de la didactique disciplinaire. Les enseignements sur les relations école-parents, par exemple, ne devraient pas être subdivisés en un cours pour les relations école-famille et un autre pour les familles issues de la migration : en effet, il y a des parents, des familles, des enfants ; ces familles peuvent être monoparentales, recomposées, avec un enfant unique ou une grande fratrie, parlant différentes langues et pratiquant ou pas des religions, ayant des croyances, des habitudes, des valeurs, etc. L'indicateur « culture » n'est qu'un indicateur parmi d'autres.

## **2. ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS DE LA CULTURE ET LEUR IMPLICATION POUR LA FORMATION**

Les approches éducatives interculturelles, bien qu'ambitieuses et nécessaires dans des contextes de plus en plus diversifiés, peinent souvent à produire des résultats concrets dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. Ce constat découle en partie d'une difficulté sous-jacente : de nombreuses formations restent axées sur la transmission de techniques ou d'outils, sans s'attaquer aux conceptions fondamentales que le corps enseignant a de la culture. Ces conceptions, lorsqu'elles restent figées ou empreintes de stéréotypes, peuvent limiter la portée des approches interculturelles et perpétuer des malentendus ou des inégalités dans les relations éducatives. Nous nous appuyons sur une démarche auto-ethnographique pour explorer ces problématiques et proposer une alternative fondée sur le changement de perspective (ou *Weltanschauung*). Plutôt que de viser à enseigner des compétences interculturelles (Franzini, 2024), bien que pertinent, nous pensons, au regard de notre expérience de formation, commencer par transformer la manière dont les personnes perçoivent la culture, en les amenant à adopter une vision plus nuancée, dynamique et critique.

Ce changement de paradigme, qui repose sur une réflexion sur la notion de culture, constitue d'après nos observations un prérequis indispensable pour que les approches interculturelles trouvent un véritable écho dans les pratiques éducatives. Pour soutenir cette thèse, nous proposons une relecture des grandes théories anthropologiques, organisées autour de deux axes principaux : une critique des approches figées et universalistes, et une exploration des approches relationnelles et critiques, qui mettent en lumière la fluidité des identités et des interactions sociales. Le choix de retracer l'évolution de la notion de culture ne relève pas d'un simple intérêt historique, mais vise à illustrer comment ces débats et théories éclairent les enjeux contemporains du vivre-ensemble et de la reconnaissance des diversités. Ces perspectives seront illustrées par des situations, questions et réflexions issues de nos expériences de formation et des témoignages recueillis. L'objectif est de démontrer que revisiter la notion de culture permet non seulement d'élargir la vision du monde, mais également d'outiller les professionnel-les de l'éducation pour agir dans des environnements scolaires et sociaux de plus en plus complexes et diversifiés (Prud'homme, et al., 2016 ; Puren, 2002). Cette approche, qui lie étroitement théorie et pratique, vise à poser les bases d'une posture professionnelle critique et ouverte, adaptée aux enjeux contemporains de l'éducation (Dervin, 2010).

Les travaux fondateurs de Tylor, publiés en 1871 dans *Primitive Culture*, marquent le début d'une conceptualisation scientifique de la notion de culture. Il y propose en effet une définition novatrice pour son époque, décrivant la culture comme « ce tout complexe qui comprend à la fois les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les autres capacités et habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (1871, p. 1, traduction libre). Cette définition, bien qu'imprégnée de l'évolutionnisme culturel propre au 19<sup>e</sup> siècle, a jeté les bases d'une anthropologie qui considère la culture comme un attribut universel de l'humanité. Cependant, cette vision globale de la culture, qui postule une progression linéaire des sociétés humaines de formes dites « primitives » à des formes plus « civilisées », a également entraîné des critiques. Elle introduit, entre autres, une hiérarchisation implicite des cultures et une tendance à mesurer toutes les sociétés selon des normes occidentales. Ces limites théoriques, bien qu'ancrées dans le contexte intellectuel de l'époque, posent encore des questions essentielles aujourd'hui, notamment en ce qui concerne leur influence sur la formation des enseignant-es. Nous avons régulièrement observé que certaines personnes adhèrent inconsciemment à des visions hiérarchiques ou évolutionnistes de la culture, influencées par des idées persistantes dans les discours médiatiques et politiques.

Les apports critiques d'anthropologues comme Boas (1911) et Malinowski (1968) sont ici essentiels pour déconstruire ces représentations. Boas (1911), en rejetant l'idée d'une progression universelle des cultures, a souligné l'importance d'étudier chaque culture dans

son contexte historique et social propre. De son côté, Malinowski (1968), à travers sa méthode d'observation participante, a démontré que les pratiques culturelles ne peuvent être pleinement comprises qu'en s'immergeant dans les systèmes de significations locaux. Ces perspectives, loin d'être purement théoriques, offrent des outils précieux pour inviter les futur-es enseignant-es à interroger leurs propres représentations et à adopter une posture d'ouverture face à l'altérité. Lors d'un exercice d'observation en établissement durant le stage, une étudiante observe que les pratiques éducatives de certaines familles migrantes, perçues initialement comme « décalées » par rapport aux normes scolaires locales, révèlent en réalité des logiques cohérentes et des valeurs éducatives « riches » : grâce à cet exercice de mise en pratique, elle a ainsi pu reconsidérer sa perception initiale et reconnaître la valeur des pratiques éducatives issues de cultures différentes. Les concepts de relativisme culturel et d'observation participante sont des outils pour accompagner une réflexion sur les cadres de pensée et sur les manières dont ceux-ci influencent les interactions avec les élèves et les familles issu-es de milieux divers.

Les travaux de Kroeber et Kluckhohn (1952), dans leur ouvrage *Culture : A Critical Review of Concepts and Definitions*, reflètent une volonté de systématiser les multiples conceptions de la culture en recensant plus de 150 définitions. Ce travail de synthèse souligne la complexité et la diversité des perspectives qui coexistent dans les sciences sociales, tout en mettant en lumière l'impossibilité d'établir une définition consensuelle. Cette pluralité, bien qu'enrichissante, pose également des défis méthodologiques, en particulier pour les personnes en formation, qui doivent appréhender des cadres théoriques variés pour comprendre et aborder les situations interculturelles dans leur pratique quotidienne. Durant la formation, il n'est pas rare que des étudiant-es expriment leur perplexité face à la multitude de perspectives offertes par les sciences sociales pour expliquer un même phénomène. Ce sentiment de confusion est exprimé par une étudiante en constatant que les manuels scolaires présentent parfois des visions simplistes de la culture, alors qu'en formation, elle est exposée à des approches plus complexes et nuancées. Ainsi, une définition unique (par exemple celle de Tylor de 1871) bien qu'attrayante par sa clarté, ne saurait rendre compte des dynamiques complexes qui caractérisent les interactions culturelles.

Dans la continuité des critiques formulées à l'encontre des approches statiques et essentialisantes de la culture, Barth (dans Poutignat & Streiff-Fenart, 1995) a introduit, en 1969, une perspective radicalement nouvelle qui redéfinit les frontières culturelles comme des espaces de négociation et d'interaction. L'auteur met en lumière l'idée que les identités culturelles ne sont pas intrinsèques ni immuables, mais qu'elles se construisent et se redéfinissent en fonction des contextes sociaux, des relations et des échanges entre les groupes. Ces frontières, loin d'être des barrières hermétiques, deviennent des lieux de rencontre, souvent marqués par des tensions, où s'élaborent les appartenances et les

identités. Cette approche, fondée sur l'analyse des interactions sociales, permet de mieux comprendre la manière dont les cultures se recomposent au gré des contextes historiques, des rapports de pouvoir et des flux migratoires. Dans des sociétés de plus en plus globalisées, traversées par des influences transnationales, cette perspective offre une clé d'interprétation importante pour appréhender la complexité des identités plurielles et hybrides. Cette conception dynamique des frontières culturelles peut susciter de nombreuses réflexions et remises en question : une enseignante observe que dans une classe d'accueil d'élèves primo-arrivants les élèves sont étiqueté-es selon des catégories comme « réfugié-es » ou « migrant-es », mais qu'elles/eux-mêmes redéfinissaient constamment leurs identités en fonction de leurs interactions avec leurs pairs, leurs enseignant-es et leur environnement scolaire. Cette prise de conscience souligne l'importance de percevoir les différences culturelles non comme des obstacles, mais comme des opportunités de dialogue et d'apprentissage mutuel. Cela requiert une posture professionnelle attentive à la fluidité des identités et à la valorisation des expériences plurielles des élèves. Par exemple, la description d'une élève récemment immigrée comme « réservée » et « peu participative » peut être revisitée à la lumière de la théorie, révélant des comportements liés à une négociation identitaire influencée par les attentes du contexte scolaire. Cette réflexion ouvre la voie à des discussions sur la nécessité de créer des espaces propices à l'expression et à la réconciliation des identités plurielles.

Dans une continuité critique, Said (2015), en 1978, a approfondi cette réflexion en introduisant le concept d'orientalisme. Son travail a révélé comment les représentations essentialisantes de l'Autre, loin d'être neutres, étaient des instruments de pouvoir. Ces discours, souvent façonnés par les impératifs coloniaux, contribuaient à naturaliser les hiérarchies et à justifier les dominations. L'orientalisme, tel que défini par Said (2015), met ainsi en lumière les mécanismes par lesquels les stéréotypes et les inégalités structurelles sont perpétués dans les interactions interculturelles. Cette critique invite à déconstruire les récits hégémoniques pour mieux comprendre les dynamiques de pouvoir qui sous-tendent les représentations culturelles.

L'apport de Hall (2019) aux années 1990 avait déjà approfondi cette exploration en se focalisant sur les identités hybrides comme des processus en constante évolution, témoignant de la capacité des individu-es à évoluer entre diverses influences culturelles. Plutôt que de percevoir cette hybridité comme une contradiction, il la décrit comme une forme de résilience face aux transformations sociales rapides. Cette perspective met en lumière la richesse des expériences plurielles et les potentialités qu'elles offrent dans des sociétés de plus en plus multiculturelles. En valorisant la flexibilité et la créativité des identités, Hall (2019) propose une lecture qui transcende les cadres rigides des approches précédentes et ouvre la voie à une réflexion renouvelée sur les défis contemporains du

vivre-ensemble. C'est notamment le cas des témoignages de praticien·nes qui relèvent de leur observation d'élèves « tiraillé·es entre deux cultures » ; cela peut être vrai surtout si le contexte et l'environnement ne permettent pas l'expression d'une hybridité identitaire, riche de potentialités éducatives.

Le titre du livre de Bhabha de 1994 (2007), *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*, est une œuvre majeure des études postcoloniales, mettant en lumière les dynamiques complexes de la culture et de l'identité dans des contextes marqués par le colonialisme et la globalisation. Où trouver la culture ? Selon Bhabha (2007), elle se trouve dans le *Third Space* (tiers espace), un espace intermédiaire, ni totalement celui du colonisateur ni celui du colonisé, mais un lieu où se rencontrent et se transforment les significations, les identités et les pratiques culturelles. Cet espace de négociation et d'hybridité permet l'émergence de nouvelles formes culturelles en dehors des dichotomies traditionnelles. Les tensions entre identités diverses, loin d'être des obstacles, deviennent des moteurs d'innovation sociale et culturelle. En dépassant les dichotomies identitaires, Bhabha (2007) met en lumière le potentiel transformateur des échanges interculturels, qui redéfinissent les frontières culturelles et politiques. Cependant, il reconnaît aussi les défis que ces interactions impliquent, notamment en termes de reconnaissance, d'équité et de pouvoir. Il insiste par ailleurs sur l'importance de repenser la globalisation à partir des expériences des marges, ces lieux souvent ignorés, mais riches de formes de résistance et de créativité. Ainsi, les marges deviennent des espaces de réinvention où les subalternes remettent en question l'ordre dominant tout en façonnant des perspectives nouvelles pour penser la culture et l'identité dans un monde globalisé. Ce concept est particulièrement pertinent dans les environnements éducatifs où toute la communauté scolaire évolue entre diverses influences culturelles, souvent dans un contexte marqué par des asymétries de pouvoir ; il critique également l'idée d'une authenticité culturelle. C'est dans des situations d'évitement et de dynamiques de rejet implicites entre élèves perçu·es comme différent·es que cette notion de tiers espace permet d'envisager un espace de dialogue et de co-construction, et d'ainsi déconstruire les perceptions initiales des étudiant·es en mettant de l'avant les tensions apparentes, qui ne sont souvent que le signe de processus interactifs où les élèves redéfinissent collectivement leurs positions et appartenances. Ce type de situation ne nécessite pas simplement des « solutions pédagogiques », mais une révision plus fondamentale de la manière dont les interactions culturelles en milieu scolaire sont comprises. En adoptant cette perspective, l'étudiant·e peut saisir que ces tensions sont autant d'occasions de cultiver une posture réflexive, essentielle pour aborder les défis éducatifs avec ouverture et sensibilité.

La remise en question des cadres essentialisants trouve un écho dans les travaux d'Appadurai de 1996 (2001), avec le concept de « paysages culturels » qui propose une lecture des cultures contemporaines à l'aune des flux transnationaux. Médias, migrations,

échanges économiques : autant de forces qui façonnent des identités en perpétuelle recomposition. Pour Appadurai (2001), les cultures ne peuvent plus être pensées comme enracinées dans des territoires fixes. Elles émergent désormais d'un réseau complexe d'interconnexions globales, où les appartenances sont sans cesse redéfinies. Ce cadre analytique est également pertinent pour interroger et déconstruire les discours identitaires qui essentialisent les appartenances nationales et culturelles, notamment ceux qui sous-entendent qu'être « véritablement Suisse » correspond à une identité homogène, blanche et enracinée dans un imaginaire historique euro-centrique. De telles représentations, ancrées dans des constructions sociales et historiques, excluent implicitement les individu-es naturalisé-es, métisses ou issu-es de la migration en les assignant à une altérité permanente. Ces discours essentialisants, souvent véhiculés de manière implicite, renforcent des catégorisations rigides qui réduisent les identités à des origines fixes et supposées immuables. En mobilisant la notion de « paysages culturels » d'Appadurai (2001), il devient possible de montrer que ces catégories sont non seulement obsolètes, mais également contre-productives dans des sociétés marquées par la complexité des flux transnationaux. Ces flux redéfinissent les appartenances de manière plurielle et dynamique, illustrant que l'identité nationale ne peut être réduite à une essence statique. En formation, cela pourrait être abordé en confrontant les étudiant-es à des exemples concrets : des récits d'individu-es qui se définissent à travers des trajectoires hybrides et des affiliations multiples, ou des situations où des pratiques culturelles globales se mêlent aux spécificités locales. De telles analyses permettent de développer une posture critique face aux représentations stéréotypées et de reconnaître la richesse inhérente aux identités plurielles. En éducation, cette perspective invite également à repenser la manière dont les élèves et enseignant-es sont perçu-es au sein de l'institution scolaire. En déconstruisant les discours essentialisants, on peut encourager une approche plus inclusive, où chaque élève est valorisé-e dans sa singularité, indépendamment des étiquettes identitaires qui pourraient lui être assignées. Cette approche, inspirée des travaux d'Appadurai (2001), pousse les futur-es enseignant-es à dépasser les dichotomies entre « soi » et « l'autre » pour reconnaître que les identités contemporaines se construisent dans l'interrelation, l'interconnexion et le dialogue, et non dans la séparation ou l'exclusion.

Un incident critique attire notre attention : une enseignante en formation continue exprime son incompréhension face à une situation où des élèves d'origines diverses collaborent à un projet de classe ; cette collaboration est « chaotique » et « désorganisée », interprétant les désaccords fréquents entre les élèves comme un échec à s'intégrer dans un projet collectif en raison de leur scolarité passée, à leur manque de connaissances du « métier d'élève » et des règles de politesse. Une assignation identitaire est vite prononcée. La perspective d'Ingold (2018) permet d'accompagner les apprenant-es dans une analyse plus nuancée. L'auteur propose en effet une approche écologique de la culture, mettant en lumière les

relations dynamiques entre individu-es et environnement comme fondement de la construction culturelle. Contrairement aux approches qui envisagent la culture comme un stock d'objets ou de pratiques fixes, Ingold (2018) insiste sur la manière dont les interactions quotidiennes façonnent constamment les expériences humaines. La situation peut être examinée à travers cette perspective relationnelle : les désaccords observés ne sont pas des obstacles à la collaboration, mais bien des moments clés où les élèves redéfinissent leurs identités en interaction avec leurs pairs et avec les attentes du groupe. Ce processus illustre que les dynamiques relationnelles contribuent activement à la construction d'un espace culturel partagé, au-delà des cadres prédéfinis.

Enfin, les travaux de Mignolo et Walsh (2018) inscrivent ces réflexions dans une perspective décoloniale. Ces auteurs appellent à une remise en question des cadres théoriques dominants, souvent hérités de l'hégémonie occidentale, et insistent sur l'importance de valoriser les savoirs marginalisés et de valoriser des épistémologies « pluriverselles ». Leur approche ne se limite pas à une critique abstraite, mais propose des stratégies concrètes pour transformer les rapports de pouvoir et promouvoir une véritable justice sociale. En reconnaissant la pluralité des expériences et des savoirs, Mignolo et Walsh (2018) jettent les bases d'une réflexion inclusive, capable de transcender les divisions et de repenser les dynamiques culturelles sous un prisme émancipateur. Une telle perspective est particulièrement intéressante dans l'analyse des ressources pédagogiques à travers le prisme des rapports de pouvoir. Cette activité révèle combien certains contenus scolaires reproduisent des visions euro-centriques (Affolter & Sperisen, 2023), occultant les savoirs des cultures non occidentales. Ces approches critiques ne se limitent pas à une dénonciation des inégalités : elles offrent des leviers pour transformer les pratiques éducatives et les rendre plus inclusives. En intégrant les notions d'hybridité et de décolonisation, les futur-es enseignant-es sont outillé-es pour repenser leur rôle non seulement comme transmetteurs/trices de savoirs, mais aussi comme facilitateurs/trices d'un dialogue culturel équitable. En adoptant ces perspectives, elles/ils peuvent contribuer à créer des environnements éducatifs où chaque élève se sent reconnu-e et valorisé-e dans sa singularité (Banks, 2016 ; Conus, 2021).

## **CONCLUSION : VERS UNE FORMATION HOLISTIQUE**

Notre réflexion a voulu mettre en lumière l'importance de reconsiderer les fondements théoriques de la notion de culture pour transformer la posture des enseignant-es. Plutôt que de former à l'interculturalité, il s'agit de remettre en question les représentations statiques et les biais implicites qui sous-tendent souvent les pratiques éducatives. En mobilisant une perspective anthropologique et pédagogique, cet article propose une approche intégrée qui conjugue théorie et pratique, permettant au corps enseignant de développer une posture

critique et réflexive face à la diversité culturelle. La démarche adoptée repose sur l'articulation de quelques contributions théoriques majeures et sur des situations concrètes issues de l'auto-ethnographie. Ces apports théoriques sont à la fois des outils conceptuels et des outils pratiques qui permettent de déconstruire des visions stéréotypées et ethnocentrées des relations interculturelles et d'éviter les pièges de l'ethnocentrisme et de la reproduction des inégalités.

Cette réflexion souligne également que les enjeux de la formation interculturelle ne se limitent pas à l'acquisition de compétences pédagogiques. Ils impliquent une transformation de la *Weltanschauung* et des dynamiques sociales et culturelles qui le composent. Cette transformation, étayée par une meilleure compréhension des notions de fluidité, d'hybridité, de décolonisation ou encore de transculturalité (Welsch, 1999), constitue le socle d'une posture professionnelle ouverte et adaptative, capable de répondre aux défis complexes des sociétés contemporaines. En pratique, les futur-es enseignant-es doivent être accompagné-es dans un processus réflexif qui leur permette d'identifier et de questionner leurs propres représentations et préjugés. Ce processus, nourri par des outils théoriques et une expérimentation pratique, favorise non seulement une meilleure appréhension des dynamiques culturelles, mais également une capacité à agir de manière éthique et inclusive. L'objectif ultime n'est pas de transformer les enseignant-es en anthropologues, mais de leur donner les clés pour devenir des passeur-es et des médiateurs/trices culturel-les, à même de créer des environnements d'apprentissage où chaque individu-e peut se sentir reconnu-e et valorisé-e.

En conclusion, revisiter la notion de culture dans la formation des enseignant-es permet d'enrichir non seulement leurs pratiques professionnelles, mais surtout leur regard sur la diversité humaine. Loin d'être une fin en soi, cette démarche pose les jalons d'une éducation interculturelle transformatrice (Dervin, 2010), à même de relever les défis d'aujourd'hui et de demain.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M., & Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Affolter, S., & Sperisen, V. (avec Girardet, M., Rudin, E., Dlabač, O., & Schlegel, B.). (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires. Étude, résumé et recommandations de la CFR*. Berne : Commission fédérale contre le racisme (CFR). <https://www.ekr.admin.ch/publications/f107/1380.html>

- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation.* Paris : Payot.
- Azaoui, B., Auger, N., & Zoïa, G. (2019). L'interculturel, l'arlésienne des INSPÉ ? *Mélanges CRAPEL*, 41(1), 16-30. <https://www.atilf.fr/publications/revues-atilf/melanges-crapel/>
- Bhabha, H. K. (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale.* Paris : Payot.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Boas, F. (1963). *The Mind of Primitive Man.* New York, NY: Collier Books.
- Castellotti, V. (2017). *Pour une didactique de l'appropriation : diversité, compréhension, relation.* Paris : Didier.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Pélissier, S. (2012). *L'interculturel en classe.* Fontaine : Presses universitaires de Grenoble. <https://education21.ch>
- Civitillo, S., Juang, L. P., Badra, M., & Schachner, M. K. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection : A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 77, 341-351. <https://doi.org/10.1016>
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines.* 2e éd. revue et augmentée. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Confédération Suisse. (1999). *Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. Article 8.* [https://www.fedlex.admin.ch/](https://www.fedlex.admin.ch)
- Confédération Suisse. (1937). *Code pénal suisse du 21 décembre 1937 (état le 1er juillet 2024). Article 261bis.* [https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757\\_781\\_799/fr#art\\_261](https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/54/757_781_799/fr#art_261)
- Conus, X. (2021). Lorsque l'entrée dans le monde scolaire se heurte aux modèles d'enfant et de parent attendus. *Recherches en éducation*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3325>
- Demorgan, J. (2000). *L'interculturation du monde.* Paris : Anthropos.
- Dervin, F. (2010). « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation ». *Recherches en éducation*, 9, Article 9.. <https://doi.org/10.4000/ree.4599>
- Dubé, G. (2016). L'autoethnographie, une méthode de recherche inclusive. *Présences, revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 9, 1-20.
- Dupont, L. (2014). Terrain, réflexivité et auto-ethnographie en géographie. *Géographie et cultures*, 93-109, [En ligne] 89-90. <https://doi.org/10.4000/gc.3235>
- Ellis, C., & Adams, T. (2014). The Purposes, Practices, and Principles of Autoethnographic Research. In P. Leavy (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research.* (pp. 254-276). Oxford : Oxford University Press.
- Franzini, M. (2024). A dynamic model of intercultural competences and its implications in the field of international cooperation. Experience of Italian operators and cooperators abroad. *Educazione Interculturale*, 22(1), 165–178. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/17731>

- Fumeaux, C. (avec Lafffranchini Ngoenha, M.). (2021). *Des voix contre le racisme. Une voie vers la pédagogie antiraciste.* Genève : Licra-Genève.
- Gay, D., & Lafffranchini Ngoenha, M. (2018). Comment enseigner l'interculturel ? Propositions d'enseignement pour déconstruire les stéréotypes. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 23, 177-193. <http://revuedeshep.ch/pdf>
- Gay, D., & Lafffranchini, M. (2023). « Le racisme n'existe pas ! » : Reconnaître, analyser et prévenir le racisme à l'école. *Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, 28, 131-148. <https://revuedeshep.ch>
- Graines de paix. (2018). *Grandir en paix. 40 activités pour vivre ensemble. Guide pédagogique pour l'enseignant. 10-12 ans, (Vol. 4).* Le Mont-sur-Lausanne : LEP Loisirs et Pédagogie SA.
- Graines de paix. (2020). *35 ateliers pour l'école inclusive. Grandir ensemble et vivre heureux.* Paris : Hatier.
- Gremion, M., Noël, I., & Ogay, T. (2018). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : Tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Swiss Journal of Educational Research*, 35(1), 53-70. <https://doi.org/10.24452/sjer.35.1.4901>
- Hall, S. (2019). *Identités et cultures 2. Politique des différences.* Paris : Éditions Amsterdam.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Kappus, E.-N., Lafffranchini Ngoenha, M., Büzberger, M., Catani, R., Hofstetter, D., Hug, E., Kassis, M., Kosorok, C., Looser, B., Losa, S., Sieber Egger, A., Sommer, B., Stienen, A., Beck, M., Rotzer, B., & Veillette, J. (2020). *Recommandations « Education et Migration » dans le contexte de l'égalité des chances et de l'inclusion au sein des hautes écoles pédagogiques.* Berne : Swissuniversities. <https://www.swissuniversities.ch>
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions.* Harvard : Harvard University Press.
- Lafffranchini, M. (2024). Un échange interculturel international « chez soi ». Repenser la mobilité. In J. Robin, & S. Ganguillet (Eds.), *La mobilité dans la formation des enseignant.e.s en Suisse: Quelles conceptions scientifiques pour quels défis didactiques ?/Mobilität in der schweizerischen Lehrer:innenbildung: Wissenschaftliches Verständnis und didaktische Herausforderungen* (pp. 117-127). Bruxelles : Peter Lang Verlag. <https://www.peterlang.com/document/1360811>
- Lanfranchi, A., Perregaux, C., & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles/Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (rapport final CONVEGNO 1998). Berne : CDIP. <https://edudoc.ch/record/17371?ln=fr>
- Laplantine, F., & Nouss, A. (1997). *Le métissage.* Paris : Flammarion.
- Malinowski, B. (1968). *Une théorie scientifique de la culture et autres essais.* Paris : Maspero.

- Mignolo, W. D., & Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Durham & Londres : Duke University Press.
- Mottet, G., & Sanchez-Mazas, M. (2021). La formation initiale et continue des enseignant-e-s à l'interculturel : discontinuités et injonctions paradoxales. *Formation et profession*, 29(1), 1-19. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2021.576>
- Ngoenha, S. (2013). *Intercultura, alternativa à governação biopolítica*? Maputo : Publifax.
- OFS (Office Fédéral de la Statistique). (2023). *Scolarité obligatoire : élèves selon le degré de formation, le sexe, la nationalité (catégorie) et la première langue*. Berne : OFS. <https://www.pxweb.bfs.admin.ch>
- Poutignat, P., & Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité, suivi de Les groupes ethniques et leurs frontières de F. Barth*. Paris : PUF. <https://journals.openedition.org>
- Prud'homme, L., Bergeron, G., & Borri-Anadon, C. (2016). Apprendre à différencier : Défis professionnels et pistes d'action pour reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité. In M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, & J.-L. Ratel (Eds.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (pp. 162-171). Saint-Léonard (Québec) : Fides Éducation.
- Puren, C. (2002). *Didactique de la culture et enseignement des langues*. Fontaine : Presses Universitaires de Grenoble.
- Radhouane, M. (2017). Former les enseignants aux approches interculturelles : Un consensus international aux orientations diverses. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 8(22). <https://oap.unige.ch/journals/ed/issue/view/35>
- Ronchetti, L. (2018). Lo ius migrandi e il diritto di mutare cittadinanza. In V. Carbone, E. Gargiulo, & M. Russo Spena (Eds.), *I confini dell'inclusione. La civic integration tra selezione e disciplinamento dei corpi migranti* (pp. 5-13). Roma: DeriveApprodi. <https://www.academia.edu/38191464>
- Said, E. W. (2015). *L'orientalisme : l'Orient créé par l'Occident*. Paris : Seuil.
- 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 : revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice : International Journal of Intercultural Research/Alterstice : Revista International de la Investigacion Intercultural*, 1(1), 35-45. <https://doi.org/10.7202/1077589ar>
- Sieber, P., & Bischoff, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. Rapport. Berne : COHEP. <https://www.swissuniversities.ch>
- SPV, SSP, & SVMS-SUD (2023, 10 mars). *Qu'en pense le terrain ? Retour sur l'enquête relative à l'école à visée inclusive*. <https://vaud.ssp-vpod.ch>
- SSP Vaud. (2023). *École inclusive : qu'en pense le terrain ?* <https://vaud.ssp-vpod.ch>
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture* (Vol. 1). London: John Murray.

Todorov, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

Welsch, W. (1999). Transculturality : The Puzzling Form of Cultures Today. In M. Featherstone, & S. Lash (Eds.), *Spaces of Culture : City, Nation, World* (pp. 194-213). London : SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446218723>

