

L'INTERCULTUREL EN RÉFLEXION POUR LA CLASSE ET AILLEURS

Véronique Lemoine
Université/ESPÉ de Lorraine
Laboratoire ATILF UMR 7118 CNRS

Résumé

Cet article s'intéresse à la notion d'interculturel et particulièrement dans le domaine de l'éducation. L'interculturel est une notion à définitions variables, notamment selon le champ de recherche, et mérite sans cesse d'être questionné. Tout d'abord véhiculé par les discours du Conseil de l'Europe, l'interculturel est longtemps resté attaché au thème de la migration. L'interculturel d'aujourd'hui revêt des approches multiples inspirées de paradigmes parfois contraires, certains centrés sur la différence entre les cultures, d'autres focalisant sur la (re)connaissance de Soi et de l'Autre. L'article veut mettre en avant un interculturel altérité qui tiendrait compte de l'Autre en tant que sujet pluriel et changeant et qui voudrait s'éloigner des approches différentialistes-culturalistes qui le chosifient. L'article amène des pistes de réflexions pour penser l'interculturel en classe du primaire et ailleurs.

INTRODUCTION

L'interculturel en France fête ses 40 ans¹. La notion, née dans les années 1970 est d'abord véhiculée par les discours du Conseil de l'Europe (1976) en vue de réglementer les problématiques relatives à la vie des migrants venus travailler dans les pays accueillant de la main d'œuvre. Selon Porcher (2000), la notion, alors réservée aux migrants, ne « suscitait qu'indifférence chez les didacticiens des langues » (p. 42). Puis, les travaux de recherche sur l'interculturel se sont peu à peu élargis à d'autres champs au-delà de l'éducation, tels que la linguistique, l'anthropologie, la littérature, le monde médical, voire même le tourisme et la géomatique appliqués (Gadal et Samsonova, 2014, p. 229). Selon les espaces géographiques, la notion est appréhendée de diverses façons. Elle se présente sous des termes aussi variés que *Cultural Studies* qui étudient la culture des groupes sociaux, multiculturalisme qui renvoie au constat d'une société composée de plusieurs groupes culturels, ou teintée « à la fois par le multiculturalisme de type anglo-saxon et par le républicanisme français » selon Vatz Laaroussi (2014, p. 269), ce dernier rendant saillant le principe d'égalité de traitement de tous.

En éducation, dans les années 1980, l'interculturel a été clarifié par les nombreux travaux d'Abdallah Pretceille. Ils ont permis d'interroger la conception de la culture qui présuppose l'existence de groupes culturels définis et homogènes (ex. : « la culture française ») et se conçoit dans la binarité différences-ressemblances. L'interculturel fait une large part aux dimensions d'interaction dans la prise en compte des diversités de chacun sans cesse réactualisées et a pu constituer une mise en question d'une vision réifiées, folklorisante et catégorisante des personnes.

En 2016 encore, malgré la publication de nombreux travaux pour un interculturel renouvelé (Dervin, 2010), l'interculturel semble résister à une définition consensuelle dans la sphère scientifique. Dans les pratiques en contextes éducatifs, les acteurs emploient la notion dans leurs discours et affirment son importance, sans jamais la définir. Les professionnels de l'éducation sont pour nombre d'entre eux attachés à l'interculturel et militent pour cette notion. Celle-ci est souvent présentée comme une « conception idyllique de l'Autre » (Lemoine, 2014, p. 101), visible dans les discours au travers d'expressions comme l'ouverture à, le partage, l'enrichissement, le mélange entre les cultures. En revanche, les notions de conflit, de tensions, d'utilisation stratégique de la culture sont évoquées de manière très confidentielle voire jamais (Lemoine, Lerat et Gremmo, à paraître). L'interculturel est plébiscité dans les textes européens comme le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) ou dans les discours d'organismes tel l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ) initiateur de projets interculturels franco-allemands, mais tout le monde s'entend-il sur ce que la notion signifie ? Par ailleurs, à ce jour, s'il est admis que l'interculturel n'est plus seulement opératoire dans la réflexion sur les migrants, mais également sur des personnes venant

1. Cf. Revue française d'éducation comparée, 14. Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher, 2016.

de divers espaces, la notion est peu problématisée par les enseignants dans le cadre d'une concrétisation en classe.

Dans une thèse de doctorat en didactique des langues (Lemoine, 2010-2014), à la suite de nombreux chercheurs comme Dervin, Machart, Piller, pour ne citer qu'eux, j'ai interrogé l'interculturel plus à partir de son préfixe *inter* qu'à partir de la notion de *culture*. En d'autres termes, j'ai interrogé l'interculturel en tant que construit social sans cesse réactualisé par les personnes dans les relations, dans les expériences, mettant à distance la culture quand elle est envisagée dans une vision réductrice avec un usage exagéré des différences. Il est difficile d'envisager une définition unique de la notion qui entre en tension avec des croyances ou en résistance face à un dogmatisme essentialiste. En même temps, je propose dans cet article un positionnement pour tenter d'éviter l'allant-de-soi de la notion.

POURQUOI FOCALISER PLUS SUR L'INTER QUE SUR LA CULTURE ?

Cette focalisation est liée au positionnement de recherche dans l'un des deux « pôles de conception du mot interculturel » (Carton, 2011, p. 14). Le premier pôle de conception privilégie des aspects descriptifs qui touchent aux traits communs à un groupe qui rendraient reconnaissable un individu en tant qu'appartenant à ce groupe. Cette façon de voir les choses amène à des catégorisations qui présupposent l'homogénéité des personnes. Mais aussi elle favorise l'exacerbation de la différence entre les cultures et peut servir à la justification de certains comportements des personnes, pouvant mener à une certaine assignation plus ou moins problématique : il est organisé parce qu'il est japonais et je suis incompetent en anglais parce que je suis français. Cette conception est appelée culturaliste.

Le second pôle de conception renvoie à l'idée qu'on ne peut pas parler de culture unique pour les personnes d'un même pays, ni de culture immuable pour chaque individu. Cette façon de voir les choses amène à réfléchir l'actualisation de la culture par les personnes dans un processus dynamique et l'usage de la culture dans les échanges en contextes où se révèlent la construction identitaire et les contradictions inhérentes à la personne. Elle permet d'interroger la diversité qui se joue dans les multiples formes de l'inter et de la définir « par rapport à des liens d'interdépendance et d'influences réciproques, mais aussi de malentendus, de conflits » (Feussi, 2014, p. 12).

En même temps, à la suite des résultats de ma thèse de doctorat (Lemoine, 2014), penser l'interculturel de façon binaire par le biais de deux pôles tendrait à lisser le réel. En effet, à partir des recherches inductives qui partent des acteurs et de la façon dont ils conçoivent leurs propres pratiques (Bensa, 2010, p. 36), on peut considérer que l'interculturel se pense dans une conception fluide de la complexité, c'est-à-dire dans des oscillations entre des positionnements jamais figés dans l'une ou dans l'autre des conceptions de l'interculturel. L'interculturel, ainsi défini, demande la mise en place d'une méthodologie qui tienne compte des dynamiques interrelationnelles. Aussi, les extraits présentés dans l'article ont-ils été analysés par une analyse du discours (Antaki, *et al.*, 2003) qui rend compte des instabilités, des co-constructions et des convictions.

La prospérité de l'interculturel en éducation, soutenue par les injonctions institutionnelles tant nationales qu'internationales, mais aussi des visions divergentes de la notion et les problèmes méthodologiques invitent donc tout chercheur à l'interroger sans relâche.

Le premier point interrogé est l'usage des mots pour penser l'interculturel. Récemment, dans une rubrique du Café pédagogique², un article s'intéressait à « Apprendre à vivre ensemble en classe » (interview de O. Zanna, 2016-06-06). On peut y lire dans la même phrase deux notions qui se confondent : « Avec l'ouverture sur le monde, l'immigration et les différentes cultures qui s'y côtoient, l'école accueille des enfants de plus en plus divers ». On sait les interrogations que suscite le terme différence et les apports de celui de diversité pour le cadre épistémologique de l'interculturel :

La notion centrale est désormais moins celle de culture que le principe même de la diversité culturelle dont les conséquences sur les comportements, les socialisations, les apprentissages, la communication ne peuvent être perçues qu'à partir d'un modèle de la bigarrure, de la variation et non celui de la différence (Abdallah Pretceille, 1999, p. 18).

En d'autres termes, dans l'affirmation de Zanna *supra* citée se trouve un mélange de deux éléments qui entrent en contradiction. Celui de différence permet de ranger et de déterminer des catégories aux frontières marquées, souvent pour relever les ethnies, les origines. Celui de diversité(s) permettrait de penser la reconnaissance des identités mouvantes des personnes en interrelations.

Le second point interrogé est l'expression paradoxale « la rencontre des cultures », repérable dans de nombreux travaux sur l'interculturel, ou selon Zanna dans son entretien sur le Café pédagogique, le côtoiement des différentes cultures. Or, dans la classe, dans les divers espaces de la société, ce ne sont pas les cultures qui se rencontrent mais bien des personnes qui actualisent leurs identités, leurs pluralités dans des rencontres. La phrase de Wikan (2002, p. 83) nous rappelle fermement ce point : « Cultures don't meet. People do ».

Ces amalgames n'aident pas les acteurs éducatifs à mieux comprendre la notion d'interculturel, voire même les confortent dans une éducation aux différences. En France, les enseignants sont par ailleurs encouragés par les textes officiels qui veulent promouvoir l'ouverture aux différences dans la mise en texte de contenus axés sur des connaissances au sujet de la nourriture et des éléments qui composent un repas allemand, anglais (BOEN Hors-Série n° 8, 2007, pp. 21-31), par exemple. En revanche, dans une prescription allemande observée lors d'une recherche, à certains moments, des aspects de la société et du rapport à autrui servent de références aux contenus culturels à enseigner. Ce cas allemand ne permet pas d'emblée de dire que les enseignants vont appréhender ces objets dans une approche interculturelle, critique et réflexive.

2. Référence de la source internet : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/06/06062016Article636007931450923683.aspx>

Le troisième point se déploie à partir de deux portraits d'enseignants français et allemand rencontrés dans le cadre de ma thèse. Ces portraits sont convoqués pour favoriser la réflexion chez « les obsédés de la pureté des origines », selon l'expression de Amselle (2001, p. 14) et ainsi mettre au jour qu'il serait bien délicat d'avancer qui est allemand ou qui est français.

Portrait premier : Madame AR³ est professeure dans le premier degré et prend en charge des élèves entre 8 et 11 ans. Après un séjour d'enseignement à l'étranger, elle s'investit particulièrement dans l'enseignement de l'anglais, inscrit son enseignement dans des projets européens avec la Grande-Bretagne et ouvre sa classe à ses collègues anglais en formation. Elle est passionnée d'anglais et de pédagogie des langues vivantes, elle cherche sans cesse à progresser. Elle est avide de regards extérieurs sur son travail de classe. Madame AR a des amis en Irlande. Par ailleurs, Madame AR se forme aux nouvelles technologies. Je sais d'elle qu'elle a deux enfants adolescents et habite dans une maison en banlieue d'une grande ville proche de son école.

Portrait deuxième : Monsieur MW enseigne à des élèves de 7 ans dans le premier degré dans une très grosse école qu'il définit multiculturelle. C'est un maître trilingue qui maîtrise le français, le russe et l'allemand. Il écrit volontiers dans une langue et parle avec aisance dans une autre. Il aime la précision en langue étrangère. Cet enseignant organise des rencontres entre ses élèves et des élèves étrangers depuis plusieurs années déjà. Il est d'ailleurs maître relais pour d'autres enseignants concernant les projets d'échanges. Monsieur MW habite à 30 kilomètres d'une très grosse agglomération, en milieu rural. Il s'exprime sur ses goûts culturels, l'opéra, mais aussi sur son regret de ne pas encore avoir vu le film « Bienvenue chez les Ch'tis » (de Dany Boon en 2008).

Sans donner quelque indication sur la nationalité de l'un ou de l'autre, les portraits, certes incomplets et incertains, permettent de « mettre l'accent sur l'image de personnes singulières » (Bensa, 2010, p. 50) et les interconnexions qui les caractérisent. Mais si on se demande d'emblée : « Qui est Allemand et qui est Français ? » ne s'inscrit-on pas dans une forme de « solidification des identités », selon l'expression de Dervin (2008, p. 95) où chaque chose doit être expliquée et justifiée par la nationalité de l'autre. Par exemple, MW est un professeur allemand, ce à quoi certaines personnes répondraient : « *Il est trilingue, maîtrise le français, le russe et l'allemand. Il écrit volontiers dans une langue et parle avec aisance dans une autre ... c'est parce qu'il est allemand* », car, comme l'avance une enseignante française lors d'un focus group mené à Gravelines : « *Nous, en France, on est mauvais en langues* ». Ainsi, un trait spécifique est associé à une nationalité, puis ce trait est souvent généralisé dans des affirmations du type *les Français sont ... les Allemands ont ...*, voire mis en opposition avec une autre nationalité du type *eux versus nous*, ou dans une hiérarchisation du type *les Anglais sont plus/moins ... que*. Cette approche nationaliste des cultures est fortement questionnée et questionnante dans la mesure où elle reste prépondérante dans certains discours et certaines préconisations. En effet, des modèles théoriques donnent une image

3. Choix d'utiliser les initiales pour précaution d'anonymat.

stabilisée de la culture de l'autre, par l'usage de « *culture patterns* » qui permettent de différencier des personnes à partir de leurs nationalités :

If I take the train from Brussels to Rotterdam, I can tell the Belgian passengers from the Dutch; most Dutch people greet strangers when entering a small, closed space like a train compartment, elevator, or doctor's waiting room, but Belgians do not⁴ (Hofstede, 1998, pp. 22-23).

Cette façon de voir l'Autre garantit une vérité immuable et solide sur sa culture corrélée à des jugements de valeurs, des affirmations à connotation péjorative. Cette approche de la notion amène à penser dans un schéma binaire *nous versus eux*, chacune des entités étant une unité assignée à des normes et peu affectée par les variations.

PRENDRE CONSCIENCE DES APPROCHES EN -ISTE : HISTORICISTE ET DIFFÉRENTIALISTE

Une approche en *-iste* fonctionne toujours dans le monde de l'éducation, et particulièrement quand il est question d'évoquer l'apprentissage de l'allemand. Elle est complémentaire à celles déjà formalisées par Dervin (2016, p. 98), comme « le biais comparativiste » qui conduit à hiérarchiser, voire à juger. Il s'agit du biais historiciste fortement présent dans les discours d'enseignants. De nombreux auteurs font état des stéréotypes connus sur l'Allemagne, sur les Allemands (Ladmiral, Lipiansky, 1989) et décrivent d'anciennes « caricatures homophobes » (Tamagne, 2003, p. 42), ancrées dans des contextes historiques et sociaux franco-allemands. Rittau (2003, p. 53) de son côté rappelle que « dans le champ franco-allemand le stéréotype négatif a été longtemps véhiculé comme une référence généralement admise ». Des enseignants du primaire français interrogés lors d'un focus group sur la présence ou non de stéréotypes chez les élèves en évoquent clairement la présence quand il s'agit de parler des Allemands. Une des enseignantes décrit la présence de stéréotypes comme un *on commun* répandu dans la société : « *L'Allemand c'est considéré comme ceux qui ont fait la guerre. Il y a beaucoup de réticences du côté des familles... l'Allemagne c'est tout ce que ça implique, il y a un passif avec la France qui est important. La guerre, la seconde enfin je crois qu'on ne peut pas aller plus loin dans l'horreur que ce qui a été fait dans la seconde guerre mondiale, il reste un... c'est lourd, c'est un passif* ». L'enseignante met en avant les idées qui sont associées à une invariance d'opinion sur les Allemands expliquée par l'histoire : allemand, seconde guerre mondiale, horreur, réticence d'apprentissage. L'enseignant d'allemand, pris dans une fatalité, serait inéluctablement confronté à un savoir importé de l'extérieur de l'école, *a priori* appris dans les familles, qui présente un aspect solide, figé, récurrent,

-
4. Traduction : Si je prends le train de Bruxelles à Rotterdam, je peux reconnaître les passagers belges des néerlandais ; la plupart des Néerlandais accueille les étrangers qui pénètrent dans un espace réduit, fermé comme un compartiment, un ascenseur, une salle d'attente, les Belges ne le font pas.

comme si les relations franco-allemandes étaient par essence dans l'opposition. Pour reprendre une notion de Noiriel (2007, p. 103), il s'agit d'idées qui s'imposent à l'esprit, « c'est l'exemplaire de la catégorie qui surgit spontanément à l'esprit ». L'expression avancée par l'enseignante du « *passif avec la France* » rappelle les termes de Jurt (2003, p. 5) « d'ennemis héréditaires » lorsqu'il retrace l'histoire de la France et de l'Allemagne depuis 1871.

Une autre approche en *-iste* émerge fortement de l'interculturel en pratique dans les classes et non seulement pose problème, mais surtout ne fait pas sens. Il s'agit de la conception différentialiste à outrance, et notamment sa présence dans les textes officiels qui spécifient les contenus d'enseignement en langues vivantes. On trouve par exemple, les habitudes alimentaires des Anglais à enseigner (BOEN n° 8, 30 août 2007 hors-série) : « *coke, jelly, glass of carrot juice, breakfast, milk, cereal, bacon, eggs, beans on toasts sausage and tomato, cheese and biscuits* ». Une enseignante de la recherche doctorale y associe systématiquement l'expression : « *This is typically English* », tout en déclinant ce qui est typiquement italien, du Nord de la France... sans jamais évoquer d'interconnexions, de partages, de mélanges de façons de faire, de façons de manger. L'interculturel canonique, décrit dans les textes officiels pour l'enseignement des langues à l'école en France, postule que connaître la culture de l'Autre permet de mieux le rencontrer. L'accent est mis sur l'objet figé en dehors du sujet. L'essentialisation d'une culture culinaire nationale, régionale caractérise cette approche inscrite dans le culturalisme. Cela pose problème dans la mesure où cette approche assigne les personnes à une dite culture et mène à des catégorisations qui homogénéisent les contenus culturels en deux versants, français et anglais par exemple. Ce que Bensa (2010, p. 57) désigne sous les termes de risque d'« hypostasie de la société ». Au royaume des différences, l'accent est mis sur ce qui nous oppose avec le risque de tomber dans l'enfer de l'étiquetage où l'Autre, enfermé dans une boîte, est forcément réduit et figé. Une enseignante française prévient lors d'un focus group à Bailleul qu'« *en France on va se faire la bise alors que les Anglais eux ne font pas ça* ». Cela ne fait pas sens dans les réalités sociales d'un monde mouvant en perpétuel changement. Ainsi, l'émergence progressive de questionnements sur la pertinence d'un interculturel qui chosifie plus qu'il ne prend en compte le potentiel évolutif des personnes a permis de mettre l'accent sur l'*inter-* de la notion.

PENSER L'INTERCULTUREL DANS UNE APPROCHE ALTÉRITAIRE

Les travaux d'Abdallah Pretceille (1999, p. 59) ont permis de penser l'interculturel dans une approche altéritaire, plus pertinente au regard des contextes du monde actuel qu'une approche culturaliste dont le caractère obsolète est reconnu par de nombreux chercheurs :

On ne peut définir autrui en lui attribuant d'autorité des caractéristiques d'un groupe culturel défini hypothétiquement, voire arbitrairement. On ne peut donc connaître autrui sans communiquer

avec lui, sans échanger, sans lui permettre de se dire, de s'exprimer en tant que sujet.

Dans cette approche, la notion d'intersubjectivité est centrale et renvoie à une focalisation sur le préfixe *inter* de l'*interculturel*. L'intersubjectivité permet de penser le sujet comme un être social, qui n'est pas seul au monde et pose la relation à autrui comme fondamentale, mais également l'influence de l'un sur l'autre. L'Autre est considéré en tant que sujet à dimension « constellée, tachetée, zébrée, tigrée, moirée, ocellée [...] », pour reprendre l'expression de Serres (1991, p. 221), tout comme *je* l'est. L'intersubjectivité en tant que perception de soi et de relation à autrui se pense dans l'interaction. Le soi qui se construit est sans cesse dans un processus mouvant et recomposé en fonction d'expériences et de rencontres. L'accent est mis sur le sujet. La diversité et la singularité d'autrui la mienne se co-construisent dans la rencontre entre individus, dans des contextes donnés, dans des échanges amenant des consensus, des ruptures, des influences. Ce qui impliquerait en situations éducatives de mettre en place une « *Pädagogik der Vielfalt* » (Prenzel, 2006, p. 43), à savoir une pédagogie qui prenne en compte la diversité et amène le sujet à relativiser sa propre vision du monde en tant qu'une parmi d'autres.

Les quatre pôles de l'interculturel à réfléchir dans la classe

L'interculturel en éducation est souvent discuté en didactique des langues étrangères, car cette discipline pose explicitement le rapport à l'étranger, celui dont on apprend la langue. Mais, en classe, l'étrangeté n'est pas qu'une affaire de rapport à l'étranger. Ainsi le concept d'interculturel pourrait revêtir quatre pôles d'étrangeté dans la classe de langue ou autre.

Le premier pôle serait la relation à des étrangers, notamment dans le cadre de projets européens de l'Agence Europe Éducation Formation France ou d'échanges sous forme de correspondances traditionnelles ou portées par *e-Twinning*. L'étrangeté est alors exacerbée, souvent portée par des stéréotypes (positifs ou négatifs), comme ceux contenus dans l'expression d'un enseignant allemand participant à un focus group à *Frankfurt-am-Main* : « *So ist das in Frankreich* / c'est comme ça en France » ou par des peurs.

Le second pôle serait la relation aux camarades de classe, au-delà des origines, avec lesquels on échange dans la langue qu'on apprend ensemble, alors qu'on partage la même langue maternelle ou de scolarisation (dans le cas de classes dites ordinaires). Dans ce cas :

The discourse taking place in the interaction becomes more important than the "category of origin": intercultural communication and intercultural learning occur when interlocutors have exchanges about cultural plans, demarcations, values or norms, and when they argue, or when they position themselves within one of those norms. Hence, in that sense, intercultural communication can definitely also

occur between speakers of the same language or the same country⁵
(Hu, 2012, p. 2780).

Cela signifie que les élèves auraient à prendre en considération les avis des autres, aussi divers soient-ils, auraient à relativiser leur propre point de vue, qui est un parmi d'autres :

[Lernende] sollen Unterschiede wahrnehmen und aushalten und die eigene Perspektive relativieren, sie als eine Sichtweise unter anderen ansehen/Les apprenants doivent considérer et supporter les différences et relativiser leur propre perspective, la voir comme un point de vue parmi d'autres (Müller, 2008, p. 9).

Le troisième pôle concernerait le rapport à soi-même : non seulement la reconnaissance de moi-même, mais aussi l'interrogation sur les discours que je porte sur l'Autre. Suis-je capable de reconnaître que j'ai des préjugés sur l'Autre ?

Enfin *le quatrième pôle* concernerait des situations proposées par l'enseignant à partir de contenus culturels stéréotypés et dogmatiques. Des situations de type situations problèmes ou situations de ruptures avec les automatismes permettraient aux élèves de développer une stratégie interculturelle dans la déstabilisation. À savoir, avoir besoin de nouvelles ressources personnelles, mais aussi de ressources extérieures : soi-même, l'Autre/les Autres et des ressources matérielles. Ces situations revêtiraient le qualificatif d'étrangeté dans la mesure où elles rompraient avec l'habitude et nécessiteraient un « exercice de la solidarité » pour reprendre l'expression d'Abdallah Pretceille (2004).

Des pistes à réfléchir pour la classe

Autrement dit, pour éduquer à et par l'interculturel, il s'agirait de tenter de développer des valeurs qui sous tendent des attitudes, des comportements, des savoir-faire avec réflexivité et esprit critique. Une piste consisterait à amener les élèves à s'interroger sur leur propre processus identitaire et d'en identifier les « branchements » (Amselle, 2001, p. 14) actuels et en devenir, notamment suite à des expériences, des rencontres. C'est une approche opposée à celle qui consiste au marquage de caractéristiques et de traits culturels figés, car comme le dit Derwin (2011, p. 14) l'interculturel est un « objet aux dimensions mouvantes, fluides et informes ». En classe, cela se traduit par la coopération, la participation, la solidarité, la négociation inter-groupale, mais aussi l'expression de soi, notamment dans des situations dites de rupture. Ces situations vécues par les élèves qui peuvent apporter des réponses même temporaires, les amènent à co-construire en agissant avec l'Autre.

-
5. Traduction : Le discours qui a lieu dans l'interaction devient plus important que la question des origines : la communication interculturelle et l'éducation interculturelle se produisent quand les interlocuteurs ont des échanges sur des projets culturels, des limites, des valeurs ou des normes, et quand ils argumentent ou se positionnent dans le cadre d'une de ces normes. En conséquence, la communication interculturelle peut absolument se produire entre des interlocuteurs qui parlent la même langue ou sont du même pays.

Mais aussi, pour renseigner la notion de diversité des individus, une éducation à et par l'interculturel met-elle en exergue un travail sur les représentations des individus et sur les préjugés. Il ne s'agit pas seulement de dénoncer les stéréotypes des autres, ni seulement de les comprendre, mais d'abord d'avouer les siens propres, puis les discuter avec un regard critique. Une piste pour la classe pourrait être la mise en scène de figures essentialisées par des jeux de rôles. Puis d'en réfléchir les risques (comme la généralisation par exemple), et observer comment l'un et l'autre utilisent des éléments culturels pour excuse, pour prendre le pouvoir, pour refuser quelque chose. Une autre piste consisterait à analyser, par exemple, un extrait du long métrage d'animation *Zootopia* réalisé par Howard et Moore (2016). Les échanges pourraient mettre au jour l'usage de la culture par un groupe, basé sur des éléments du genre ou d'appartenance à une catégorie pour assigner l'Autre : être un lapin-fille présupposerait des incompétences sportives pour entrer dans la police, être un renard impliquerait des spécificités reconnaissables et catégorisables par l'appartenance à un groupe posé comme homogène. Cette façon de faire, Shi-Xu (2001, p. 285) la défend et explique que « *discursive actions are not just understood but also interpreted and appropriated all at the same time/ Les actions discursives ne sont pas uniquement comprises mais aussi interprétées et appropriées toutes en même temps* ». Éduquer à et par l'interculturel ne se situe pas non plus dans l'éradication des préjugés pour finalement proposer aux élèves un autre préjugé ou une conception idyllique de l'Autre qui gomme la réalité des possibles tensions et conflits. Ce point est important à souligner tant de nombreux enseignants engagés dans la rencontre avec l'Autre tiennent à la bonne entente à tout prix, à l'évidente sympathie mutuelle, alors que la complexité des situations réelles montre que gérer des conflits entre aussi dans une démarche interculturelle. Pour Vieille-Grojean (2012, p. 89), par exemple, il y a un intérêt à ce que le conflit « puisse être regardé et traité comme un apprentissage et une refondation, celui et celle de la démocratie ». Ce qui amènerait les enseignants à faire des choix : accepter la gestion de rencontres instables et donc avoir une démarche interculturelle ou refuser cette démarche et se préserver par un repli auto-protectif. Ce dernier cas peut être illustré par les propos d'un enseignant allemand qui renforce l'idée de repli sur soi, sur « nous » par rapport à « eux », de la solidification de l'unité nationale : « *Man zieht sich zu den Gruppen zurück, so zu den Heimatgruppen/On se replie dans le groupe, dans le groupe national* ». Il convient donc de spécifier qu'une démarche interculturelle n'idéalise pas les rencontres ; au contraire il faut éviter le malentendu suivant, dénoncé par Demorgon (2012, p. 82) : « La référence à l'interculturel ignore très souvent les références aux violences entre individus. Elle ignore quasi complètement les violences entre groupes, entre sociétés ».

OPÉRATIONNALISER L'INTERCULTUREL DANS LES PRATIQUES ENSEIGNANTES : QUELQUES PISTES RÉFLEXIVES

L'interculturel, qui amène à réfléchir sur soi et sur l'Autre, donne de l'intelligibilité aux situations de relation aux Autres, et notamment dans la classe sans

que l'Autre ne soit étranger. Cependant, les contenus interculturels prescrits dans les textes officiels, particulièrement en France, en tant que contenus à enseigner, puis enseignés en classe sont formulés sous forme de connaissances, présentées en tant qu'objets (figés). Ces contenus prescrits, aussi figés et stéréotypés soient-ils, pourraient être intégrés dans une éducation à et par l'interculturel, afin de mettre à distance le risque de stigmatisation. En définitive, il ne s'agit pas de rejeter les connaissances culturelles (d'autant plus quand elles sont prescrites et que les enseignants doivent faire), mais d'être attentif à la façon de présenter et de discuter ces objets en classe. En d'autres termes, il se dégagerait certains points bons à réfléchir pour des pratiques à visée interculturelle, et non pas des modèles de pratiques à appliquer, car l'injonction à enseigner ne relève pas de la compétence du chercheur. Ces points pourraient s'articuler autour :

- D'un principe relationnel qui interrogerait la subjectivité et l'intersubjectivité et ce qui est co-construit dans l'accord, le désaccord, les négociations entre *je* et l'Autre, entre *je* et le collectif,
- D'un principe de la transformation du rapport à soi (de ses représentations), du rapport aux Autres,
- D'un principe qui intégrerait l'incertitude, les contradictions et mettrait à distance les vérités immuables, généralisantes et hiérarchisantes.

En didactique des langues plus particulièrement, des cadres de réflexions, plus ou moins formalisés, ont déjà été proposés pour passer d'un interculturel qui focalise sur la culture dans son versant figé à un interculturel qui se pense dans l'*inter*-. Sans visée exhaustive, il est possible de se référer aux travaux suivants :

(1) Le modèle de Byram (1997) qui définit des objectifs d'apprentissage de la compétence interculturelle construit autour de savoir-être, de savoirs, de savoir comprendre, de savoir apprendre, savoir s'engager. Le modèle a l'intérêt d'interroger l'interculturel dans une variété de dimensions sans focaliser sur les connaissances et d'opérationnaliser la notion d'interculturel,

(2) « *Die Insel des interkulturellen Lernens* » impulsé par Kubanek en 2006, qui pose les questions suivantes : « *Was geschieht beim interkulturellen Lernen im Kontext des Fremdsprachenlernens?/ Que se passe-t-il lors d'un apprentissage interculturel en contexte d'apprentissage d'une langue étrangère ? Wie kann man diese Prozesse erfassen?/Comment peut-on saisir ce processus ? Wie kann man interkulturelles Lernen fördern?/Comment peut-on favoriser l'apprentissage interculturel ?* ». Le programme se présente sous diverses dimensions articulant quelques références théoriques et des outils pratiques, notamment un document d'observation de situations de rencontres : « *Beobachtungen von interkulturellen Situationen bei Schülerbegegnungen/Observations de situations interculturelles lors de rencontres d'élèves* ». Le modèle a l'avantage de proposer un regard et un travail sur les émotions, les malentendus.

CONCLUSION

La complexité du paradigme de l'interculturel suppose des positionnements théoriques avec un regard critique et réflexif en adéquation avec les caractéristiques plurielles, mouvantes et instables des réalités sociales actuelles. La pertinence et la persistance des formes culturalistes et différentialistes pour parler de l'Autre, parler avec l'Autre sont à interroger. Quand les contenus d'enseignement en langues, prescrits sous une forme d'éléments cumulatifs, permettront-ils de penser l'Autre autrement qu'à travers des fêtes souvent galvaudées comme *Thanksgiving* ou *Halloween* ou des modes de vie dits typiquement anglais ? Autrement qu'à travers des « identités-prisons » (Abdallah Pretceille, avril 2013⁶) où l'on fait exister l'Autre dans un mode binaire « en tant qu'entité différente de toutes les autres » (Abdallah Pretceille, 2011, p. 22) ?

La complexité du paradigme de l'interculturel amène les enseignants à « faire simple » et à proposer aux élèves des catégorisations (ce qui est français, ce qui est anglais) et en même temps ils partagent un espace avec des élèves qui parfois provoquent des déstabilisations par un questionnement critique qui complexifie la situation. Les élèves ne comprennent pas toujours que l'enseignant leur impose des représentations de soi, de l'Autre « cet » Anglais dont ils apprennent la langue, alors qu'eux-mêmes sont porteurs de pluralités et d'expériences variées. Dans la littérature allemande, Müller (2008, p. 17) avance que l'interculturel est légitime à l'école dans toutes les disciplines scolaires dans ce qui est identifié sous les termes de *Pädagogik der Vielfalt/pédagogie de la diversité*. Ce serait en quelque sorte une réponse à l'évolution de la société, aux diverses migrations passées, en cours et à venir, à la construction d'un espace européen de mobilités réflexives.

La complexité du paradigme de l'interculturel interroge les chercheurs sur l'usage même de la notion, tant il est de polémiques autour de l'interculturel. L'idée d'un nécessaire renouveau de l'interculturel n'est pas neuve et la notion connaît déjà des variations, notamment dans l'ajout d'adjectif, de préfixe ou de noms qui lui sont faits. Il est question d'interculturel renouvelé, de post-interculturel, de démarche, d'approche interculturelle, de communication interculturelle, de pédagogie interculturelle, de conscience interculturelle, de compétences interculturelles auxquelles le mot « dynamiques » est parfois préféré (Dervin, 2016, p. 102). Les désignations et les intitulés varient pour une notion au caractère transversal qui a des visées de développement de valeurs, de savoir-faire, de savoir-être qui demande de la part des enseignants un véritable engagement et, dans un premier temps une clarification sur la notion. La récente expression de Dervin (*ibid.*, p. 97) « l'éducation à la communication interculturelle » amène à penser que l'enseignant a pour rôle d'engager avec l'enfant un glissement de l'élève vers l'acteur social, le citoyen européen. En ce qui concerne plus précisément les langues vivantes, cet enjeu est particulièrement explicite dans le CECRL⁷. En

6. Abdallah Pretceille M. (2013, avril), De la différence à la diversité. De la culture à la culturalité. Communication présentée à la journée d'étude CIREL, Villeneuve d'Ascq, France.
7. Pour rappel, en 2005 en France, le Plan de Renovation de l'enseignement des langues, de l'école élémentaire au lycée, prend appui sur le CECRL. Les contenus d'enseignement qui

complément, la littérature offre également un débat sur l'actualisation d'interculturel par interculturalité par exemple, afin de mieux prendre en considération la notion de processus ou de transculturel dont le préfixe *trans-* incarnerait plus explicitement « le dépassement vers quelque chose de nouveau ou vers la redécouverte de soi » (Meunier, 2015, p. 41). Ces quelques éléments montrent que l'interculturel doit rester dans une dynamique réflexive et critique et trouver une place au centre de questions qui concernent plus largement la *Bildung* du sujet, en tant que conception d'un long chemin menant à soi en passant par l'Autre.

RÉFÉRENCES

- ABDALLAH PRETCEILLE Martine (2011) De l'interculturel à un humanisme du divers, *Éducation permanente*, n° 186, Rencontres interculturelles et formation, Paris.
- ABDALLAH PRETCEILLE Martine (2004) *Vers une pédagogie interculturelle*, 3^e édition, Paris, Anthropos.
- ABDALLAH PRETCEILLE Martine (1999) *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF.
- AMSELLE Jean-Loup (2001) *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.
- ANTAKI Charles, BILLIG Mickael, EDWARDS Derek & POTTER Jonathan (2003) *Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings*. Repéré à : <http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.htm>
- BENSA Alban (2010) *Après Lévi-Strauss pour une anthropologie à taille humaine*, Paris, Éditions Textuels.
- BYRAM Mickael (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual matters.
- CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES (2005) Strasbourg, Division des politiques linguistiques.
- CARTON Francis (2011) Des usages du mot culture dans la recherche CECA, *Mélanges CRAPEL*, n° 34, Enseignement, apprentissage du FLE/FLS à travers le monde : un paradigme en construction, Nancy, Université de Lorraine.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1976) Résolution du Conseil et des ministres de l'éducation, Journal Officiel n° C038 du 19/02/1976.
- DEMORGON Jacques (2016) L'interprétation de la culture et de l'interculturel. À la recherche des fils rouges, dans Debono Marc et Goï Cécile (dirs.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, Bruxelles, Proximités E.M.E.
- DERVIN Fred (2016) L'interculturel en éducation, une notion à retravailler toujours et encore, *Revue Française d'éducation comparée*, n° 14, Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher, Paris, l'Harmattan.
- DERVIN Fred (2011) *Impostures interculturelles*, Paris, l'Harmattan.
- DERVIN Fred (2010) Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation, *Recherches en Éducation*, n° 9, Éducation et formation interculturelles, regards critiques, Nantes, CREN.
- DERVIN Fred (2008) Le français lingua franca, un idéal de communication interculturelle inexplorée, *Synergie Europe*, n° 3, Enseigner, apprendre, utiliser le français langue internationale aujourd'hui. Pour une perspective comparatiste. Gerflint (consulté le 2017-06-06).

- FEUSSI Valentin (2014) Pluralités linguistiques et culturelles : les tendances actuelles de la recherche en sociolinguistique, *Cahiers internationaux de sociolinguistiques*, n° 5, Paris, L'Harmattan.
- HOFSTEDE Geert (1984) *Culture's consequences. International differences in work-related values*, USA, Abridged Edition.
- HOWARD BYRON & MOORE Rich (réalisateurs) (2016) *Zootopia* [Film d'animation]. Californie, États-Unis: The Wald Disney Compagny.
- GADAL Sébastien et SAMSONOVA Marianna (2014) Création de doubles diplômes franco-sibériennes dans le tourisme et la géomatique appliquée : problématiques culturelles, linguistiques et pédagogies, dans Meunier Olivier (dir.), *Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université.
- HU Adelheid (2012) Intercultural Learning, dans Chapelle Carol A. (dir.), *The encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell.
- JURT Joseph (2003) Préface. Interactions France, Allemagne. Les habitudes culturelles d'aujourd'hui en questions, dans Rittau Andreas (dir.), *Interactions France, Allemagne. Les habitudes culturelles d'aujourd'hui en questions*, Paris, L'Harmattan.
- LADMIRAL Jean-René et LIPIANSKY Edmond Marc (1989) *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin.
- LEMOINE Véronique (2014) Diversités franco-allemandes : pratiques interculturelles et autonomisantes en didactique des langues étrangères, Villeneuve d'Ascq, juillet 2014.
- LEMOINE Véronique, LERAT Stephanie & GREMMO Marie-José (à paraître) Preservice Teacher Training for Diversity: A Research Project Based on an Intercultural Course. Actes de colloque international, Université de Soria, Espagne, 5-6-7 juillet 2017.
- MEUNIER Olivier (dir.) (2005) *Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2007) *Programmes pour les langues vivantes à l'école primaire. Mise en œuvre du cadre européen commun de référence pour les langues. Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences* (Publication Bulletin Officiel hors-série n° 8 du 30 août 2007), Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/hs8/default.htm>
- MÜLLER Ralf (2008) *Französisch in der Grundschule, ein interkulturelles Unterrichtsdesign*, Marburg, Tectum Verlag.
- NOIRIEL Gérard (2007) *Racisme : la responsabilité des élites*, Paris, textuel.
- PORCHER Louis (2000) L'éducation comparée, ardente nécessité, *Mélanges*, n° 25, 41-45, Une didactique des langues pour demain, en hommage au Professeur Henri Holec, Nancy.

- PRENGEL Annedore (2006) *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- RITTAU Andreas (2003) *Interactions France, Allemagne. Les habitudes culturelles d'aujourd'hui en questions*, Paris, L'Harmattan.
- SERRES Michel (1991) *Le tiers-instruit*, Paris, François Bourin Éditions.
- TAMAGNE Florence (2003) Caricatures homophobes et stéréotypées de genre en France et en Allemagne. La presse satirique de 1900 au milieu des années 1930, *Le temps des médias*, n° 1, Interdits, tabous, transgressions, censures, Paris, IEP.
- VATZ LAAROUSI Michèle (2014) Introduction, dans Meunier Olivier (dir.), *Recompositions socioculturelles, transculturalité et interculturalité*, Arras, Artois Presses Université.
- VIELLE-GROJEAN Henri (2012) Les relations interculturelles : une terminologie à clarifier, dans Dietrich-Chénéel Karin et Weisser Marc (dirs.), *L'interculturel dans tous ses états*, Paris, Orizons.
- WIKAN Unni (2002) *Generous Betrayal: politics of culture in the New Europe*, Chicago, The University of Chicago Press.
- XU Shi (2001) Critical pedagogy and intercultural communication: creating discourses of diversity, equality, common goals and rational-moral motivation, *Journal of intercultural studies*, 22(3).