

Dervin, Fred  
Université de Turku et Université de Joensuu (Finlande)  
Professeur Adjoint (HDR) en sociologie et didactique des langues et de l'interculturel  
[freder@utu.fi](mailto:freder@utu.fi)

### **Résumé en français**

Cet article prend position dans le marécage théorique, conceptuel et analytique de « l'interculturel » en en proposant une approche critique et intersubjective. Qu'il s'agisse de didactique ou de recherche, « l'interculturel » a souvent mené à des malentendus que je déconstruirai dans une première partie, à partir de l'exemple de la didactique des langues étrangères. Ce domaine peut parfois alimenter les démarches objectivisantes et culturalistes de l'interculturel et conduire davantage à du mono-culturel qu'à de l'interculturel, compris ici comme phénomènes co-constructifs. Je tenterai de démontrer ensuite comment un travail systématique et réflexif à l'école pourrait permettre des interrogations sur les notions centrales de culture, identité et représentations mais aussi sur le rôle de l'Autre, des contextes d'interaction et des discours dans la co-construction de soi et de l'autre. En conclusion, deux modèles de compétences interculturelles qui prennent en compte ces suggestions seront passés en revue.

### **Résumé en anglais**

This article is positioned within a critical and intersubjective understanding of interculturality within the confusing field of research that deals with it. The "intercultural" often leads, be it in research or teaching and learning, to misunderstandings that I shall deconstruct in the first section. The field of language learning and teaching will serve as an illustration. As such it contributes sometimes to objectivising and culturalist "interculturality", guiding actors (learners or readers) towards monoculturalism instead of a postmodern and constructivist understanding of it. I shall try to demonstrate how systematic and reflexive work on the notion at school could allow renewing interculturality, by examining the notions of culture, identity and representation but also the role the "other" plays, contexts of interaction and discourses on the Self and the Other. To conclude, two models of intercultural competences, which take these elements into account, are presented.

**Nombre de mots (espaces compris: 39776)**

## Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation

Fred Dervin

L'un des domaines dans lequel j'évolue, la didactique des langues et de l'interculturel, est un domaine interdisciplinaire par nature, qui emprunte (parfois sauvagement) aux autres domaines issus des sciences humaines et sociales. S'inspirant de la philosophie, l'anthropologie et de la psychologie, entre autres, il traite des aspects interculturels depuis une trentaine d'années (même si le « culturel » a toujours fait partie à la fois de la formation des enseignants de langue et de l'enseignement-apprentissage, Ehrenreich, 2008). Ce domaine donne l'impression de s'essouffler actuellement car les paradigmes proposés semblent avoir du mal à se renouveler. Pour faire vite, on a d'une part des pratiques qui relèvent clairement de ce qu'on appelle souvent le culturalisme, pour lequel la culture explique, justifie tout et sert de base aux apprentissages de « l'autre » et d'autre part, un domaine de recherche qui appelle de plus en plus à s'éloigner du fonctionnalisme et de l'essentialisme à outrances et à considérer les individus sur lesquels les enseignants, apprenants et chercheurs travaillent en tant qu'individus intersubjectifs, non pas gouvernés par des cultures mais par des stratégies d'identification plurielle menant à de la « simplicité » (Berthoz, 2009), i.e. de la « complexité déchiffrable » jusqu'à un certain point. Ce dernier discours est omniprésent dans la didactique de l'interculturel (surtout en recherche) ; ce dont nous devrions nous réjouir. Néanmoins, comme nous allons le voir dans cet article, il n'est pas sans poser problèmes.

Ma contribution est composée de deux parties. Tout d'abord, je propose un tour d'horizon des malentendus inscrits autour de la notion d'interculturel dans la didactique des langues (enseignement-apprentissage et recherche). A partir de ces éléments, des pistes pour renouveler l'interculturalité en éducation générale seront détaillées. Dans la conclusion, je suggérerai deux modèles de compétences interculturelles qui prennent en compte ces pistes. Je ferai référence à la fois aux recherches et contextes d'enseignement, car il me semble que l'un ne va pas sans l'autre, et qu'ils s'influencent en permanence.

### 1. Tour d'horizon : malentendus autour de la notion d'interculturel en didactique des langues

A la lecture de recherches, actions-recherches mais aussi programmes officiels et curricula notamment en Europe ; durant l'observation de classes en Finlande et en Angleterre, j'ai pu noter qu'il y a un certain nombre de malentendus autour de la notion d'interculturel en didactique des langues, malgré son omniprésence. Le problème majeur avec celle-ci, c'est qu'elle est polysémique et que très peu d'acteurs engagés avec la notion ne prennent le temps de la définir, de dérouler la compréhension qu'ils en font et de se positionner (on trouve quelques exceptions dans le domaine : Martine Abdallah-Pretceille, surtout dans son ouvrage de 2003 ; Kumaravadivelu pour l'enseignement des langues en général (2008) ; Fred Dervin pour le français au niveau universitaire (2009).

#### 1.1. Images imaginées

Commençons par un premier point qui concerne ce que l'on peut appeler **une dépendance aux images solides**. Nous vivons dans un monde de l'image (Augé, 2003), qui fait regarder les individus plutôt que de leur proposer de regarder par eux-mêmes (Baudrillard & Guillaume, 1994, p. 141). Pour l'anthropologue Marc Augé (2010, p. 15) « il est vrai que dans notre monde de l'image, sous toutes ses formes, ce monde où trop souvent nous croyons connaître ceux dont nous reconnaissons seulement l'image, le risque est grand d'une dissolution de la personne dans l'image de l'autre. (...) ». Ce monde de l'image est paradoxal car d'un côté, il banalise l'altérité (il suffit pour cela d'allumer sa télévision où l'autre différent est omniprésent mais ne nous dérange pas ; pensons aux nombreuses séries télévisées étrangères qui nous touchent par leur humanité plutôt que par l'apparente différence culturelle qu'elles re-présentent) mais d'un autre côté, il la met en scène, l'imaginaire, la culturalise, l'ethnicise... Ainsi, les anthropologues John L. et Jean Comaroff (2009) montrent bien dans un ouvrage intitulé *Ethnicity Inc.* comment de façon globale

les individus mettent en scène leur culture, ethnie, identité pour « se vendre » mieux à l'Autre. Alex Gillespie (2006), dans une étude sur des touristes en Inde du Nord, souligne un jeu similaire qui est partagé par les touristes et les « locaux » - même si les uns et les autres sont conscients de la mise en scène. C'est donc une sorte d' « ethnicisation » et de « culturalisation » du monde qui se déroule « tout naturellement » devant nos yeux.

L'éducation n'est pas immune contre ces images ni contre les discours culturalistes qui circulent sur le Soi et l'Autre, sur les communautés imaginées, qu'elles soient nationales, culturelles, ethniques... Dans un article récent publié dans la revue *International Sociology*, Boli et Elliott (2008) étudient par exemple comment dans les écoles aux Etats-Unis, des journées « internationales » sont organisées pour laisser cours aux appartenances culturelles diverses des élèves qui composent les écoles. Les auteurs critiquent cette mise en scène d'une certaine « diversité de façade » : « Behind the amazing artifacts, dramatic dances, fabulous foods and stunning styles of International Day, there is less diversity than meets the eye. We suggest that much of the worldwide celebration and promotion of diversity is the construction of facades that obscure underlying similarity and homogeneity » (2008, p. 542). Ils soulignent également que les étudiants sont ainsi poussés à « réinventer » des traditions et à s'inventer un soi culturel (2008). Bien sûr, on va penser que ce phénomène est largement répandu aux Etats Unis car c'est une société dite multiculturelle (au sens politique). Toutefois, en glanant Internet, j'ai pu trouver des centaines d'exemples de journées multiculturelles similaires en France. Ainsi, rendant compte d'une telle journée organisée à Paris, un internaute écrit : « Le midi, nous avons voyagé dans nos assiettes. Et toutes les classes de l'école étaient devenues, l'espace d'un repas, le haut lieu des gastronomies du monde entier. Maroc, Algérie, Arménie, Cameroun, Martinique, Guadeloupe, France, Turquie, Vietnam... Tous les parfums du monde étaient là, prêts à nous envahir et à nous porter loin de notre petite commune de 30 000 habitants ». On est bien là aussi dans les images solides, dans la « diversité de façade ».

Dans l'apprentissage des langues, ce phénomène n'est pas inconnu car « l'altérité radicale », l' « autre » sont omniprésents. Un certain nombre d'études montrent d'ailleurs comment les enseignants de langues eux-mêmes et les documents qu'ils utilisent contribuent soit à de l'ethnocentrisme ou à du nationalisme banal (Billig, 2009) (cf. par exemple les recherches rassemblées dans Auger, Dervin & Suomela-Salmi, 2008, Zarate, 1993). Dans une étude que j'avais menée sur des manuels de français en Finlande (Dervin, 2002), on voyait bien comment les Français qui y étaient décrits correspondaient à une image répandue en Finlande (la maman est coiffeuse, le papa garçon de café, le fils ne travaille pas et aime la musique alternative, la fille de la famille est artiste...). On y avait aussi une image auto-stéréotypée de la jeune Finlandaise au pair dans la famille, qui était douée pour les langues, travailleuse, intelligente, etc. On peut facilement imaginer l'impact de ces éléments sur les étudiants qui tout naturellement feront circuler et transmettront ces images. Ainsi, une question primordiale se pose ici : l'éducation devrait-elle contribuer à ce phénomène (on fait simplement regarder) ou à former les apprenants à regarder de façon critique ces images ?

Une autre forme d'image qui traverse nos classes est celle figée que nous avons de certains étudiants venus d'horizon différents. Dans le cadre de l'enseignement de l'anglais, B. Kumaravadivelu (2008, p. 54) explique à propos des étudiants asiatiques que « the language teaching profession has shown a remarkable readiness to forge a causal connection between the classroom behavior of Asian students and their cultural beliefs even though research findings are ambiguous and even contradictory ». Il dégage par exemple que ces étudiants (qu'ils soient chinois, japonais, thaïlandais...) sont perçus comme étant très (trop?) respectueux de l'autorité, qu'ils ne sont pas assez critiques et qu'ils sont très passifs en classe (2008, p. 53). Ainsi, on les enferme dans des modèles d'apprentissage, par exemple, quand ils viennent étudier en Europe et on va même jusqu'à leur demander de « rester » dans ce modèle. Une étudiante chinoise qui m'écoutait parler de ce problème un jour, prit la parole pour critiquer le fait que « ses professeurs (lui) demandaient de "Jouer la Chinoise" ». On a bien affaire à du « groupisme », tel que R. Brubaker le définit (2006, p. 8). Mais où sont la subjectivité, l'individualité et la contextualisation dans cette démarche ? Une révision des ces aspects semble aujourd'hui nécessaire.

## 1.2. Revisiter les concepts de base

Ceci nous conduit au deuxième point, que j'intitule **concepts galvaudés**. Pour le sociologue Michel Maffesoli (1985) la socialité postmoderne que nous connaissons ne peut « plus s'analyser au travers des divers concepts essentialistes qui nous sont familiers ». Parmi les termes les plus utilisés en liaison avec l'interculturel (dans l'enseignement mais aussi en recherche), on retrouve des concepts qui sont remis en question par les sciences humaines et sociales depuis plusieurs décennies : globalisation, culture et identité.

Quelques mots sur la globalisation. D'abord, N.P. Pieterse, comme beaucoup d'autres nous rappelle qu'elle n'est pas nouvelle et que le monde s'est créé par de nombreux mouvements de globalisation (2004). Pour Assayag (1998, p. 205), la globalisation ne veut dire ni une homogénéisation culturelle du monde (cela n'a pas de sens) ni un mouvement de l'Occident vers les Pays du Sud car « la globalisation est en train de dissoudre ou de multiplier cette polarisation du monde ».

Cette compréhension de ce phénomène est liée en grande partie à la révision de concepts « scientifiques », notamment par l'anthropologie, un domaine qui « peut aider à expliquer la complexité du monde » (Augé & Colleyn, 2004, p. 20). Tel est le cas du concept de culture dans son sens anthropologique. Polysémique, « totalisant » (Bensa, 2008, p. 326), en disant trop et pas assez sur l'être social (Wikan, 2002, p. 25), le concept de culture a été rejeté en masse par ce domaine, surtout depuis la reconnaissance d'une *crise de la représentation* et de la multiplication des signes et significations (Clifford & Marcus, 1986). Pour Abu-Lughod (1991) on ne peut pas répondre à ces questions : Qu'est-ce qu'une culture ? Quelles en sont les frontières ? En continuant à avoir recours au concept, on homogénéise trop les groupes, on les isole – alors que les frontières (autres que légales) sont des imaginaires et des créations (ibid.). En bref, le rejet de la notion est lié au flou sémantique qu'elle pose.

On notera néanmoins que la culture est encore omniprésente dans la didactique des langues et sert souvent d'« alibi » (Philipps, 2010, p. 65), malgré ces remises en question. J'ai pu noter par exemple dans mes analyses des définitions de la compétence interculturelle que les didacticiens des langues francophones comme anglophones avaient emprunté le concept à l'anthropologie parsonienne, fonctionnaliste et culturaliste et qu'ils ignoraient les discussions de ces dernières décennies autour de celui-ci dans ce domaine (Dervin, 2010). Tommy Dahlén (1997) avait remarqué la même chose dans une étude sur les consultants interculturels dans le domaine des affaires.

Pour finir sur les concepts, on mentionnera celui d'identité, qui lui aussi est remis en question et reconceptualisé comme un élément « liquide », qui change selon les contextes, interlocuteurs et de nombreux autres éléments qui ne peuvent pas tous être « attrapés » (cf. par ex. Bauman, 2010). En termes d'interculturel, on fait souvent référence à la notion d'identité culturelle. Dans de nombreux contextes éducatifs européens, on propose aux enseignants d'aider leurs apprenants à développer un sens de ou une identité culturelle. Cela se fait souvent conjointement avec une éducation interculturelle. A partir de ce que nous venons de dire sur la notion de culture, il est clair que cet objectif est contradictoire. En effet, si l'interculturel, c'est rencontrer l'autre au-delà des visions figées de « sa » et « ma » culture, c'est le rencontrer dans ses diversités et non sa diversité de façade (et vice-versa), c'est accepter que nous sommes autant différents que similaires de l'autre mais aussi du Même (i.e. celui qui provient du même espace-temps), comment espérer faire face à cet autre si d'un autre côté on formate mon identité, on la solidifie en l'enfermant dans une « culture » qui ne peut être que re-présentée, imaginée et essentialisée ?

## 1.3. « Interculturalité » mal comprise

Je suggérai en introduction que face au culturalisme, un autre mouvement de recherche, que je qualifie de critique, mouvant et herméneutique, avait vu le jour sous l'impulsion notamment de Martine Abdallah-Pretceille (2003) dans les mondes francophones, influencée notamment par la

philosophie de l'altérité et l'anthropologie des mondes contemporains francophones. Ce nouveau discours critique sur l'interculturalité prend bien en compte le « renouvellement » des concepts proposés supra. Toutefois, il n'a pas toujours été compris et mène souvent à des discours de recherche ou d'enseignement contradictoires. Relevons un certain nombre de ces malentendus.

Tout d'abord, malgré l'idée centrale que la diversité et la pluralité touche tous les individus (et pas seulement l'autre, l'étranger, le locuteur natif de la langue étudiée), la didactique des langues continue à se concentrer sur l'altérité radicale. Je prendrai un exemple pour illustrer. Les enseignants et chercheurs ont de plus en plus recours aux technologies numériques pour permettre aux apprenants de « rencontrer » des individus en dehors de la classe et de pratiquer les langues étrangères (cf. notamment la revue *Alsic*, [alsic.org](http://alsic.org)). Toutes les études identifiées pour le français ont recours systématiquement à des « francophones natifs » (i.e. Français ici), représentants idéaux de la langue apprise par les étudiants. L'un des arguments consiste à penser qu'ils peuvent également leur apprendre leur « culture ». Tout comme la notion de culture, celle de natif a été revisitée (Holliday, 2006). Qui est natif d'une langue ? Les natifs sont-ils tous les mêmes ? Ont-ils les mêmes compétences ? Sont-ils parfaits ? Etc. J'ai proposé ainsi à des étudiants universitaires finlandais spécialistes de français de travailler en ligne avec des étudiants lettons, estoniens, indiens, hongkongais, etc. pour éviter de retomber dans le jeu des catégorisations culturalistes. Egalement, ces étudiants sont habitués à travailler en français *lingua franca* avec leurs camarades à l'université. L'idée derrière cette façon de travailler est que, puisque la diversité est en tout le monde, que les étudiants soient face à un « natif », un « non-natif », un Finlandais, un étranger... peu importe car toute rencontre est dans ce sens (trans-)formatrice si l'on souhaite aller au-delà des diversités de façade et du culturalisme. En outre, on peut éviter de se concentrer uniquement sur les différences et aller vers les ressemblances dans la différence.

La notion de représentations (stéréotypes, préjugés, collectivisations, imaginaires...) est centrale dans l'approche renouvelée de l'interculturel. Issue de la psychologie sociale, celle-ci est complexe (Cf. Howarth, 2002). On retiendra ici que les représentations sont de nouvelles présentations de présentations et qu'elles sont relativement instables du à leur caractères co-construits, i.e. c'est moi et l'autre qui re-présentons en permanence donc créons ces représentations. Dans la didactique des langues, le concept est souvent travaillé. Néanmoins, il semble qu'il soit entouré d'un certain nombre de mythes. De nombreux enseignants proposent par exemple de travailler sur la notion de stéréotypes et d'amener les apprenants à les identifier. La démarche semble a priori une bonne voie car, dans la doxa, être conscient des stéréotypes pourrait permettre d'aller au-delà. Comme nous le notions plus haut, les représentations évoluent, changent etc. Elles font partie du processus identitaire : s'identifier, c'est marquer une différence avec un autre (cela peut même être un autre au sein de soi). Pour ce faire, on représente (Howarth, 2002). En bref, cela signifie d'une part qu'on ne peut pas s'en débarrasser et d'autre part qu'on ne peut les remplacer par des « vérités » car elles évoluent en permanence. Toutefois, de nombreux enseignants et même chercheurs proposent ces deux malentendus comme objectifs pour une éducation interculturelle.

Une autre illusion, liée à celle-ci, trouve ses origines dans les critiques mêmes des concepts de culture et d'identité. Comme la culture et l'identité sont des notions problématiques, on voit de plus en plus que les discours autour de celles-ci se pluralisent. En d'autres termes, on ne parle plus de la culture mais des cultures ni de l'identité mais des identités. On dira par exemple qu'il y a plusieurs cultures en France (régions, nord et sud, influences étrangères, etc.) ou que tel individu a plusieurs identités (femme, ouvrière, maman...). Cela pose problème car on passe d'un discours *hypermacro* du culturel à un discours macro, englobant aux frontières bien délimitées (sexe, profession...). Mais on tombe là dans le piège du néo-culturalisme car on impose de nouvelles catégories, de nouvelles limites aux individus sur lesquels on travaille. La culture et l'identité sont encore plus complexes que ces quelques éléments car ils se co-construisent en permanence avec des autres (soi-même inclus). Quand j'écris se co-construisent, cela ne veut pas dire bien sûr de façon « molle », avec toute liberté, car les rapports de force, l'intertextualité, et un certain nombre de facteurs ne peuvent ne pas intervenir dans ces

« jeux identitaires » (Brubaker (2001) cf. la discussion de Moirand (2007) sur l'impact des représentations de l'ordre du visuel ou des sensations expérientielles).

Ce qui me mène à un dernier malentendu souvent identifiable dans les discours sur l'interculturel renouvelé : celui de l'hyperindividualisation des méthodes de travail ou de recherche. Si l'on travaille dans un « paradigme du divers » (Abdallah-Preteceille, 2003), on ne peut faire fi de l'altérité. En effet, trop de méthodes sont individualistes, dans le sens où on ne va montrer que des aspects statiques des rencontres liées à un seul individu/interlocuteur. C'est ainsi que le recours aux analyses de contenu molles qui ne font que « réciter » le discours d'individus en guise d'analyse ne peuvent faire justice à la pluralisation du Soi et de l'Autre. Les discours ou images que l'on nous présente ne sont qu'en fait des réductions, des limitations. Pour travailler sur du « vrai » divers, il faut d'une part multiplier les données (entretiens en groupes, entretiens avec différents interlocuteurs, recours à multiples sources écrites et orales...) et d'autre part, chercher dans ces données les points de contradiction, d'instabilité de diversification dans le discours de chacun. En tout, en gardant bien à l'esprit que tout ne peut pas être expliqué.

## **2. Nouvelles données : pour une interculturelité renouvelée**

Ayant fait un rapide parcours des malentendus que la notion d'interculturel pose, surtout dans le contexte de la didactique des langues, je propose à présent de nous interroger sur les manières de faire face à ces éléments en éducation. On considérera à présent que les objectifs principaux de l'interculturel sont 1. Prendre conscience des diversités de chacun, 2. Apprendre à pouvoir vivre ces diversités, 3. Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre, 4. Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et la façade. Je commence par une citation de Martine Abdallah-Preteceille (2003, p. 1), qui guidera ce qui suit : « Pour tout ce qui touche au domaine de la culture anthropologique, le plus difficile n'est pas d'agir mais de comprendre ». Pour ce faire, il est essentiel tout d'abord d'acquérir des compétences et savoir-faire permettant d'apprendre à regarder (pour reprendre le verbe introduit par Guillaume et Baudrillard supra) et donc de comprendre le Soi et l'Autre dans leur pluralité ou 'simplexité' (Berthoz, 2009). Plus précisément, il est nécessaire de comprendre comment les identités, les diversités « camouflées » derrière la diversité présentée se construisent mais de relever les stratégies qui les accompagnent (Augé & Colley, 2004, p. 17).

### **2.1. Chercher les diversités sous la diversité de façade**

Une première approche se trouve dans l'analyse des discours de type énonciatif (cf. Marnette, 2005 ; Dervin, 2009 pour une démonstration détaillée de comment avoir recours à cette approche dans l'éducation interculturelle). La manière d'énoncer les discours – donc de se positionner face à l'autre/aux autres, de mettre en scène des voix, de co-crée un discours avec des entités identifiables ou non... - ne peut ne pas être pleine de contradictions (signes, mots, identifications) et donc être instable. Dans ses travaux sur le *nationalisme banal* omniprésent dans nos sociétés, Michael Billig (2009, p. 348) démontre, par exemple en Angleterre, ceux qui soutiennent la royauté, n'hésitent pas à la critiquer lorsqu'on les interroge. Ce qui montre que l'idéologie apparemment naïve qui se cache derrière les apparences pose davantage des dilemmes que des positionnements fermés (ibid.), surtout dans des mondes globalisés où de nombreux contre-discours circulent plus que jamais et conduisent à une incertitude plus profonde (Gergen, 2006).

C'est là l'élément premier de la construction du soi et de l'autre. Prenons un exemple « interculturel » : celui de l'identité culturelle ou nationale. Demander à un individu étranger ou bien ayant vécu à l'étranger pour une longue période s'il se sent plus e.g. allemand ou japonais va le mener automatiquement à un positionnement qui sera soit contextuel soit psychologique. Mais en aucun cas sa réponse ne pourra être prise pour une vérité : qu'est-ce qu'être allemand ou japonais ? Y-a-t-il une définition bien précise qui décrive tous les individus qui ont un passeport de ces nations ? Non et nous sommes alors dans l'impasse. Ce que l'individu répondra sera forcément une mise en scène, une mise en discours du soi (et de l'autre). Ce qui faut apprendre à faire, c'est tenter de démasquer la diversité qui se cache derrière ces

discours (même s'ils semblent pluriels, cf. par ex. le cas de la réponse « je suis les deux à la fois », « je suis biculturel »).

Le psychologue social Alex Gillespie (2007, p. 581) propose de travailler sur les phénomènes de « fléchissement des positions Soi/autre » (*Collapsing Self/Other positions*), s'inspirant des travaux de Mead et de Vygotsky. Pour l'auteur, ces cas d'identification par différenciation mènent un individu à exagérer les différences entre le Soi et les autres en termes négatifs, alors que lui-même s'approprie dans son discours ou ses actes ces attributs négatifs. Cette réflexion a également un aspect pédagogique essentiel : le retour sur soi et ses propres contradictions est nécessaire. Ainsi, par une pratique courante de l'analyse de leurs propres journaux de bord, les étudiants peuvent observer en eux-mêmes ce fléchissement. Abdallah-Preteceille (2003, p. 10) pose l'interrogation sur le soi (pluriel) comme faisant partie de la démarche interculturelle. Pour entraîner ces regards sur la construction identitaire, le concept de représentation est central (Howarth, 2006, p. 19).

Travailler sur les re-présentations ne signifie pas seulement regarder le contenu de celles-ci. Bar-Tal (1989, p. 170), qui travaille à partir du contexte israélien, critique les méthodes de recherche sur les stéréotypes qui ne procurent aucune information sur comment ceux-ci guident les attitudes envers les autres groupes – en se concentrant uniquement sur les aspects affectifs et cognitifs des relations. Il propose ainsi d'examiner la formation des stéréotypes et les transformations qu'ils connaissent à partir des facteurs responsables de ces processus (1997, p. 492). Son modèle intégratif permet de travailler sur les variables d'arrière-plan (conditions socio-politiques et économiques et les relations historiques), les mécanismes de transmission (l'école, la politique, le sociétal...) et les variables médiantes (1997, pp. 494-495). L'ensemble de ces aspects permet d'identifier les différences individuelles et contextuelles dans la formation des stéréotypes et donc d'observer leur instabilité. Le chercheur souligne que son modèle ne permet pas de prédire les contenus spécifiques des stéréotypes (1997, p. 517).

## 2.2. Prendre en compte l'altérité

Comme nous le notions dans la première partie de cet article, alors que nous travaillons sur l'inter-, l'autre est souvent absent des analyses (en recherche ou enseignement) et des exercices que l'on propose en éducation. Rappelons avec Augé (2010, p. 15) que par les autres sont indispensables dans la construction du soi. Cet argument semble être partagé par de nombreux domaines. Ainsi, la psychothérapie humaniste-expérientielle met l'accent sur l'inter-expérience : « the fact that we experience others who experience us experiencing them, *ad infinitum*, means that our experiences are fundamentally embedded within a complex, multidirectional "interexperiential" web (Cooper, 2005), in which our "own" experiences can never be entirely disentangled from the experiences of others » (Cooper, 2009, p. 86).

C'est pourquoi, il est nécessaire de rendre compte des relations entretenues entre les individus mais aussi les éléments qu'ils co-construisent (discours, actions) pour rendre justice à la plénitude des expériences. Laing nous dit à ce propos que « No one acts or experiences in a vacuum » (1961, p. 82). De nombreuses méthodes permettent ce travail : l'analyse conversationnelle (non culturalisante, cf. le numéro spécial du journal *Pragmatics*, 2007), l'analyse énonciative (Marnette, 2005), l'analyse dialogique (Gillespie, 2006 ; Bhatia, 2007), etc. Ces méthodes peuvent être intégrées également en éducation (versions simplifiées) et offertes en guise de savoir-faire d'analyse des phénomènes intersubjectifs. Ces savoir-faire peuvent être travaillés le plus possible en tandem ou petits groupes pour que les mécanismes analysés soient également vécus et interrogés *in vivo*.

Une illustration à partir du concept de malentendus clôturera cet article. Dans son ouvrage de 2002, le philosophe La Cecla propose une topologie des malentendus « interculturels ». Celle-ci peut accompagner une éducation interculturelle de type critique et intersubjectif. Pour Cecla (2002, pp. 21-28), quatre types de malentendus sont identifiables en situation de rencontre :

1. Le double malentendu (« deux personnes se méprennent mutuellement ») ;

2. La duperie (l'un des interlocuteurs sait que l'autre a « mé-compris ») ;
3. Le malentendu « bien entendu » (une des victimes fait semblant de mécomprendre) ;
4. Le malentendu doublement « bien entendu » (les interlocuteurs savent qu'il y a malentendu mais n'y font rien).

Ce « modèle » peut guider une analyse des situations de rencontres interculturelles où les individus ne se comprennent pas du tout à cause de la langue, de l'inattention, du manque d'intérêt... (1.) ou bien à cause de manipulation ou de jeux (ex : les identités et cultures sont mises en scène, mises en discours...)(2.-4.). A partir de là, les « observants » ou analystes tenteront de trouver des indices linguistiques (mots, modalités, pronoms...) non-verbaux/paraverbaux ou des actes de la part des acteurs qui permettent de poser un certain nombre d'**hypothèses** face à la rencontre. Cet exercice peut également être partagé avec les individus impliqués dans ces malentendus pour qu'ils prennent conscience des stratégies mises en place, les rapports de force, etc. Il est important de souligner que l'on ne travaille qu'à partir d'hypothèses car à nouveau, les rencontres humaines ne peuvent être expliquées dans leur complexité. Michel Maffesoli (1985, p. 189) se positionne clairement face à cet argument lorsqu'il souligne une certaine « clandestinité de l'existence » que l'on ne peut s'approprier en tant qu'observateurs externes.

## Conclusion

Notre parcours nous a conduit d'un tour d'horizon de ce que j'ai appelé les malentendus autour de la notion d'interculturel dans la didactique des langues à des propositions pour renouveler l'interculturalité en éducation, qui se fonde sur deux objectifs : chercher la diversité dans ce qui est présenté comme homogène, « simple » ou divers en façade et prendre en compte l'altérité. Le passage entre le culturalisme, l'interculturel renouvelé mal compris et l'interculturalité qui prend en compte ces phénomènes est un travail de longue haleine, à la fois pour les enseignants, les étudiants mais aussi les chercheurs. Il nécessite de nouveaux regards sur le Soi et l'Autre, les concepts-clés qui traduisent des expériences et surtout un détournement de la rationalité, souvent rencontrée dans les démarches de recherche et les actes d'enseignement-apprentissage. « L'inachèvement structurel de la socialité » (son « imperfection ») conduit forcément à « un inachèvement intellectuel », qu'il faut accepter (Maffesoli, p. 1985), non pas par lâcheté mais par reconnaissance de l'impossibilité de tout expliquer.

Pour conclure cet article, je présenterai deux modèles de compétences interculturelles qui se basent sur des questionnements qui l'ont traversé, qui peuvent ouvrir de nouvelles portes à l'éducation interculturelle (pour une revue critique de la littérature sur la compétence interculturelle, cf. Dervin, 2010 et Ogay, 2000). Issus tous les deux de la didactique des langues, ces modèles se concentrent uniquement sur des savoir-faire, savoir-analyser et savoir-(ré)agir – et écartent les savoirs de type connaissances sur les cultures (au sens anthropologique du terme). Le premier modèle est issu de Holliday, Hyde & Kullman (2004). Celui-ci pivote autour de trois notions clefs: identité, altérisation (*otherization*) et représentations. Organisé tel un guide de réflexion, le modèle propose par exemple comme objectif pour l' « identité » de réagir face aux individus non pas en fonction de ce que l'on a entendu sur eux mais de nos propres sensations ; pour « l'altérisation » d'éviter d'être séduit par l'exotisme ; et pour la « représentation » de garder en permanence à l'esprit que les médias peuvent influencer nos rencontres avec un autre. Ce ne sont là bien sûr que des conseils pouvant mener les étudiants à réfléchir davantage à leurs expériences et non des « ordres » car, on l'aura compris, même si on est conscient de ces éléments et essaie par tous les moyens de les appliquer, le contexte, l'interlocuteur, notre « psychologie » peuvent nous conduire à faire autrement. C'est à partir de ce constat que le deuxième modèle est construit. Le modèle de compétences protéophiliques (protéo = diversité ; philiques = appréciation) que j'ai moi-même proposé (Dervin, 2010) est fondé sur deux savoir-faire et un savoir-(ré)agir : 1. savoir noter les actes d'identification ; 2. prêter attention aux discours ; 3. contrôler ses émotions et comportements. Inspiré par les travaux d'analyse du discours de type énonciatifs et dialogiques (cf. supra), le modèle tente d'amener les apprenants à l'auto-réflexion, à l'auto-critique et à leur faire prendre conscience des instabilités et

contradictions potentielles des discours et actions de chacun, afin de les conduire vers des *diverses diversités...*

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (2003), *Former en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris, Anthropos.
- ABU-LUGHOD, L. (1991), « Writing Against Culture », *Recapturing anthropology: working in the present*, R.G. Fox (éd.), Santa Fe, NM, School of American Research Press, pp. 137-162.
- ASSAYAG, J. (1998), « La culture comme fait social ? », *Homme*, n°148, pp. 201-224.
- AUGÉ, M. & COLLEYN, J.-P. (2004), *L'anthropologie*, PUF, Que Sais-je ?
- AUGÉ, M. (2003), *Pour quoi vivons-nous?*, Paris, Fayard.
- AUGÉ, M. (2010), *La communauté illusoire*, Paris, Payot.
- AUGER, N., DERVIN, F. & E. SUOMELA-SALMI (2008), *Pour une didactique des imaginaires*, Paris, L'Harmattan.
- BAR-TAL, D. (1989), « Delegitimization: The extreme Case of Stereotyping and Prejudice », *Stereotyping and Prejudice: Changing conceptions*, D. Bar-Tal, C. Graumann, A.W. Kruglanski, & W. Stroebe (éds.), New York, Springer Verlag, pp. 169-188.
- BAR-TAL, D. (1997), « Formation and Change of Ethnic and National Stereotypes: An Integrative Model », *International Journal of Intercultural Relations*, n°21, pp. 491-523.
- BAUDRILLARD, J. & M. GUILLAUME (1994), *Figures de l'altérité*, Paris, Descartes & Cie.
- BAUMAN, Z. (2010), *L'identité*, Paris, Editions de L'Herne, collection Carnets.
- BENSA, A. (2008), « Remarques sur les politiques de l'intersubjectivité », *Les politiques de l'enquête. Epreuves ethnographiques*, D. Fassin & A. Bensa (éds.), Paris, La Découverte, pp. 323-328.
- BERTHOZ, A. (2009), *La simplexité*, Paris, Odile Jacob.
- BHATIA, S. (2007), *American Karma*, New York and London, New York University Press.
- BILLIG, M. (2009), « Reflecting on a critical engagement with banal nationalism », *Sociological review*, n°57, pp. 347-352.
- BOLI, J. & M.A. ELLIOTT (2008), « Façade diversity: The individualization of cultural difference », *International Sociology*, No23, pp. 540-560.
- BRUBAKER R. (2001), « Au-delà de l'identité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°139, pp. 66-85.
- BRUBAKER, R. (2006), *Ethnicity without Groups*, Cambridge, Massachusetts: Harvard.
- CLIFFORD, J. & G.E. MARCUS (eds.)(1986), *Writing culture: the poetics of ethnography*, Berkeley, University of California Press.
- COMAROFF, J.L. & J. COMAROFF (2009), *Ethnicity, inc.*, Chicago, The University of Chicago Press.
- COOPER, M. (2009), « Interpersonal Perceptions and Metaperceptions », *Journal of Humanistic Psychology*, n°59, pp. 85-99.
- DAHLÉN, T. (1997), *Among the Interculturalists*, Stockholm, Stockholm Studies in Social Anthropology.
- DERVIN, F. (2002), « La France vue par les Finlandais: le cas du manuel scolaire », *LMS Lingua*, n°3, pp. 39-42.
- DERVIN, F. 2009 synergeis roumanie
- DERVIN, F. (2009), « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », *Synergies Roumanie*, n°4, pp. 165-178.
- DERVIN, F. (2010), « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts », *New approaches to assessment in higher education*, F. Dervin & E. Suomela-Salmi (éds.), Bern, Peter Lang, pp. 155-172.
- EHRENREICH, S. (2008), « 'Teaching for Residence Abroad'. Blending synchronic and diachronic perspectives on the assistant year abroad », *Students, staff and academic mobility in higher education*, M. Byram & F. Dervin (éds.), Newcastle, Cambridge Scholars Publishing.
- GERGEN, K.J (2006), *The saturated self*, Chicago, Basic Books.
- GILLESPIE, A. (2006), *Becoming Other*, Greenwich, Information Age Publishing.
- GILLESPIE, A. (2007). « Collapsing Self/Other positions: Identification through differentiation », *British Journal of Social Psychology*, n°46, pp. 579-595.
- HIGGINS, C. (2007) 'Interculturality' in talk-in-interaction, numéro spécial de la revue *Pragmatics*, 17.
- HOLLIDAY, A. (2006). « Native-Speakerism », *ELT Journal*, n°60, pp. 385-387.
- HOLLIDAY, A., HYDE, M. & J. KULLMAN 2004. *Intercultural communication*, London, Routledge.
- HOWARTH, C. (2002). « Identity in whose Eyes?: the Role of Representations in Identity Construction », *Journal for the Theory of Social Behaviour*, n°32, pp. 145-162.
- HOWARTH, A. (2006) « Social representation is not a Quiet Thing: Exploring the Critical Potential of Social Representations Theory », *British Journal of Social Psychology*, n°45, pp. 65-86.
- KUMARAVADIVELU, B. (2008), *Cultural Globalisation and Language Education*, New Haven & London, Yale University Press.
- LA CECLA, F. (2002), *Le malentendu*, Paris, Balland.
- LAING, R.D. (1961), *The divided self*, Londres, Tavistock.
- MAFFESOLI, M. (1985), *La Connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*, Paris, Librairie des Méridiens.

- MARNETTE, S. (2005), *Speech and Thought Presentation in French: Concepts and Strategies*, Philadelphia, John Benjamins.
- MOIRAND, S. (2007), « Discours, mémoires et contextes : à propos du fonctionnement de l'allusion dans la presse » « Contextes, discours, cognitions », *numéro spécial de la revue électronique Corela* (Cognition, Représentation, langage), <http://corela.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=1636>
- OGAY, T. (2000), *De la compétence à la dynamique interculturelles*, Bern, Peter Lang.
- PHILIPPS, A. (2010), *Gender and culture*, Cambridge, Polity.
- PIETERSE, J.N. 2004. *Globalization and Culture: Global Mélange*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- WIKAN, U. (2002), *Generous betrayal*, Chicago, Chicago University Press.
- ZARATE, G. (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.