Dilemmes et paradoxes de la didactique interculturelle

Retours sur la « crise » de l'interculturel

Amandine DENIMAL

Université Paul-Valéry – Montpellier 3

Résumé : Autour des années 2010-2012 s'est manifestée, dans certains écrits de recherche, une forme de malaise à l'endroit de la didactique interculturelle. La critique qui en a émergé porte sur l'essentialisme culturel ou culturalisme, qui enferme individus et groupes dans des identités rigides et non questionnées. La notion de diversité est avancée comme pouvant offrir une autre vision des relations humaines, et certains principes (comme l'interactionnisme, le socioconstructivisme) sont réaffirmés. Cependant, nous voyons dans cet événement de discours une forme de circularité, avec la réitération de cadres et de principes théoriques qui étaient déjà fondateurs de l'interculturel en didactique des langues étrangères, mais adossés cette fois-ci aux théories de l'ethnicité et à certains travaux d'anthropologie sociale et culturelle. Nous tentons ici de décrire et d'interroger les paradoxes de cette « crise » de l'interculturel, et avançons qu'elle s'enracine dans des ambiguïtés qui concernent la place des savoirs dans la compétence dite interculturelle, et dans les dilemmes du relativisme culturel.

Mots-clés : Didactique interculturelle, crise de l'interculturel, perspective sujet/objet, dilemmes du relativisme culturel, diversité, compétence interculturelle.

1 Introduction

Former à la didactique interculturelle au niveau universitaire suppose en premier lieu de s'interroger sur la teneur intellectuelle d'une telle entreprise, et sur les cadres théoriques qui sous-tendent ce champ spécifique de la didactique des langues étrangères. Si l'université est le lieu par excellence de la formation intellectuelle, que signifie former des « intellectuels interculturels[1] », qui deviendront des praticiens dans le domaine

[1] Cette expression apparaît dans le *Livre blanc sur le dialogue interculturel* (Conseil de l'Europe, 2008 : 33) : « L'université est donc favorablement placée pour former des "intellectuels interculturels", qui peuvent jouer un rôle actif dans la sphère publique ». On remarque qu'elle est notée entre guillemets et sans indication de source, modalité autonymique interprétable comme une précaution de discours à l'endroit d'un

de l'interculturel ? La question n'est pas vaine, tant les discours de ce champ sont difficiles à appréhender de façon réellement critique par les étudiants. Et pour cause, ils présentent, au sein de leurs déploiements divers, un certain nombre d'ambiguïtés, et même de paradoxes et de dilemmes, que l'on ne saurait aborder sans préparation. Une préparation d'autant plus nécessaire qu'il fait partie de toute formation intellectuelle, justement, que d'apprendre à opérer des distinctions et des clarifications conceptuelles au moyen du raisonnement, et à interroger des héritages de savoirs de manière à poser des problèmes (*problématiser*). Et quoi qu'on en dise, « dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes » (Bachelard, 1938/1999 : 14) – *a fortiori* lorsque le domaine étudié ne tient sa raison d'être que des mots et des discours qui circulent à propos des « cultures » des uns et des autres. Nous pointerons ce qui participe selon nous d'une *circularité* des discours théoriques de l'interculturel, circularité qui nous semble problématique en ce qu'elle entretient des formes de malentendu et des réitérations qui s'ignorent, dommageables à l'élaboration de cadres théoriques chez les étudiants, et donc à la recherche de pratiques pédagogiques.

Pour ce faire, nous nous intéresserons à un moment précis de l'histoire récente de la didactique interculturelle, autour des années 2010-2012, où il a été question d'une « crise » de l'interculturel. Tous les auteurs n'emploient certes pas ce terme, loin de là ; nous le reprenons à Fred Dervin[2], mais nous en étendons la portée à des travaux qui se présentent comme « critiques » de l'interculturel, parmi lesquels : *Regards critiques sur la notion d'interculturalité* (2010) coordonné par Philippe Blanchet et Daniel Coste, *Les faces cachées de l'interculturel* (2010), coordonné par Gina Thésée, Nicole Carignan et Paul Carr, *Impostures interculturelles* (2011) de Fred Dervin encore, *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues* (2012) édité par Fred Dervin et Béatrice Fracchiolla, contenant un article de Martine Abdallah-Pretceille intitulé « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? ». Nous y ajoutons quelques ouvrages antérieurs, comme *Critique de l'interculturel* (2005), du sociologue Jacques Demorgon, ainsi que *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers* (2003) de Martine Abdallah-Pretceille, car ils préfigurent largement ce qui sera tenu comme « critique » au sein de la période considérée. « Crise » et « critique » possédant une étymologie commune, leur apparition dans le champ nous invite à saisir l'opportunité d'exercer notre discernement en vue de trancher des débats et d'opérer des choix. De fait les publications mentionnées ci-dessus ont proposé d'étudier à nouveaux frais les présupposés théoriques de la didactique interculturelle depuis son émergence, au début des années 1980, jusqu'à la période contemporaine. On y aura noté, en plus d'une réflexion générale sur le cadre des pratiques pédagogiques, un ressourcement théorique du côté d'une certaine « anthropologie », qu'il conviendra d'interroger. Qu'a révélé cette « crise », et a-t-elle vraiment eu lieu ? Quelles conclusions pouvons-nous tirer de ce bref et néanmoins instructif événement de discours ?

objet considéré comme encore peu déterminé par les auteurs de ce texte ; à moins qu'il ne s'agisse d'une prudence à l'endroit d'une association de termes pouvant être perçue comme légèrement oxymorique (l'interculturel ne désigne-t-il pas habituellement des démarches et des pratiques ?) – ce qui ne fait qu'accroître notre intérêt pour la question que cette expression soulève.

[2]Voir Dervin, F. (sans date), « Pour faire face à la crise de l'interculturel », consultable sur https://www.yumpu.com/fr/document/read/13147972/pour-faire-face-a-la-crise-de-linterculturel-fred-dervin-ilne-users. Pour notre part, nous avons découvert ce texte en 2011, en ligne également mais alors accessible par une autre URL.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

2 « Crise de l'interculturel » : qu'est-ce à dire ?

Dans les travaux cités *supra*, une insatisfaction profonde est exprimée à l'endroit de l'interculturel tel qu'il se pratique dans les classes, et tel qu'il semble conçu par les enseignants de langues, mais aussi dans les discours de recherche[3]. La critique de fond porte sur l'« essentialisme » en matière de culture, dit aussi « culturalisme[4] ». Elle charrie avec elle une critique (récurrente en sciences sociales) du concept d'identité, celle-ci conduisant au malaise du stéréotype à partir du moment où elle est envisagée comme « figée », « solide », « monolithique », « immuable », etc. L'attribution de caractéristiques définitives à un groupe social, quel qu'il soit, signale dès ce moment les impasses de l'interculturel comme discours éducatif, attendu qu'il doit au contraire contribuer à aider les sujets éduqués à relativiser l'importance des différences entre eux en vue de « mieux se comprendre[5] » et d'appréhender la diversité des positionnements possibles.

2.1 Un biais différentialiste

Dans le cadre de la critique de l'essentialisme culturel, l'invocation trop systématique des « différences » culturelles est pointée comme biaisant les pratiques de classe, et procédant d'une facilité pédagogique censée mener au relativisme mais attisant plutôt les dissensions et les conflits. Ce que Dervin nomme « biais différentialiste » (2011 : 106) repose sur une conception causaliste et déterministe de la culture, qui correspond à l'idée que « la connaissance de l'Autre, de son mode de vie, de ses idées, etc. peut permettre à la fois de le comprendre mais surtout de le décrire et l'expliquer » (*ibid.* : 12). Écho à des considérations qu'Abdallah-Pretceille développait déjà quelques années plus tôt :

> « Ainsi, la reconnaissance, relativement récente en France, des cultures tend à une "dictature" du culturel par réduction de l'individu à son appartenance culturelle, par sur-valorisation de la dimension culturelle qui débouche sur une dérive culturaliste et différentialiste. » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 10)

Cette dérive de l'interculturel serait donc « différentialiste » en ce que la conception d'entités culturelles conduirait à mettre en évidence des différences entre les groupes

[3] Voir encore l'article de Dervin sur la représentation des étudiants chinois à l'université (2010), « Interculturel, hybridité et mobilité académique : le cas des étudiants chinois dans les discours de recherche », http://users.utu.fi/fre- der/ (consulté le 16/01/2012).

[4] Dans cette étude, nous nous concentrerons sur cette critique, et ne traiterons pas des autres critiques pouvant être formulées à l'endroit de l'interculturel comme champ de pratiques et de recherches (idéalisme, angélisme…).

[5] Philippe Blanchet résume ainsi l'approche interculturelle : « L'idée fondatrice de cette approche est de s'intéresser à ce qui se passe concrètement lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, au moins partiellement, à des communautés culturelles différentes, donc porteurs de schèmes culturels différents, même s'ils communiquent dans une langue (apparemment) partagée. Il s'agit alors de prévenir, d'identifier, de réguler les malentendus, les difficultés de la communication, dus à des décalages de schèmes interprétatifs, voire à des préjugés (stéréotypes, etc.). » (Blanchet, 2007 : 21). Par ailleurs, Jean-Claude Beacco a forgé l'appellation de « méthodologie ordinaire » pour désigner l'habitude pédagogique consistant à enseigner, au rebours de cette approche, des connaissances peu ou pas questionnées du point de vue de leur élaboration, à propos de la culture d'autrui. Les comparaisons entre culture de soi et culture de l'Autre y tiennent une grande place. Voir Beacco (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

plutôt que des ressemblances ou des relations interculturelles, en oblitérant la dimension proprement subjective ou intersubjective de ces relations. L'impasse de ce que d'autres didacticiens nommeront un peu plus tard la perspective « altéritaire », vouée à être complétée voire dépassée par une perspective « diversitaire[6] » conduit à une forme de désillusion, voire de désenchantement que pointe Demorgon dès 2005 : « N'abuse-t-on pas de la culture pour expliquer les actions des humains, en occultant ainsi leur liberté ? » (Demorgon, 2005 : 28). Les auteurs critiques de l'interculturel appellent de leurs vœux un tournant épistémologique capable d'enrayer cette tendance néfaste. Tournant que Gohard-Radenkovic qualifie même de « renversement paradigmatique » (2010 : 59), dont elle trouve l'expression chez Giordano, et qui consiste à :

> « [...] remettre en question l'invariabilité présumée des appartenances culturelles et des identités nationales, mettre en relation les différences culturellement définies sans pour autant nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent. » (Giordano, 2003 : XIII, cité dans Gohard-Radenkovic, 2010 : 59)

On voit se dessiner ici l'argument qui fera la matière de cette critique de l'interculturel : les différences relèvent de l'imaginaire, dans la mesure où elle se trouvent construites dans et par les interactions verbales, où se révèlent et s'élaborent les positionnements des acteurs. Ces constructions de nature cognitive et sociale s'organisent selon une dichotomie « nous/eux » ou « moi/l'Autre », au gré des discours échangés. Par conséquent, il serait vain de leur attribuer une consistance autre que strictement catégorielle (donc langagière), de même qu'il serait vain d'attribuer à un groupe une culture unique. En d'autres termes, parler d'identité n'a pas de sens, puisqu'il existe plutôt une activité catégorielle de production de frontières, par lesquelles les individus s'identifient mutuellement à des groupes.

Cette critique aboutit logiquement à une remise en question radicale de la pertinence du concept de « culture » pour rendre compte de l'expérience humaine, et s'adosse à un repérage de quelques thèses plus ou moins récentes de l'anthropologie culturelle et de la sociologie. Parmi les auteurs fréquemment cités, on trouve Clifford Geertz, Zygmunt Baumann, Jean-Loup Amselle, Elikia M'Bokolo, Jean-François Bayart[7]... et bien sûr Fredrik Barth, auteur d'un fameux essai ayant ouvert la voie à nombre de ces travaux : *Ethnic Groups and Boundaries* (1969), retraduit en français et précisément commenté en 2008 par Philippe Poutignat et Jocelyne Streiff-Fénart dans *Théories de l'ethnicité*. Bien que les thèses de Barth soient très connues, nous les rappellerons brièvement ici. Poutignat et Streiff-Fénart placent l'essai de Barth aux fondements des travaux constructivistes en matière de groupes dits ethniques. La « production

[6] Sur ce sujet voir par exemple l'ouvrage de Blanchet et Coste (2010), et notamment le chapitre écrit par De Robillard et Debono : « L'interculturel au risque de l'herméneutique : faire droit aux autres ? » (p. 173-190). Voir encore Castellotti, Debono et Huver (2016).

[7] Par exemple : Geertz, C. (1973), *L'interprétation des cultures* ; Baumann, Z. (2005), *La vie liquide* ; Amselle, J.-L. et M'Bokolo, E. (1985), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique* ; Bayart, J.-F. (1996), *L'illusion identitaire*.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

des frontières symboliques » selon une « approche relationnelle et constructiviste » (Poutignat et Streiff-Fénart, 2008 : 6-7) recentre l'attention du chercheur en sciences sociales sur l'activité de mise en frontières au moyen des catégories du langage, sur le rôle identitaire des discours et sur leur performativité sociale. L'ethnicité que définit Barth désigne une construction de la différence et « une forme d'organisation sociale, basée sur une attribution catégorielle qui classe les personnes en fonction de leur origine supposée, et qui se trouve validée dans l'interaction sociale par la mise en œuvre de signes culturels socialement différenciateurs[8] » (*ibid.* : 154). Il y aurait beaucoup à dire sur la reprise des thèses de l'ethnicité chez les anthropologues contemporains comme chez les didacticiens critiques de l'interculture ; cependant, il nous semble particulièrement notable de souligner que la critique des cultures et des identités comme ensembles identifiables et stables se réalise autant par une affirmation de leur caractère fluide et mouvant que par une insistance sur leur caractère construit :

> « L'engouement dont [le concept d'ethnicité] est l'objet correspond à la nécessité, ressentie par de nombreux chercheurs de cette période, de substituer aux visions traditionnelles de l'homogénéité culturelle une perspective constructiviste et dynamique. » (*ibid.* : 30)

La perspective en question ouvre sur de salutaires et stimulantes déconstructions :

> « La notion d'ethnicité [...] consiste largement non pas à attester l'existence des groupes ethniques, mais à poser cette existence comme problématique, c'est-à-dire à poser comme problématique la consubstantialité d'une entité sociale et d'une culture par quoi on définit habituellement le groupe ethnique. » (*ibid.* : 17)

À ce stade de notre description, il convient cependant de s'interroger sur ce ressourcement théorique, car il nous semble étrange de réadosser l'interculturel à des thèses constructivistes/sociocontructivistes, alors que les études interculturelles, à l'instar de toutes les autres études de moins de 50 ans en sciences humaines et sociales, ne sauraient manquer d'être fondées sur elles. Rappelons à titre d'exemple que les travaux de Geneviève Zarate, dès les années 1980, se fondaient sur la « dialectique identitaire[9] » (dite aussi dialectique « du Même et de l'Autre ») comme dynamique de systématisation des différences/ressemblances, dans les interactions verbales comme dans les manuels de langue[10]. Pourquoi réaffirmer un présupposé constitutif de l'interculturel depuis ses origines, c'est-à-dire depuis son dégagement de l'approche civilisationnelle en didactique des langues étrangères ? Et comment serait-il possible, de toute façon, de défendre une conception naturaliste, primordialiste des cultures ? Autrement dit : qu'est-ce qui cherche véritablement à se dire dans cette recherche d'un nouveau paradigme ?

[8] Le constructivisme décrit ici est bien entendu à penser dans les termes d'un socioconstructivisme puisque, comme on le voit, cette définition se centre sur une conception sociale des interactions, d'ailleurs familière aux chercheurs issus des sciences du langage qui nous intéressent – sociolinguistes et didacticiens des langues.

[9] Voir Ferréol, G. et Jucquois, G. (2004), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles.*

[10] Zarate, G. (1986), *Enseigner une culture étrangère* ; (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues.*

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

2.2 Un renouvellement de paradigme recherché du côté de la diversité culturelle et personnelle

La notion-phare qui émerge de ces travaux critiques de l'interculturel est celle de *diversité*. D'autres termes comme « hétérogénéité » ou « pluralité » sont également employés, mais sans qu'il soit véritablement possible d'identifier des différences conceptuelles entre eux. La diversité culturelle fait en tout cas figure de *remède* à la vision essentialiste des sociétés. Bien que les vocables « culture » ou « culturel » ne soient pas évincés des écrits des didacticiens critiques, leur emploi fait désormais l'objet de précautions, au nom du constat de diversité généralisée du monde actuel :

> « La complexité et l'hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de repenser le concept même de culture ainsi que le mode d'accès aux cultures. Face à une pensée homogénéisante aux accents culturalistes, il importe de proposer un autre paradigme de la pluralité culturelle, attentif aux mutations socio-anthropologiques contemporaines […] [pour] fonder une approche pertinente et efficiente du divers. » (Dervin et Fracchiolla, 2012 : 11)

On trouve la même idée chez Abdallah-Pretceille :

> « En effet, le concept de culture ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle. Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation. » (Abdallah-Pretceille, 2012 : 19)

Il n'est pas question de contredire ces affirmations, aussi bien concernant le rôle de la mondialisation que concernant les difficultés que pose le concept de culture pour en rendre compte. Il nous importe plutôt d'essayer de saisir l'importance de la mobilisation de la notion de *diversité* ainsi que la façon dont elle contribue à reconfigurer les discours théoriques de l'interculturel, en proposant une forme de réponse à des exigences épistémologiques très actuelles. En l'occurrence, le *constat* des auteurs suscités est orienté vers l'espoir de sortir des impasses de l'interculturel, comme cela est encore suggéré dans les lignes ci-dessous :

> « Les enjeux actuels de la société, de l'école et de l'éducation se situent essentiellement par rapport à une compréhension et une appropriation de la diversité culturelle. » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 3)
>
> « Plus que des études typologiques, l'intégration du divers et de l'hétérogène, non plus comme des épiphénomènes ou des parasites, mais comme

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> des axes structurants, relève désormais d'un impératif et d'une exigence, condition nécessaire pour réorienter les pratiques de formation et les propositions d'actions sociales et éducatives. » (*ibid.* : 19)
>
> « La pluralité est inévitable, constitutive des fonctionnements humains et sociaux […], les hybridations, métissages, mélanges, y sont des processus "normaux" à l'œuvre partout. » (Blanchet & Coste, 2010 : 11-12)
>
> « En tout, c'est un travail sur le divers, sur le complexe et la prise de conscience de ces éléments, sur l'hétérogénéité du monde, qui est en jeu. » (Dervin & Fracchiolla, 2012 : 10)

Nombreuses sont les expressions signalant ce projet de refondation épistémologique de la discipline, dans les publications des quinze dernières années : « paradigme de la diversité », « anthropologie du métissage » (Abdallah-Pretceille, 2012 : 27), « épistémologie de l'hétérogénéité » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 8), « le principe de diversité et de métissage des mondes contemporains » (*ibid.* : 13), « une théorie, non de l'ordre, mais du changement et de l'adaptation » (*ibid.* : 25), « un cadrage théorique qui [permet] de penser le divers et la pluralité » (Abdallah-Pretceille, 2012 : 31), « éthique de l'altérité et de la diversité » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 70), « humanisme du divers » (*ibid.*, sous-titre de l'ouvrage), « savoir du multiple » (Dervin, 2012 : 8), « connaissance du multiple » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 11), « une perspective qui considère la diversité non pas seulement comme une thématique, mais comme un principe épistémologique (mais aussi politique et ontologique) structurant de la DDdL[11] (et des sciences humaines) » (Castellotti, Debono et Huver, 2016, n.p.)… L'ensemble de ces positions semble pointer vers une instance capable de contourner les biais essentialisants représentés par toute théorisation du collectif : l'individu. L'individu dit « porteur » de culture, de cultures, de diverses influences et sentiments d'appartenance, de choix et de positionnements possibles : « En tout, on se rend compte à partir de là que si l'on souhaite travailler sur la "diversité culturelle" il vaudrait mieux s'orienter vers l'étude de la négociation et de la co-construction des diverses diversités d'individus en présence […] » (Dervin, 2011 : 112).

Cette sorte de *diversité au carré* (les « diverses diversités ») représente finalement une nouvelle centration sur les interactions verbales et sur les activités de négociation du sens à propos des caractéristiques (pensées comme « culturelles » ou autres) de chacun – ce qui rejoint bien, en un certain sens, les positions théoriques de l'ethnicité. Mais en tout, il semblerait que se rejoue ici un basculement, classiquement étudié en épistémologie, entre holisme et individualisme méthodologique, dont participe d'ailleurs la réaffirmation (socio)constructiviste décrite supra. Le fait que l'appel à la *diversité*, pour cette didactique critique, permette de réitérer que la démarche interculturelle se tient désormais à distance des logiques homogénéisantes pour mieux se rapprocher des énonciations individuelles, donne en effet l'impression que les théorisations interculturelles rejouent un changement de paradigme qui a déjà eu lieu dans l'ensemble des sciences humaines. Et ce qui est plus étonnant encore, c'est de constater que, dans la jeune histoire de l'interculturel, ce passage a déjà été pensé, modélisé, et acté de

[11] Didactique-didactologie des langues.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

bien des manières pédagogiques… ce qui rend cette « crise » et cette « critique » pour le moins paradoxales. Pour achever de nous en convaincre, faisons retour sur une réflexion de Christian Puren, dans un article intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » et publié en 1998 dans le numéro 109 des *Études de linguistique appliquée*. Nous y verrons que l'auteur y interprète déjà l'évolution paradigmatique en question en termes de « perspective objet » et de « perspective sujet », interprétation déjà autorisée, semble-t-il, par un certain recul historique.

3 Perspectives « objet » et « sujet » : une lecture de l'émergence de l'interculturel

Dans cette modélisation générale des conceptions de la langue et de la culture étrangères dans l'histoire récente de la didactique (des méthodologies audiovisuelles aux approches communicatives de la fin des années 1990), Puren décrit le déplacement progressif des options d'enseignement depuis une « perspective objet » vers une « perspective sujet », autrement dit la prise en compte progressive du « sujet apprenant » en relation avec les langues, les groupes sociaux et les cultures. Ce passage s'illustre dans le délaissement du modèle structural puis constrastif, au profit de la linguistique de l'énonciation et d'une didactique des représentations, pour en arriver à une conceptualisation de l'interlangue, et de… l'interculturel. De la culture définie comme objet de savoir (scolaire) à enseigner/apprendre (l'approche civilisationnelle), l'on est passé à la culture comme agie et vécue par des sujets ; des sujets qui apparaissent de moins en moins déterminés par elle, et qui en deviennent de plus en plus les « acteurs », les « porteurs » ou les « producteurs », à des fins plus ou moins stratégiques de communication et/ou de reconnaissance sociale[12]. Le terme de « pluralité linguistique et culturelle » y est même présent, à travers une citation d'Abdallah-Pretceille tirée d'un article de 1996[13]. On remarque donc que la synthèse de Puren, qui prenait acte en 1998 des directions prises par la didactique interculturelle depuis une vingtaine d'années, témoigne d'options tout à fait similaires à celles que proposent les chercheurs critiques de l'interculturel des années 2010-2012, puisque dans l'un et l'autre cas on note :

- un abandon de l'enseignement de savoirs institutionnellement constitués à propos des cultures étrangères, que ceux-ci proviennent des manuels, des traditions scolaires qu'ils représentent, ou des synthèses de la sociologie – ceci au profit du modèle socio-cognitif et affectif des représentations ;
- parallèlement, une ré-orientation vers les « savoir-faire » et « savoir-être », devenus depuis centraux dans les descripteurs de compétences ;

[12] Précisons qu'il n'est pas question, dans la modélisation proposée par Puren, de séparer ou d'opposer sujet et société. En effet, « sujet » ne s'oppose pas à société, mais à « objet », dans la perspective des appropriations linguistiques et civilisationnelles/culturelles. Le sujet envisagé n'est pas coupé de la société, mais au contraire il est envisagé dans des interactions sociales par lesquelles il définit ses positionnements identitaires. Voir les différents types d'articulations entre sujet et culture dont cet article fait état. Voir aussi Zarate (1993), sur la prise en compte des conditions sociales de production des discours dans l'étude des représentations dites interculturelles.

[13] Martine Abdallah-Pretceille (1996), « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, janvier 1996, p. 28-38.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

- une centration sur les « sujets », d'après leur activité de perception de l'étranger, et de production de représentations/stéréotypes en lien avec la circulation des discours, c'est-à-dire d'après leur activité de catégorisation d'autrui à travers le discours. On y reconnaît l'approche pragmatique et interactionniste des approches communicatives, comprise à partir de la notion de dialectique identitaire et ouvrant sur des démarches pédagogiques de contextualisation[14] (sociale, géopolitique, historique) et de relativisation des représentations en vue de déconstruire les attitudes ethnocentrées ;
- un dégagement progressif du déterminisme culturel, avec l'assomption d'une « pragmatique interculturelle », ou de ce que Porcher et Abdallah-Pretceille (1996) nomment « culturalité » : l'activité d'individus acteurs des relations sociales, qui instrumentalisent les codes culturels d'après leurs intentions, stratégies communicationnelles et intérêts propres ;
- le déplacement d'une compétence culturelle vers une compétence interculturelle.

Au vu de ces constats, on peut se demander ce qui, dans les propositions didactiques des années 1980-1990 (nous pensons aux travaux de Zarate, Porcher, Abdallah-Pretceille, Charaudeau…), n'a pas fourni les résultats attendus, au point d'en aboutir à la forme de « crise » que nous avons décrite, et à ce désenchantement à l'endroit des démarches interculturelles. Pourquoi ces démarches n'ont-elles pu éviter les dérives essentialistes et culturalistes pointées par Dervin, Blanchet et Coste, Gohard-Radenkovic, Giordano, et même Abdallah-Pretceille elle-même, dont les écrits théoriques s'étendent sur les deux périodes considérées ? Pourquoi les formes de surgénéralisation des interprétations homogénéisantes, que Zarate appelait « descriptions universalisantes » dans *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, ont-elles occulté l'intérêt pour les activités discursives et catégorisantes ? En d'autres termes, pourquoi reste-t-il des discours « solides » (Baumann, Dervin) et déterministes en éducation ?

Certes, tenter de répondre à ces questions est risqué, car les causes sont vraisemblablement nombreuses ; et l'on ne saurait tenir les discours didactiques pour responsables de ce marasme. Cependant, les chercheurs, qui sont aussi des enseignants, ont la responsabilité de se positionner au regard de l'histoire des méthodologies, et ce que nous observons comme une sorte de circularité des discours didactiques, semblable à un serpent qui se mord la queue, mérite d'être interrogé. Comment espérer « sortir de la crise », si l'on réitère dans les années 2010 des principes qui ont précisément été aux fondements théoriques de la didactique interculturelle, dès les années 1980 ? À titre d'exemple, la proposition de Fred Dervin de didactiser les représentations des apprenants (Dervin, 2010) semble un peu étonnante, non dans sa teneur pédagogique évidemment, mais dans sa présentation comme « piste pour renouveler l'interculturel en éducation », alors même que Geneviève Zarate faisait déjà des propositions identiques quelque 20 ans plus tôt (1986, 1993).

À ce stade de notre réflexion, avançons les deux hypothèses qui s'imposent, concernant la raison d'être du désenchantement :

[14] Voir par exemple Zarate (1993), et pour la période récente, Castellotti *et al.* (2016).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

- soit il faut incriminer les mauvaises pratiques d'enseignement, imputables sans doute à une résistance de la « méthodologie ordinaire » (Beacco, 2000) et induisant des compréhensions erronées des discours de recherche. Mais alors, pourquoi ne pas se contenter de réaffirmer les thèses socioconstructivistes et interactionnistes de l'interculturel, pourquoi chercher un renouvellement paradigmatique, et pourquoi le ressourcement du côté des théories de l'ethnicité et autres développements de l'anthropologie du « métissage » ou des « branchements[15] » ?
- soit les théorisations elles-mêmes présentent des biais, des conceptions peu claires ou contradictoires qui reconduisent, malgré la bonne volonté des auteurs, à des impasses ou à des paradoxes. Mais alors, d'où viendraient ces imprécisions théoriques, et pourquoi passeraient-elles ainsi inaperçues ?

Au sujet de la première hypothèse (mauvaises pratiques d'enseignement), il est bien sûr possible d'imputer aux enseignants et aux auteurs/éditeurs de livres scolaires cette forme de résistance méthodologique qui leur est si souvent prêtée, conduisant donc à la permanence de la perspective objet, doublée d'une « perspective enseignement » (Puren, 1998) dans laquelle l'apprenant ne prend pas part à l'élaboration de ce qui lui est inculqué. Cependant, nous trouverions important de signaler un problème, qui nous semble étrangement peu abordé en didactique des langues étrangères, et qui se trouve pourtant bien reflété dans les pratiques pédagogiques : l'hésitation à propos du statut à conférer aux informations qui circulent en classe, et qui révèlent une hésitation entre savoirs et représentations, laquelle est au demeurant assez compréhensible, à partir du moment où le socioconstructivisme a enjoint à problématiser les savoirs, notamment scolaires, sur la base d'une définition de la représentation comme « forme de connaissance[16] ». Nous ne cherchons pas ici à remettre en cause les acquis du (socio)constructivisme et de la psychologie sociale dans la didactique des langues étrangères, mais plutôt à faire l'hypothèse que le reclassement du savoir en représentation n'a pas jusqu'ici fait l'objet d'un examen suffisant au regard de ce que ce basculement épistémique peut induire dans les discours et pratiques de classe. S'il faut considérer que tout savoir n'est qu'une représentation, pourquoi conserver la catégorie de « savoir » dans les descripteurs de compétences habituellement diffusés ? Et s'il faut conserver les deux catégories de « savoir » et de « représentation », comment déterminer si tel énoncé d'un apprenant, enseignant, manuel, etc. relève d'un savoir ou d'une représentation… ?

Penchons-nous un instant sur ce point, dans les limites de ce que la didactique interculturelle peut nous en laisser penser. Rappelons que dans le sillage des premiers travaux pédagogiques notables dans le domaine (parmi lesquels Zarate, 1986, 1993), les savoirs sont entrés dans une véritable ère du soupçon, tant le fait de faire des représentations le matériau de l'apprentissage va à l'encontre de toute stabilisation de savoirs positifs sur une culture :

[15] Voir Amselle (1990/2009), *Logiques métisses ;* (2001), *Branchements. Pour une anthropologie de l'universalité des cultures.*

[16] Voir par exemple la définition de « représentation », devenue classique, de Denise Jodelet : « Une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989/2003 : 53). Nous laissons ici de côté la question de savoir s'il faut distinguer le *savoir* de la *connaissance*, car ces deux termes ne sont habituellement pas distingués en didactique des langues.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> « Les savoirs culturels ne facilitent en rien les pratiques de formation dans la mesure où aucune culture ne peut être saisie en dehors des pratiques et des discours qui l'actualisent et la rendent visible. C'est en quelque sorte la culture en acte, et non la culture comme objet qui est au cœur de la démarche interculturelle. » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 146)

La constitution de l'interculturel comme champ théorique est donc inséparable de l'impossibilité de stabiliser des savoirs à transmettre à propos d'autres cultures, car toute connaissance stabilisée sera perçue comme figée, essentialisante, réductrice et stéréotypante. Par contre, a parallèlement émergé la possibilité de stabiliser des connaissances sur les relations interculturelles elles-mêmes, et sur le comportement de l'esprit face à l'altérité :

> « Si l'on introduit le jeu des représentations dans la description scolaire, c'est le processus de construction des connaissances qui est posé en priorité et problématisé. Ainsi la qualité descriptive des outils d'enseignement n'est pas directement corrélée aux informations produites sur la culture étrangère mais aux conditions sociales de leur production. » (Zarate, 1993 : 41-42)

Nous pourrions en rester là, cependant force est de constater que les descripteurs de compétences du CECRL[17], ainsi que de nombreux textes (de recherche et autres) qui les reprennent, conservent une composante de savoir sur la culture étrangère dans la compétence de communication interculturelle, ce qui entretient, pour le moins, l'ambiguïté. Revenons donc un peu sur la façon dont l'interculturel y est modélisé sous la forme d'une compétence.

4 Les savoirs et la compétence (inter)culturelle : le règne de l'ambiguïté

Connaissance ou prise de conscience ? Dans le CECRL, « savoir » / « connaissance » est volontiers formulé aux côtés de termes comme « conscience culturelle » / « interculturelle », ou « prise de conscience interculturelle ». À ce propos, Zarate signale que la « conscience interculturelle », rangée parmi les savoirs par les auteurs du CECRL, serait plus à sa place parmi les savoir-être (Zarate, 2003 : 104). Cependant la notion de « prise de conscience » est bien entendu préférée par cette auteure, dans l'optique socioconstructiviste qui fonde sa démarche. En tout cas, on note bien un déplacement des savoirs vers la catégorie des savoir-être et autres attitudes : « Ce qui importe alors n'est plus tant la connaissance que l'on peut acquérir d'une culture différente, mais l'attitude, moins spontanément ethnocentrique, la qualité d'écoute dont chaque apprenant sera en mesure de faire preuve […]. » (CECRL, 116)

Reste que si les savoirs subsistent dans les descripteurs, il serait bon de pouvoir être fixé sur la place et le statut à leur accorder au sein des apprentissages. Et de savoir s'ils doivent être conçus comme « connaissance[s] objective[s] » ou comme représentations

[17] *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

culturelles : « Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux » (CECRL, 83).

Même incertitude dans une autre publication du Conseil de l'Europe : « Compétence culturelle : savoir (connaissances), savoir-faire et savoir-être relatifs à des groupes sociaux locuteurs d'une langue et à leur culture. » (Beacco *et al.*, 2010 : 19)

Mentionnons encore que, dans l'appréciation de la compétence en question, les « connaissances » entrent possiblement en conflit avec des stéréotypes, donc des représentations :

> « À proprement parler, la connaissance de la société et de la culture de la (ou des) communauté(s) qui parle(nt) une langue est l'un des aspects de la connaissance du monde. C'est cependant assez important pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. » (CECRL, 82)

Qu'est-ce à dire… ? On comprendra que ce genre d'imprécision (qui procède au fond d'un manque de questionnement sur ce qu'il s'agirait d'entendre par « savoir », en didactique et plus largement, en éducation) puisse générer bien des malentendus dans les discours qui se tiennent en classe.

Évidemment, ces hésitations ne sont pas apparues avec le CECRL, et Puren (1998) note qu'elles étaient déjà bien présentes dans les premières versions de l'interculturel[18], où l'on notait la persistance d'approches objectivantes qui ne questionnaient pas le point de vue de l'émetteur de la description culturelle, à côté de prises en compte progressives des points de vue et des conditions sociales de la production de représentations. Dans cette perspective, on pouvait être conduit à postuler que les représentations et les stéréotypes, tout en faisant partie de la culture et devant être objectivés comme tels, pouvaient être rectifiés par des connaissances objectives rétablissant la « vérité » – la subjectivité des personnes étant considérée comme « étroitement déterminée *a priori* par leur culture d'appartenance » (Porcher, 1986, *in* Puren, 1998). En bref, il s'agirait de se demander s'il est possible d'articuler connaissance et représentation, si tant est que le paradigme de la seconde n'abolisse pas tout à fait celui de la première… Et à notre avis, tant que cette question demeurera en suspens, l'on en restera réduit à se demander de quoi se compose cette « compétence interculturelle » qu'on ne cesse de réinterroger, et à constater que le problème de l'essentialisme culturel, qu'il s'agisse de connaissances ou de représentations dans la classe, rester entier puisqu'il sera toujours possible d'aboutir à des généralisations dommageables aux relations à l'autre. Car, notons cette remarque fine d'Abdallah-Pretceille : « Si l'identité plonge ses racines dans la dialectique du Même et de l'Autre, elle renvoie parallèlement à une problématique de la différence », et le problème de l'identité « ne surgit

[18] Nous renvoyons le lecteur à l'article de Puren (1998) et sur ce qu'il repère comme trois phases historiques de la constitution de la didactique interculturelle.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

que là où apparaît la différence » (Abdallah-Pretceille, 1996 : 61). Autrement dit, la dialectique du Même et de l'Autre elle-même, qui constitue pourtant le fondement des démarches pédagogiques de relativisation des attitudes ethnocentrées, pourrait ne pas être étrangère à la focalisation des discours et pratiques de l'interculturel sur les différences, ce qui nous renvoie au « biais différentialiste » évoqué au début de la présente étude :

> « [...] cette réflexion se trouve justement conditionnée et engluée dans une série de dilemmes voire de contradictions dont il est difficile de sortir. Le jeu dialectique entre similitudes et différences cautionne, par focalisation sur l'un ou l'autre des termes, des attitudes et des discours souvent antagonistes sinon contradictoires. Nier la différence revient à prôner un discours identitaire et accentuer la différence contribue à enfermer autrui dans une altérité infranchissable synonyme, au niveau sociologique, d'un rejet » (*ibid.*).

Ce conflit épistémique fondamental, qui nécessiterait des explorations sérieuses, nous ramène vers la seconde hypothèse que nous avions avancée au sujet du marasme théorique de l'interculturel : il pourrait exister dans les discours de théorisation de ce champ des pierres d'achoppement, des thèses pouvant faire naître des contradictions dans les démarches pédagogiques. Ceci appelle deux commentaires de notre part.

Premièrement, on peut effectivement penser avec Abdallah-Pretceille que la dynamique des interactions de la communication interculturelle, telle qu'elle a été pensée jusqu'ici, retient trop le regard sur la systématisation des ressemblances et des différences. Bien sûr, l'intérêt de la dialectique identitaire est de révéler des enjeux interactionnels et idéologiques qui dépassent l'échange proprement dit, mais concrètement, une fois que le conflit des représentations a émergé, il peut s'avérer difficile d'en sortir, ou d'éviter que chacun reste sur un quant-à-soi poli, ce que d'aucuns ont nommé un « interculturellement correct ».

Deuxièmement, il nous semble que sont trop systématiquement ignorés les problèmes posés par la thèse qui sert d'assise éthique à tout l'édifice interculturel : le relativisme culturel. Cette thèse, issue des travaux qui ont dégagé l'anthropologie culturelle de l'évolutionnisme (voir les écrits fondateurs de Franz Boas), est précisément celle qui soutient l'ensemble des démarches de déconstruction de l'ethnocentrisme : toutes les cultures étant égales en dignité, aucune ne saurait ériger de point de vue ni de jugement surplombant en vue de dominer les autres. Cette thèse indispensable et perpétuellement salutaire n'est évidemment pas en cause. Cependant, il nous semble qu'ont été insuffisamment examinées certaines de ses implications en éducation, et qu'en la matière elle présente au moins deux grands problèmes, que nous allons maintenant présenter.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

5 Les dilemmes du relativisme culturel

Si les dilemmes et paradoxes du relativisme culturel ont été régulièrement questionnés dans les écrits des anthropologues et de certains philosophes, ils semblent paradoxalement avoir connu peu de retentissement en didactique interculturelle – ce qui constitue en soi un paradoxe. Les deux problèmes dont nous ferons état ici sont le fait que le relativisme culturel puisse être critiqué comme vision culturaliste du monde, et le fait qu'en tant que relativisme culturel, il soit en même temps un relativisme moral.

Selon Amselle, la thèse relativiste en matière de culture(s) relève d'un point de vue construit par la tradition ethnologique :

> « Si nous pensons aujourd'hui en termes de relativisme culturel, ce n'est pas parce que nous avons reconnu l'originalité et la singularité des différentes cultures, c'est parce que nos prédécesseurs ont identifié pour nous une série limitée de sociétés » (Amselle, 2009 : 52-53).

Ainsi, finalement, « le corollaire de cette attitude généreuse est l'érection de barrières culturelles étanches qui enferment chaque groupe dans sa singularité » (*ibid.* : 34). Ce « dilemme du relativisme culturel », pour reprendre la formule de Roger Bastide (1971 : 19-23), se manifeste dans une tension entre une visée de respect de l'autonomie de chaque culture et une tendance à « assimiler et à intégrer au meilleur coût des communautés qu'il a d'abord fallu constituer comme différentes » (Amselle, 2009 : 49) – ce qui peut lui faire manquer ses buts. Ainsi, en contradiction avec ses propres visées, le raisonnement relativiste peut conduire à une difficulté à penser la communication entre les cultures, comme l'exprime Todorov :

> « Le relativisme des valeurs, culturel ou historique, est devenu le lieu commun de notre société ; il s'accompagne souvent de l'affirmation, sinon de notre appartenance à des espèces ou à des sous-espèces différentes, tout au moins de l'impossibilité principielle de la communication entre cultures. » (Todorov, 1989 : 79)

L'effet du dilemme se produit lorsque la démarche relativiste s'éloigne de son but, du fait de son présupposé fondamental qui consiste à identifier (même dans une visée de reconnaissance) les cultures par le prisme des différences entre elles[19]. La culture conçue en ces termes, si l'on suit le raisonnement de Todorov, serait tout bonnement… quelque chose qui nous empêche de communiquer. Et si le but des méthodologies récentes et contemporaines en didactique des langues est précisément d'enseigner à communiquer, que faire de la culture ? Faudrait-il faire de l'« interculturel sans culture » comme le suggère Dervin (2011 : 123), au risque de faire de l'interculturel un corps de doctrines et de pratiques en contradiction avec son propre nom ?

Concernant maintenant le deuxième problème, Todorov parle ci-dessus de « relativisme des valeurs, culturel ou historique », ce qui introduit le second problème dont

[19] Ce dilemme se retrouve dans les débats entourant depuis plusieurs décennies le multiculturalisme et les politiques de la reconnaissance. Pour un écho de ces débats en didactique interculturelle, voir par exemple Gohard-Radenkovic (2010).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

nous voulons parler. Michel Métayer, philosophe de l'éducation, définit le relativisme culturel ainsi : « Les valeurs morales n'ont pas de caractère absolu et universel », puisqu'elles « sont liées à la réalité singulière de chaque communauté humaine » (Métayer, 2014 : 91). Ce que fait apparaître cette définition, c'est bien que le relativisme culturel est en même temps un relativisme moral, ce qui charrie d'importants dilemmes dont parle bien la philosophie morale (appelée aujourd'hui « éthique »). Si la didactique interculturelle a fortement réaffirmé ses visées éthiques ces 20 dernières années, elle n'a pas à notre sens suffisamment considéré que le relativisme culturel ne saurait se penser sans la question de l'universalité – problème bien connu de la philosophie de l'éducation, et dont nous trouvons par exemple un écho dans les lignes qui suivent, extraites de l'ouvrage *L'éducation, une question philosophique*, d'Anne-Marie Drouin-Hans[20] :

> « Ce qui est tradition peut être relatif, mais ce qui met en jeu des valeurs d'ordre éthique n'est pas réductible aux traditions. De sorte que la question "Nos valeurs sont-elles universelles ?" ne peut recevoir comme réponse qu'une nouvelle question : si elles ne sont pas universelles, sont-elles encore des valeurs, ne sont-elles pas simplement des traditions ? La vraie question serait alors : "Ce que nous reconnaissons comme valeurs, peut-il être universalisable ?" » (Drouin-Hans, 2004 : 56)

6 Retour à la crise : questions en suspens

Pour terminer, énumérons rapidement quelques questions qui restent en suspens, et qui mériteraient selon nous un examen plus approfondi. Tout d'abord, l'investissement théorique des thèses de l'ethnicité : quelles formes peut-il prendre dans l'enseignement supérieur, et en vue de quelles pratiques pédagogiques chez les futurs enseignants ? S'agirait-il, en particulier, de poursuivre la déconstruction des concepts de culture et d'identité, puisque « c'est en définitive ce concept même [de culture] qui fait problème », en tant qu'il accrédite « l'illusion de totalités et de cohérences culturelles quand il faudrait exprimer l'indétermination, l'inachèvement, la multiplicité, la polyvalence » (Bayart, 1996) ? Comme l'écrit Dervin,

> « [...] en continuant d'avoir recours au concept [de culture], on homogénéise trop les groupes, on les isole – alors que les frontières (autres que légales) sont des imaginaires et des créations. En bref, le concept de *culture*, dans

[20] Nous n'avons pas ici la place de développer ce point, nous nous contenterons simplement de préciser que nous n'entendons pas l'universalité au sens qui lui est habituellement conféré en didactique des langues étrangères, à travers les vocables d'« universalisme » ou d'« universalisant(e) » le plus souvent. Ces emplois réfèrent à un ethnocentrisme (bien souvent un occidentalo-centrisme d'origine coloniale) qui s'ignore, qui ignore les effets d'homogénéisation et de transparence du sens véhiculés par les discours, et dont il s'agirait de contrer les effets par la contextualisation des discours et des interactions. Pour notre part, et afin de compléter cette première approche, nous nous situerons plutôt dans la perspective ouverte par Anne-Marie Drouin-Hans (2004), avec sa notion d'« universalisable » et son « aspiration critique, interrogative » à l'universel, pour échapper « au double piège de l'ethnocentrisme et du scientisme, sans pour autant se réfugier dans l'impasse du relativisme » (2004, p. 58 et 54). La critique du colonialisme et de ses retentissements contemporains est bien entendu toujours précieuse et indispensable ; mais nous pensons que la conception didactique de l'universalité mériterait d'être élargie à des héritages philosophiques qui pourraient permettre de ne pas laisser les dilemmes du relativisme inenvisagés ou marginaux dans les théorisations de l'interculturel.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> les discours officiels (recherche, politique, projets européens, etc.) est lié au flou sémantique qu'il pose. » (Dervin, 2011 : 28)

Cela impliquerait de fait de renoncer à l'interculturel : « La notion d'interculturel défend-elle la diversité des cultures, ou contribue-t-elle plutôt à la réduire ? » (Demorgon, 2005 : 28). D'où la question, posée supra : peut-on faire de l'interculturel *sans culture*, au risque de saper sa dénomination même ? « Puisque l'interculturel pose tant de problèmes – surtout à cause de la "culture" – pourquoi ne pas transformer ou changer simplement de mot ? » (Dervin, 2011 : 123)

Ou alors, autre possibilité : « Il me semble donc que l'on pourrait conserver l'*interculturel*, en précisant bien que l'on travaille à partir de l'idée d'"un interculturel sans culture" » (*ibid.*).

Au-delà de cette potentielle querelle terminologique, il nous semblerait prioritaire de réfléchir à la conception de l'« individu » ou du « sujet » dans ou entre les langues et les cultures, priorité que pourrait se donner la didactique lorsque l'appréhension sociologique et cognitive des phénomènes langagiers et d'apprentissage ne lui suffit plus, ou bien la conduit dans des impasses et des contradictions théoriques. Sachant que fonder un « paradigme de la diversité » conduirait, à notre avis, à la même nécessité, car extraire la notion de diversité de la question de la différence, ou s'en servir pour la contourner, est plus périlleux qu'on ne le pense. Tout simplement parce qu'on enseigne au moyen de mots, d'énoncés et de discours, et non au moyen d'idées. Et ce n'est pas l'élaboration de référentiels de compétences comme le CARAP[21] qui permettra aux enseignants de faire face, concrètement, à la difficulté d'appréhender et de faire appréhender les savoirs sur la diversité culturelle. En effet :

- dans une perspective sociétale, thématiser la diversité culturelle dans les discours revient à en faire soit une abstraction, soit une fragmentation de l'altérité en plusieurs entités, ce qui reconduit des frontières imaginaires ;
- à la charnière entre société et individu, parler des relations inter-sociétés ne vaut guère mieux, car il est difficile de neutraliser les effets de sens du discours en matière de rapports de force (facilement instrumentalisables à des fins politiques[22]). Les évolutions de l'interculturel depuis les travaux fondateurs de Zarate ou de Porcher et Abdallah-Pretceille invitent certes à considérer celui-ci dans une perspective dynamique, processuelle et relationnelle, mais le problème reste entier de savoir comment neutraliser les effets de dialectique identitaire dans les discours qui thématisent ces dynamismes, processus et relations ;
- dans une perspective individuelle ou inter-individuelle, on sort de l'interculturel en tant que tel, puisque ce que l'on observe, ce ne sont plus des faits culturels (du moins il devient difficile de les interpréter uniquement ainsi), mais bien des rapports inter-individuels et des vécus personnels (qu'est-ce que vivre en plusieurs langues et cultures, etc.).

[21] *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (2009), Michel Candelier (coord.).

[22] Sur la difficulté de didactiser la diversité culturelle et les relations interculturelles, voir Denimal (2013).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Dans cette dernière perspective, l'essor des approches biographiques que nous avons observé ces 20 dernières années, et interprétables, en termes puréniens, comme des tentatives de radicalisation de la « perspective sujet » pour dés-essentialiser les discours didactiques en se tenant au plus près des rapports subjectifs aux langues et à autrui, reste malgré tout le mouvement le plus cohérent pour sortir des impasses que nous avons pointées. Cependant, et c'est un point que nous proposons en guise d'ouverture, il resterait à élucider conceptuellement des termes encore souvent, en didactique des langues, employés de façon indifférenciée : « sujet », « individu », « personne »… Cette indétermination manifeste à elle seule l'insuffisante problématisation de ce « sujet » (apprenant, mais aussi enseignant) dans les discours didactiques. En la matière, nous suggérerions de suivre les pistes ouvertes par Patrick Anderson, Jean-Marie Prieur ou Rose-Marie Volle[23], qui travaillent une définition de la subjectivité à partir du manque, du clivage et de la béance que le langage occasionne chez les êtres parlants. Plutôt que de partir des collections de répertoires, d'influences ou de sentiments d'appartenance, même les plus divers et les plus relationnels et contextualisés, ces auteurs proposent de replacer la relation à l'autre langue (et à la langue de l'autre) sous les auspices du désir, qui se construit comme un mouvement vers l'altérité procédant d'une forme de « négativité » fondamentale, celle qui signe la perte du sentiment de toute-puissance que le sujet entretient habituellement à l'endroit de sa propre parole et de sa langue[24].

7 Conclusion

Nous avons tenté de montrer que la critique de l'essentialisme portée, autour des années 2010, par certains didacticiens critiques de l'interculturel était révélatrice d'un piétinement des théorisations de la discipline, plutôt que d'une véritable crise épistémologique ; ou du moins que, si crise il devait y avoir, elle devrait plutôt être repérée dans des manques de conceptualisation qui affectent encore des notions incontournables de ce champ. À savoir : les notions de *sujet* et de *subjectivité*, celles de *savoir* et de *rapport au savoir*, celles de *relativisme* et celle d'*universalité*. Le bénéfice de l'événement de discours qu'a constitué cette production de textes critiques aura bien entendu été l'import en didactique des langues d'une déconstruction plus radicale des notions de « culture » et d'« identité », éminemment nécessaire pour essayer de penser ce qui se joue entre des sujets et des langues – avec l'appel à certains travaux de l'anthropologie sociale et culturelle. Cependant, ce « ressourcement » du côté des théories de l'ethnicité nous apparaît davantage comme un symptôme que comme la matière d'une véritable refondation paradigmatique ; le symptôme d'une difficulté à construire une posture critique vis-à-vis des domaines théoriques de référence de l'interculturel, et plus généralement de la didactique des langues, dans leurs façons d'informer les conceptions du rapport à l'altérité et de la diversité. Les cadres fournis par le socioconstructivisme, la sociolinguistique, la pragmatique, l'interactionnisme

[23] Voir par exemple Anderson (1999), *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, ou encore (2015), *Une langue à venir*. Voir également Prieur (1996). *Le vent traversier. Langage et subjectivité* et Anderson et Volle (2019), *Rapport du sujet à la langue : penser le manque ?*

[24] Pour une illustration concrète de ces conceptions, voir l'analyse de récit de vie que nous proposons dans Denimal (2019).

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

ou l'ethnographie de la communication ont certes ouvert des directions importantes dont on ne saurait se passer, mais les impasses, dilemmes et paradoxes que nous avons décrits révèlent qu'il est devenu nécessaire de repenser cet héritage de manière à en pointer les zones d'ombres et les lignes de fuite. La formation intellectuelle nécessaire à toute pratique pédagogique de l'interculturel ne saurait, à notre avis, faire l'économie de ce travail de nature épistémologique, comme elle ne saurait faire l'impasse sur les démarches de problématisation qui émergent de l'analyse des paradoxes et des dilemmes éthiques.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers,* Paris, Anthropos.

Abdallah-Pretceille, Martine (2012), « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? », *in* Dervin, Fred, Fracchiolla, Béatrice (dir.), *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues*, Berne, Peter Lang, p. 19-34.

Amselle, Jean-Loup (1990/2009), *Logiques métisses*, Paris, Payot.

Amselle, Jean-Loup (2001), *Branchements. Pour une anthropologie de l'universalité des cultures*, Paris, Flammarion.

Amselle, Jean-Loup, M'Bokolo, Elikia (dir.) (1985/1999), *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte.

Anderson, Patrick (1999), *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Anderson, Patrick (2015), *Une langue à venir*, Paris, L'Harmattan.

Anderson, Patrick, Volle, Rose-Marie (2019), « Rapport du sujet à la langue : penser le manque ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, numéro spécial 1, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée. En ligne : http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/147-rapport-du-sujet-au-savoir-penser-le-manque

Bachelard, Gaston (1938/1999), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin.

Barth, Fredrik (1969/2008), « Les groupes ethniques et leurs frontières », *in* Poutignat, Philippe, Streiff-Fénart, Jocelyne (dir.), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, p. 203-249.

Bastide, Roger (1971), *Anthropologie appliquée*, Paris, Payot.

Bauman, Zygmunt (2000), « Identité et mondialisation », *in* Michaud, Yves (dir.), *Qu'est-ce que la société ?*, Paris, Odile Jacob, p. 443-453.

Bayart, Jean-François (1996), *L'illusion identitaire*, Paris, Fayard.

Beacco, Jean-Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette.

Beacco, Jean-Claude, Byram, Michael, Cavalli, Marisa, Coste, Daniel, Cuenat, Mirjam Egli, Goullier, Francis, Panthier, Johanna (2010), *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Bereni, Laure, Jaunait, Alexandre (2009), « Usages de la diversité », *Raisons politiques,* n° 35, p. 5-9.

Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.) (2010), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, Paris, L'Harmattan.

Blanchet, Philippe (2007), « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », *Synergie Chili*, n° 3, p. 21-27.

Boudon, Raymond, Bourricaud, François (1982/2011), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF.

Candelier, Michel (dir.) (2012), *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures,* Graz/Strasbourg, CELV/Conseil de l'Europe.

Castellotti, Véronique, Debono, Marc, Huver, Emmanuelle (2016), « D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire », *in* Babault, Sophie, Bento, Margaret, Spaeth, Valérie (dir.), *Tensions en*

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux, Berne, Peter Lang. En ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01565210/document

Charaudeau, Patrick (1990), « L'interculturel entre mythe et réalité », *Le Français dans le monde,* n° 230, p. 48-53.

Conseil de l'Europe (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2008), *Livre blanc sur le dialogue interculturel*, Strasbourg, Conseil de l'Europe. En ligne : https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf

Cuche, Denys (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales,* Paris, La Découverte.

De Robillard, Didier, Debono, Marc (2010), « L'interculturel au risque de l'herméneutique : faire droit aux autres ? », *in* Blanchet, Philippe, Coste, Daniel (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle,* Paris, L'Harmattan, p. 173-190.

Denimal, Amandine (2013), *Perspectives pour une didactique de l'interculturation : mises en discours des relations intersociétales dans les manuels de français langue étrangère et seconde (Grèce, Liban, Maroc),* Thèse de doctorat, Montpellier, université Paul-Valéry.

Denimal, Amandine (2018), « La didactique des langues étrangère à l'ère de l'économie de la connaissance : quelles incidences sur les sujets, les enseignements et les apprentissages ? », *Questions vives. Recherches en éducation*, n° 28. En ligne : https://journals.openedition.org/questionsvives/2206

Denimal, Amandine (2019), « "Il a détruit, mais de manière constructive". Entrer dans la langue française avec Claude Debussy », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, Hors série n° 1. En ligne : http://revue-tdfle.fr/actes-1-44/189---il-a-detruit-mais-de-maniereconstructive-entrer-dans-la-langue-francaise-avec-claude-debussy

Demorgon, Jacques (2005), *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Anthropos.

Dervin, Fred (2009), « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets », *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 165-178.

Dervin, Fred (2010), « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », *Recherches en Éducation*, n° 9, p. 32-42.

Dervin, Fred (2011a), *Impostures interculturelles,* Paris, L'Harmattan.

Dervin, Fred (2011b), « Anthropologie et didactique des langues et des "cultures" : une cohabitation fructueuse ? », *Journal des anthropologues*, p. 126-137.

Dervin, Fred (sans date), « Pour faire face à la crise de l'interculturel ». En ligne : https://www.yumpu.com/fr/document/read/13147972/pour-faire-face-a-la-crise-de-linterculturel-fred-dervin-il-ne-users

Dervin, Fred, Fracchiolla, Béatrice (dir.) (2012), *Anthropologies, interculturalité et didactique des langues,* Berne, Peter Lang.

Drouin-Hans, Anne-Marie (1997), *L'éducation, une question philosophique,* Paris, Anthropos.

Ferréol, Gilles, Jucquois, Guy (dir.) (2004), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris, Armand Colin.

Giordano, Christian (2003), « Préface. De la crise des représentations au triomphe des préfixes », *in* Gohard-Radenkovic, Aline, Mujawamariya, Donatille, Perez, Soledad (dir.), *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*, Berne, Peter Lang, p. 11-17.

Gohard-Radenkovic, Aline (2010), « De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation », *in* Thésée, Gina, Carignan, Nicole, Carr, Paul (dir.), *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures*, Paris, L'Harmattan, p. 55-76.

Jodelet, Denise (dir.) (1989/2003), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

Porcher, Louis, Abdallah-Pretceille, Martine (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris, PUF.

Poutignat, Philippe, Streiff-Fénart, Jocelyne (2008), *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF.

Poutignat, Philippe, Streiff-Fénart, Jocelyne (2015), « L'approche constructiviste de l'ethnicité et ses ambiguïtés », *Terrains/Théories*, n° 3. En ligne : http://journals.openedition.org/teth/581

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Prieur, Jean-Marie (1996), *Le vent traversier. Langage et subjectivité*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée.

Puren, Christian (1998), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de linguistique appliquée,* n° 109, p. 9-37.

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

Zarate, Geneviève (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

Zarate, Geneviève (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031