Intervention éducative, altérité et cultures : approche anthropo-didactique en contextes

Nathalie Wallian
Université de La Réunion (FR), ESPE, laboratoire ICARE (EA 7389)

Jérémie Bride
Université de Tsukuba (Ibaraki, Japon), laboratoire ICARE (EA 7389)

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 4, No 1 | pp. 113-128
Reçu le : 20/10/2017 | Accepté le : 24/11/2017

Résumé : Dans un contexte au multiculturalisme croissant et au dialogue interculturel difficile, la question de la transmission / médiation des cultures et des savoirs est prise sous le feu des problématiques éthiques, identitaires et éducatives. La question est de savoir comment autoriser une recherche en intervention éducative qui prenne en charge les contextes et les cultures autour de la mise en dialogue des altérités. L'enjeu de cette contribution consiste à (1) faire un état des courants et des politiques éducatives en matière d'éducation interculturelle ; (2) définir ce que peut comporter la notion de dialogue interculturel ; et (3) profiler des points d'attention pour le chercheur en intervention éducative. L'approche anthropo-didactique proposée à ces fins vise à mettre en lien la problématique de la contextualisation / globalisation des cultures et celle de l'élaboration des savoirs autour des questions d'intervention éducative. Des perspectives sont ouvertes pour l'éducation thérapeutique et pour l'intervention sociale.

Mots-clés : intervention éducative, anthropo-didactique, altérité, interculturalité, contextes.

« Je hais les voyages et les explorateurs.
Et voici que je m'apprête à raconter mes expéditions. »

(Lévi-Strauss, 1955, p. 9)

Introduction

Envisager les métiers de l'intervention éducative comme ceux de « passeurs de cultures » revient à les situer à la croisée des contextes : scolaire / familial / sociétal, local / national / global et patrimonial / symbolique / identitaire. En éducation, si *intervenir* consiste à opérer une médiation interculturelle pour mettre en lien des mondes disjoints peu perméables aux interactions, l'enjeu pour le chercheur en intervention éducative est de repenser les façons d'en investiguer les dynamiques en contextes variés. En déployant son activité, il autorisera à la fois une description heuristique et la compréhension modélisante des interactions entre cultures. La question est de savoir comment et à quelles conditions engager un programme d'études dans le champ de l'intervention éducative. Dit autrement, quelles sont les manières de mener des recherches interculturelles en éducation tout en tenant pour fil conducteur la mise en dialogue des pertinences, des savoirs et des cultures ? Quel est l'état de structuration de ce champ émergeant au regard des préoccupations des intervenants et des chercheurs ?

L'objet de cette contribution consiste à proposer une approche anthropo-didactique en éducation. Ce choix se justifie au motif que les cultures portées dans les pratiques signent tant un rapport à l'identité qu'à l'altérité et posent la question de la médiation aux savoirs dans/par la pratique physique. Nous choisissons de croiser les cadres théoriques issus des sciences de l'éducation (didactique et anthropologie) et des sciences du langage (sémiotique discursive). L'approche anthropo-didactique étant un courant fraîchement émergé et insuffisamment lisible, nous proposons d'explorer la dimension interculturelle des phénomènes d'intervention éducative en prenant appui sur un programme de travail décennal réalisé à la croisée de ces champs, sans pour autant en produire les résultats empiriques : il s'agira de nouer les démarches et les pertinences aux fins de formuler les points d'attention d'une posture de chercheur en intervention éducative.

Après avoir rendu compte, de façon non exhaustive, des courants de la recherche interculturelle en éducation ainsi que des politiques d'éducation interculturelle liées à l'évolution des sociétés, nous orienterons la réflexion sur la recherche contemporaine. Nous formulerons ensuite sept points d'attention pour le chercheur en intervention éducative prenant en charge la dimension contextualisante et interculturelle.

1 Interculture(-ralité), courants de pensée et politiques en éducation interculturelle

Les Expositions universelles (et coloniales) du début du XX^{e} siècle matérialisent un triple enjeu : affirmer l'hégémonie nationale aux confins du monde, définir la nature du lien de la mère patrie occidentale à l'égard des « sociétés moins avancées » et faire fonctionner la coprésence en repoussoir pour admirer la propre face « civilisée et moderne ». Jewsiewicki (1999, p. 204) affirme à cet effet que : « Les sociétés dites alors néolithiques ou antérieures ont été offertes par les explorateurs en miroir à la civilisation. » Ouverte au *dogme évolutionniste* darwinien, le sens commun naturalise alors l'idée de progrès inéluc-

table de la société et *donc* de supériorité du monde moderne sur le monde premier qualifié de « sauvage et primitif ». S'opère ainsi un double mouvement de hiérarchisation diachronique (des cultures successivement rencontrées dans le temps) et synchronique (des cultures les unes par rapport aux autres). Or la définition même de progrès et d'identité culturelle font débat : comment peuvent cohabiter les cultures prises dans un mouvement globalisé ? Dans la suite du XX^{e} siècle, quel traitement des cultures en coprésence est opéré en éducation ? Un détour par l'anthropologie et la didactique est nécessaire pour théoriser la notion d'interculturalité : en retour il s'agira de questionner les approches dites contextualisantes de l'intervention éducative au fil de l'évolution des sociétés.

La prise en charge de l'altérité dans l'utopie (ou l'idéologie) primitiviste consiste à décréter le primitif comme originel, exotique et régénératif. Descola (1993 ; 2005) considère à cet effet qu'il faut se méfier de l'esthétisme anthropologique que recèle, bien à son insu, le musée des Arts premiers du quai Branly (Paris) [1]. Celui-ci revendique le fait de ne plus voir les collections d'objets des musées (ex. : masques, broderies ou tissages, artisanat, bijoux et armes...) au filtre du primitivisme ou des arts [2] (Coombes, 1991 ; Dubar, 2006) mais d'expliquer comment ces images et objets culturels produits par différentes sociétés sont autant de *visions et de représentations du monde*. Ainsi, le rêve exotique, celui que peut faussement entretenir le visiteur de musée en projetant ses présupposés théoriques sur un Autre fantasmé, présente le risque d'une fossilisation du temps, de la parole, des cultures et des personnes : l'entrée esthétique dans les arts premiers sépare la signification sociale et symbolique et en appauvrit le sens (Grosjean, 2016). De fait, ce double écueil exige du visiteur de musée une posture bien particulière qui consiste (1) à se déprendre de ses sentiments (esthétiques, émotionnels, techniques) ; pour (2) aller à la rencontre des altérités prises pour elles-mêmes, à travers les traces signifiantes des sociétés premières. L'enjeu est (3) de mettre en dialogue le soi et l'autre en re-questionnant la condition humaine et ses expressions en contextes variés (Eco, 2003). Si les sociétés premières ne sont ni notre fondement, ni notre passé et n'en sont pas pour autant primitives ou exotiques, quelle perspective envisager autour du rapport culturel à l'altérité dans et par l'intervention éducative ?

Augé (1994) redéfinit la culture non pas comme un donné mais comme *un construit* ; les identités culturelles doivent être appréhendées de façon dynamique et interactive, selon des temporalités, des espaces géographiques et symboliques spécifiques. Elles incarnent les savoirs collectifs, les valeurs et les héritages à travers des objets et des pratiques. Bromberger, Centlivres et Collomb (1989) définissent l'identité non pas comme « un

1. Prétendre que l'art africain est « premier », c'est l'enfermer dans la croyance en une origine culturelle fondatrice. « Le musée du quai Branly participe [de l'exotisme] en induisant, par son esthétique du lointain, une homologie identitaire entre l'ethnie et son art, aux dépens d'une histoire singulière des objets, de leur circulation et de leur créateur, dans une démarche où se lit l'effet direct de la pensée Lévi-straussienne. » (Blanchy, 2011.) De fait, le primitivisme ne prend pas en charge la rencontre entre l'Occident et l'autre monde auquel est attribué d'emblée un regard « par défaut » (de civilisation, d'organisation, de raffinement, d'accomplissement technologique, de valeurs...) (Garsault, 1900, 2012). Par un retournement paradoxal, cette muséographie peut aboutir à l'assomption raciste selon laquelle les différents groupes humains progressent à des vitesses différentes, l'Occident produisant bien évidemment l'exemple d'humanité le plus élevé, ce qui justifierait la « mission civilisatrice » de l'entreprise coloniale. In fine, le risque est de faire obstacle à la compréhension et au dialogue entre cultures en réduisant la culture à un art, alors que ce terme n'a pas de sens du point de vue des sociétés. « Le primitif témoigne des limites du moderne, et en réalise simultanément l'utopie. » (Severi, 2000 ; 2008.)

2. À la rubrique *« Afrique », la Grande Encyclopédie dirigée par C. Augé (1898) affirme : « Chez les nègres qui paraissent pourtant, comme toutes les races de l'Afrique centrale et méridionale, fort arriérés pour tout ce qui est affaire d'art, on trouve des idoles représentant avec une grotesque fidélité les caractères de la race nègre. »*

donné, hors du temps et hors du monde [...] mais comme un projet ». Ce projet peut être qualifié d'« identitaire » parce qu'il participe de la définition de soi comme un autre, pour et par autrui. Qu'il soit traditionaliste ou éducatif, tout projet culturel questionne la dimension analytique de la modernité à l'aulne de la mise en dialogue des altérités, qu'il s'agisse d'altérités identitaires, intergénérationnelles, sociales ou territoriales. Pour vivre et perdurer, ces altérités font l'objet de médiations interculturelles. Quels regards scientifiques porter sur l'étude de l'altérité des cultures dans leur rapport à l'intervention éducative ?

1.1 Anthropologie culturelle et courants de pensée en interculturalité

La coprésence de cultures date évidemment de l'apparition de l'humanité. Mais la théorisation systématique des phénomènes culturels proprement anthropologiques est récente. Au XX^{e} siècle, les travaux de Levi-Strauss (1955) et de Mauss (1923) posent une pierre angulaire du courant français d'anthropologie structurale qui théorise le *relativisme culturel*. Ce courant postule l'idée selon laquelle l'ensemble des contenus sociaux et culturels portés par une société est relatif, c'est-à-dire prend sens dans le contexte qui l'actualise et l'oriente. Le relativisme culturel postule ainsi que tout contenu culturel n'est interprétable qu'au regard d'une théorie variationniste de la vie culturelle et des normes (ex : rites d'initiation ou funéraires, lignage...) [3]. Dès l'origine, ce courant tente d'éviter l'écueil de l'ethnocentrisme pour tenter d'optimiser l'objectivation de l'Autre pris pour objet d'étude (Erny, 1981 ; Boumard, 2007, 2010 ; Porcher, 1994, 1999).

Dans les années 1950, le courant *relativiste différentialiste* s'intéresse à ce qui fait la différence en la portant comme valeur en soi : généré aux États-Unis par les féministes, il est repris par Simone de Beauvoir qui en fait le cheval de bataille du genre. L'idée est de promouvoir l'altérité comme fer de lance. Ce courant fait ensuite l'objet d'une récupération idéologique par les tenants d'extrême droite (Crépon, 2001). Ceux-ci opèrent un double mouvement de retournement de pensée : une transposition sémantique de la notion de *race* vers la notion de *culture* et de la notion de *supériorité* vers celle, plus neutre et porteuse, de préservation des différences [4]. Le détournement du projet initial cherche à légitimer des idéologies xénophobes qui « partent volontiers du thème de la spécificité culturelle pour aboutir à une quasi-identification des termes immigration, déviance et délinquance » (Augé, 1994). Le processus de naturalisation xénophobique fait de l'Autre-lointain et de sa culture un référent identitaire de premier plan pour les

3. Descola (1993) distingue quatre ontologies du monde selon les cultures, qui sont autant de manières de prêter des qualités aux objets et à « ce qui est » ; l'*animisme* (objets et animaux dotés d'une intériorité), le *naturalisme* (reposant sur le « cogito » et le langage), le *totémisme* (attribution de propriétés à des objets) et l'*analogisme* (tissage de correspondances et de singularités). Ces ontologies définissent une certaine mise en ordre du monde et de son interprétation : l'auteur montre par exemple que la distinction fondamentale, pour les Européens, entre ce qui relève du naturel et du culturel n'a aucun sens pour les Indiens amazoniens. Il existe donc plusieurs entrées possibles, pas forcément disjonctives et incompatibles – des formes composites peuvent coexister –, de mettre en ordre le monde.

4. « [...] la notion d'identité nationale est traduite en termes d'"appartenance culturelle". Que le nationalisme à visée expansionniste du temps de la colonisation est rejeté au nom du respect de l'intégrité culturelle des peuples. Que les hiérarchisations biologiques du racisme sont décriées au nom d'un relativisme culturel. Qu'au nom de ces valeurs est également prôné un certain tiers-mondisme. Si bien qu'il n'est plus question pour les jeunes frontistes d'un quelconque expansionnisme colonial ou d'une théorie de la supériorité de la race mais de ce qui peut apparaître au premier abord comme un relativisme culturel attaché à préserver les spécificités de chaque peuple. De sorte que les militants se réclament d'un nationalisme qu'ils qualifient eux-mêmes de "différentialiste". Universalisme et relativisme se trouvent ainsi conjugués très adroitement en des termes que ne renieraient pas nombre d'acteurs majeurs du champ anthropologique. » (Crépon, 2001, p. 1.)

nouvelles générations (Tagieff, 1997) ; l'Indien d'Amazonie, dont la culture est supposée étanche aux influences – c'est-à-dire originelle et pure –, sert alors de contrepoint aux cultures globalisées, cosmopolites et métissées. « La différence culturelle est traitée comme une différence naturelle, et une différence de nature : il y aurait donc plusieurs natures humaines » (Bouvier, 1995 ; Taguieff, 1997, p. 50-51). Si l'intégration reste possible pour l'idéologie du nationalisme différentialiste, elle se résume dans le slogan fréquemment repris par les militants extrémistes : « Être français, ça s'hérite ou ça se mérite. » Tout se passe comme si l'identité reposait sur des garanties fournies au terme d'un parcours initiatique validant l'appartenance par la naissance ou l'élitisme. La symbolique, même fantasmée, de la pureté culturelle des populations reste la pierre angulaire de l'idéologie différentialiste : elle se construit à partir d'une thématique endossant les habits du relativisme, autour d'une certaine idée de l'altérité, ainsi que d'une certaine forme d'universalisme, récupérant ainsi fort opportunément les outils conceptuels de l'anthropologie pour redéfinir de façon exclusive les contours d'une nation.

Concurremment à ce courant, les *universalistes* réaffirment la primauté des ressemblances et points communs pour défendre l'idée d'une communauté anthropologique. En s'inspirant du siècle des Lumières, les universalistes s'intéressent à ce qui peut être « dit de plusieurs » et conçu comme propre à plusieurs choses singulières différentes. Même en prenant en charge la doctrine des choses (description des faits observés) et la doctrine des mots (interprétation des phénomènes), le débat entre nature et culture pose la question de la variation au cœur de l'investigation scientifique.

Le *perspectivisme* prend en compte l'actualisation des différences comme la somme des perspectives mobilisées pour en rendre compte. Le point de vue d'une espèce sur les autres dépendrait in fine du corps dans lequel elle réside, d'où la nécessité de croiser les perspectives. Descola (2005) remarque que cette conception peut confiner à l'animisme qui considère l'environnement naturel comme animé par un esprit. Le perspectivisme moderne concerne notamment les problématiques de traductologie et d'interprétation.

Le courant *interculturel critique* met en rapport les modalités de la domination culturelle avec leurs expressions contextualisées contemporaines (Camilleri, 1985 ; 1999 ; Riguet, 1987). Considérant que l'interculturel est une invention de réalités (Hobsbawm et Ranger, 1983), il met en tension les notions de tradition arrangée et de patrimoine qui véhiculent une idéologie communautaire et identitaire peu propice au dialogue interculturel. Dans la seconde moitié du XX^{e} siècle, les courants se complexifient selon les modes d'entrée scientifique et/ou selon les lieux géographiques de production, faisant apparaître un positionnement de figures scientifiques de la recherche en interculturalité. S'il est probable que des débats autours de positionnements mutuels et dynamiques peuvent surgir, il apparaît néanmoins que ces courants se repositionnent constamment au fil des productions, laissant aux acteurs le soin de se déplacer dans les différentes sphères scientifiques et géographiques prises pour référence. Au total, c'est l'universalité des droits de l'homme qui est mise en débat et en cause au regard de la définition même de la condition humaine en contextes. Ce mouvement touche évidemment le domaine de l'intervention éducative en ce qu'il conteste l'idée d'une définition normée unique : c'est le regard sur le sujet-personne qui change sous le poids des pratiques et de leurs variations.

1.2 Les politiques d'« éducation interculturelle » successives, marqueurs idéologiques

Le terme « éducation interculturelle » apparaît dans les lieux institutionnels du Conseil de l'Europe en 1984 (Recommandation du 25 septembre 1984) et s'applique à la question des migrants. Ce projet assimilationniste vise à l'origine à intégrer les étrangers primo-arrivants en Europe. Différents projets relatifs à l'éducation interculturelle sont ensuite déclinés par le Conseil de l'Europe : *Démocratie, droits de l'homme, minorités : les aspects éducatifs et culturels* (1997), *Éducation à la citoyenneté démocratique* (2000), *Le nouveau défi interculturel de l'éducation : diversité religieuse, dialogue en Europe* (2002). Lallemant (2000) modélise quatre grands modèles de mise en contact des cultures : *assimilationniste*, *communautariste*, *intégrationniste* et *multiculturaliste*. Les conceptions de l'interculture au CE peuvent être périodisées de la façon suivante (Dossier thématique IFE, 2007) :

- 1970-1980. *Le projet assimilationniste* est élaboré à partir de programmes spéciaux à destination des élèves culturellement « différents », issus de l'immigration ou de minorités culturelles (Bruneau, 2004), pour qu'ils apprennent la langue de la culture majoritaire et intègrent les programmes éducatifs nationaux. Il est à noter que, de par son passé colonial et par les flux migratoires passés, l'école française, traditionnellement assimilationniste, se trouve au fondement de l'exigence universelle de l'idéal républicain ; sa mission vise à transmettre les valeurs républicaines aux enfants, d'en faire des citoyens, de « mieux assurer la cohésion de la société, mieux contrôler le corps social et faire émerger une nation » (Obin et Obin-Coulon, 1999, p. 108). Ce n'est que fin 1980 que la société civile française se reconnaît et s'assume comme plurielle. La version avancée consiste à affirmer « l'indifférenciation entre les hommes» (HCI, 1995) : le modèle d'intégration promu par le HCI récuse toute différence, ce qui bouleverse l'orientation interculturelle de l'éducation, puisque les différences culturelles et linguistiques sont occultées [5].
- 1980-1990. *Le projet intégrationniste* vise une éducation pour l'ensemble des élèves, basée sur la découverte de la diversité et l'inculcation de compétences et d'attitudes susceptibles d'améliorer les relations interculturelles. L'intégration est définie comme un processus spécifique visant à « susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents tout en acceptant la subsistance des spécificités culturelles, sociales et morales, et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété et de cette complexité » (HCI, 1991).
- 1990-2000. *Le projet humaniste multiculturaliste* interroge les systèmes éducatifs nationaux sur leur capacité à répondre aux exigences socioculturelles actuelles de l'Europe, comme celle d'opérer la libre circulation des savoirs et des compétences. Ce projet vise à permettre aux citoyens de diverses origines de participer pleinement à une société démocratique multiculturelle ; il confère un statut spécifique aux minorités nationales ou ethniques aux fins de compenser leur défaut de présence face aux cultures dominantes. Cependant en reconnaissant les différences culturelles comme des faits objectifs et « naturels », le multiculturalisme a tendance à fi-

5. Dans les faits, cette période correspond à « une propension au misérabilisme et au paternalisme à l'égard des enfants de migrants. L'éducation interculturelle est en effet considérée comme une politique de compensation. La différence devient alors une déficience, et l'hétérogénéité une source de dysfonctionnement, en contradiction avec l'esprit de l'éducation interculturelle » (Boulay, 2008, p. 14).

ger les cultures dans des modèles descriptifs, explicatifs et même prescriptifs qui reconstituent de nouvelles formes d'apartheid.

- 2000-2010. *Le projet interculturaliste* élabore des concepts et des pratiques dans le cadre de l'éducation aux droits de l'Homme pour lutter contre l'intolérance et le racisme. Il promeut la reconnaissance des différences intégrées dans et par l'*interaction entre acteurs*. C'est donc le rapport à l'autre qui est questionné au sein de l'interaction prise comme moteur de la mise en dialogue, comme le font par exemple les ethnométhodologues (Garfinkel, 1952 ; 1967 ; Birdwhistell, 1970) ou les pragmaticiens discursifs (Kerbrat-Orecchioni, 2012). L'interaction est révélatrice *et* productrice de variations : elle autorise, caractérise et façonne la médiation des savoirs. La place du langage (verbal / non verbal) dans la société et des modes d'expression, la conception de la relation interpersonnelle, les rituels de politesse et la proxémie, les marqueurs langagiers de rapports de place... sont autant d'indices qui dénotent un rapport à soi, aux autres et aux objets culturels dont fait partie la culture corporelle. Une évolution de ce courant tend vers une approche critique.

Les politiques de l'éducation interculturelle sont donc marquées par des idéologies qui se contextualisent en fonction des questions sociétales vives : de même l'intervention éducative subit le joug de politiques plus ou moins interculturelles et contextualisantes.

2 Éducation à l'altérité et sens anthropo-didactique du dialogue interculturel

Au plan épistémologique, les « éducations à... » (la santé, l'environnement, la citoyenneté, les valeurs, l'altérité...) doivent leur émergence aux questions sociétales vives et prennent en charge les « problèmes complexes flous » qui interrogent les rapports aux savoirs scientifiques et aux pratiques professionnelles (Fabre, 2014). Il s'agit de repenser les savoirs scientifiques au regard des contextes et des sujets qui les portent et se les approprient (Simonneaux, 2003). Face aux questions socialement vives, la part des savoirs non académiques pris pour référence tend à être majorée, sous l'œil attentif – pour ne pas dire critique – des didacticiens (Legardez et Simonneaux, 2006) : les « éducations à... » sont pensées dans le cadre de matrices curriculaires *inter*disciplinaires qui obligent à prendre de la distance par rapport aux seules matrices disciplinaires, au risque d'envahir les emplois du temps scolaires.

Puisqu'elles entraînent des recompositions disciplinaires entre « cœur » et « périphérie » des apprentissages (Lebeaume, 2004) dans un paradigme constructiviste qui ne dit pas (forcément) son nom, les *éducations à* transforment le rapport au savoir, à soi / à autrui (thérapeute, enseignant...) et aux pratiques d'intervention éducative. Elles prennent le parti de l'individu en tant que sujet pensant et travaillent la posture réflexive en actes (ex : questionner les allants de soi, résoudre un problème pour prendre des décisions appropriées, déployer une pensée créative...), les compétences interprétatives (ex. : exprimer des croyances et des craintes, communiquer pour s'engager dans une relation interpersonnelle, échanger en changeant) et l'exercice autonome de l'esprit critique (Nussbaum, 2011 ; Perez *et al.*, 2002). Elles interrogent de fait les rapports aux normes (scolaires, médicales, familiales et rituelles ou symboliques...) en prenant en compte la diversité des pratiques sociales et culturelles (Balcou-Debussche, 2015). L'enjeu est de privilégier *l'autoproduc-*

tion dans et par le savoir au détriment de sa consommation tout en (1) rétablissant des liens (ex : entre rationalité et citoyenneté chez Astolfi, 2000) ; (2) interrogeant les dimensions épistémologiques, politiques et éthiques (Albe, 2009) ; et (3) agissant sur l'univers de référence du sujet au plus près des représentations et des traditions (Balcou-Debussche, 2015). Leur dimension pluri-professionnelle et a-catégorielle invite à la mise en place d'une dynamique de travail clarifiant les modalités tant partenariales qu'interdisciplinaires.

Dans ces conditions, l'éducation à l'altérité ne serait-elle qu'une *éducation à* de plus ? Pourquoi créer ce vocable et qu'apporte-t-il de *plus* et de *différent* à l'éducation interculturelle déjà existante ? Sans revendiquer le statut de « secteur » au sein des sciences de l'éducation, les *éducations à* proposent des approches sur les questions vives de la société. Considérer que l'altérité fait partie des *éducations à*, c'est lui reconnaître un statut d'objet de transformation sociétale pour le didacticien tout autant que d'objet d'étude pour le chercheur. En effet, l'enjeu n'est pas l'altérité mais la valeur pragmatique (la plus-value transformative) qu'opère l'éducation à l'altérité sur les sujets. Nous sommes bien là au cœur d'une approche anthropologique de l'interculturalité qui ne cède rien à la question cruciale des savoirs mais intègre la problématique didactique dans les questionnements. Si la médiation interculturelle exige une réflexion contextualisée et multidimensionnelle sur l'humain (Marcuse, 1968) *et* sur les savoirs, la démarche anthropo-didactique de l'interculturalité peut proposer une prise en charge satisfaisante – mais non exclusive – de l'éducation à l'altérité des cultures et des identités.

Répondant à la définition non substantielle que l'identité culturelle, l'éducation *inter*culturelle repose sur la dynamique *inter*actionnelle visant la co-construction permanente du sens par l'*inter*prétation. Elle permet d'analyser la diversité culturelle à partir des dynamiques d'échanges et d'influences, des variations aux points de contact (et non pas des différences / ressemblances). Les interactions prises dans leur dimension transformative – et transgressive – et pragmatique, consistent en des processus et non des états, des traces culturelles et non pas des structures. L'interculturalisme étudie le jeu d'influences réciproques et la capacité des entités à (1) bâtir des projets communs ; (2) assumer des identités partagées ; et (3) forger des dialogues fondés sur l'intercompréhension (Bîrzéa, 2003). Si l'individu n'est pas seulement le produit de sa culture, s'il l'incarne en la modifiant selon ses besoins et ses stratégies, alors les traits culturels mobilisés seront réinterprétés selon les potentialités et les contraintes des situations. Dans un dialogue interculturel, c'est donc la relation à l'Autre et non les caractéristiques de chaque culture qui prime puisqu'elle donne du sens à chacun (Abdallah-Pretceille *et al.*, 1999, p. 57-58).

Ainsi et au-delà de l'échange de significations, l'intercompréhension exige un mode d'analyse des représentations de soi, des autres et du monde. La question du sens des codes et des objets sociaux se trouve au fondement même du sentiment identitaire comme de la rencontre. En *inter*prétant des attitudes, des pratiques et des valeurs, l'approche interculturelle exige le déploiement de compétences sémiotique et interactionnelle (Tarin, 2006, p. 10-11). En intervention éducative, il s'agit bien d'intervenir sur un public élève pluriculturel en les initiant à la culture scolaire. Cette double « compétence interculturelle » (Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012) exige une posture « du dehors et du dedans ». Ce que cherche l'anthropo-didacticien en intervention éducative, ce n'est pas la description des sociétés et des cultures corporelles mais l'analyse des modalités incar-

nées de médiation / appropriation de savoirs hautement contextualisés dans et par les pratiques ; ces ensembles hiérarchisés sont organisés autour des questions d'identité et d'altérité et s'inscrivent dans une approche dialogique, interprétative et croisée. Le travail de l'anthropo-didacticien s'inscrit donc dans un procès d'*inter*prétation qui quête un sens à partager moyennant une co-construction au cours de laquelle les protagonistes s'en trouvent changés. Si l'interculturalité est affaire de dialogue, quels peuvent être les points d'attention du chercheur en intervention éducative ? Sans être exhaustifs ou prescriptifs, ces points agissent comme des boussoles qui orientent le lien avec autrui et l'exploration du chercheur pour une rencontre réussie.

3 Le travail du chercheur : sept points d'attention pour explorer le dialogue interculturel

Considérant que le dialogue interculturel est affaire d'interprétation et de co-construction dans la perspective d'une rencontre et d'une transformation, l'idée est de formuler sept points d'attention visant à explorer les espaces d'échanges dans l'intervention éducative.

3.1 Dialoguer. Une sémiotique de l'altérité faisant place au silence

La théorie de l'intersubjectivité suppose une position -imaginaire- d'observateur externe aux actants. Or le dialogisme exige du locutaire de savoir – et d'accepter – qu'il existe comme « autre » pour le locuteur. Dit autrement, l'énonciation est aboutie quand le « tu» devenant « je », le locuteur devient « lui » pour celui qu'il appelle « tu ». Tant qu'on ne prend pas l'adresse et la réception en compte, la description du procès d'énonciation reste incomplète (Coursil, 2000 ; Coursil et Giot, 2003, p. 5). « Un vrai dialogue ne peut exister que dans un mouvement dialectique impliquant tout à la fois identité et différence. » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 180.) Dans *La fonction muette du langage* (2000), Coursil définit l'échange à la condition qu'existe un espace de silence. La capacité d'entendre autrui consiste à parier sur un événement langagier pour le comprendre. Cette sémiotique de l'altérité faisant place au silence représente donc une première piste d'avancée : *pour s'approprier le monde de l'Autre, il faut se déprendre de soi pour en entendre les significations.*

Pour se prémunir de ce qu'il appelle l'« hypostase de l'altérité », Bensa (2006) formule un précepte simple : s'installer auprès des gens et créer un lien pour les écouter. Cette « option microsociale » fondée sur un empirisme raisonné exige un effort constant pour réduire l'écart entre chercheur et acteur et privilégier le recueil de paroles par l'observation muette. L'enjeu est de laisser émerger les récits et le discours selon un double réglage *vertical* (du passé vers le présent des héritages, des habitudes...) et *horizontal* (des rapports aux autres en situation).

3.2 Dé(re)contextualiser, une vibration à échelle variable

La posture de distanciation par délocalisation crée la disposition à changer et à se transformer. En effet, la notion de contexte est structurée par trois niveaux différents ; le macro- / méso- / micro-contexte sert d'échelle à la variation de l'observation. La délocalisation peut donc intervenir par déplacement géographique, historique, culturel, social, linguistique amenant un transfert de sens et une valeur ajoutée liée au dépaysement et

au questionnement des interprétations : ce que le chercheur pensait comprendre et savoir vaut-il dans le nouveau contexte ? Quels déficits de sens doit-il compenser en s'appuyant sur quelles ressources ? Comment peut-il se laisser appréhender par des faits en se laissant impressionner plus qu'en plaquant une interprétation toute faite ou en passant « à côté » de significations ?

Dans le jeu de variation des contextes, l'enjeu est de stimuler le travail interprétatif, au risque certes de mésinterpréter ou de surinterpréter. Cette stratégie consistant à avancer par touches successives, comme « sur la pointe des pieds » en validant prudemment la compréhension des phénomènes par et dans l'interaction exige une disposition à se placer à la croisée des cultures et une vraie prise de risque. Comprendre par touches d'inférences consiste en effet à interpréter sans stéréotypes ni préjugés, en tenant pour vrai ce que signifie le sujet à qui la parole est ouverte : elle est majeure pour l'anthropo-didacticien. C'est en cela que ces touches d'inférences entrent en « vibration » avec la réception lucide et alerte du chercheur ; écouter autrui hors contexte ordinaire demande du temps, de l'intuition et de la générosité. De la qualité du lien créé avec celui qui est écouté va dépendre la pertinence du sens qui en sera restitué. Le chercheur en éducation qui se « déporte » en faisant un pas de côté dans d'autres lieux vers d'autres univers de référence risque en retour de s'en trouver changé et bousculé dans ses fondations. En effet et au-delà de la collecte technique des données, la rencontre peut toucher l'humain qu'il recouvre malgré l'appareillage méthodologique, tout en questionnant profondément son identité et sa condition. *In fine*, l'approche anthropo-didactique questionne en retour l'altérité du chercheur dans ce qu'elle bouleverse l'équilibre du monde enquêté.

Groux (1997, p. 127) estime qu'« il est extrêmement formateur pour un étudiant ou pour un futur enseignant de multiplier les points de vue sur un problème, de l'approcher en fonction de logiques et de cohérences différentes... ». Dans ces conditions, l'expérience à l'international peut représenter un réel moyen de formation des jeunes éducateurs. En effet, le fait d'accepter le dépaysement procuré par l'incursion dans l'univers symbolique ou représentationnel de l'élève en action est une condition de l'intercompréhension (Groux, 2007, 2009). Il ne s'agit pas de faire des enseignants des personnels empathiques envers les élèves : il s'agit bien de les former, dans une problématique d'influence, à viser des effets à l'adresse de sujets interprétants reconstruits jusque dans leur dimension (inter)culturelle et en retour à prendre en charge les effets produits pour s'en trouver changé. Si intervenir consiste à échanger en s'en trouvant changé, l'approche interculturelle est placée au cœur du dialogue initié.

3.3 Se déprendre de soi pour rencontrer autrui

La prise de distance avec l'objet d'étude est traditionnellement définie comme une condition de scientificité dans les protocoles expérimentaux. Or l'anthropo-didacticien confronté aux phénomènes humains complexes et multidéterminés est acculé à s'engager dans un processus d'observation participante où il part « au contact » d'autrui. Non content de récolter des données de corpus au contact des situations authentiques de classe, il doit s'immerger dans le milieu au point de s'y confondre.

Or la mise à distance avec l'objet exige de s'oublier provisoirement, sans perdre le contrôle de la situation de collecte de données, tout en s'engageant dans la relation au risque de

s'en trouver « affecté ». La posture est alors quelque peu schizophrénique en ce qu'elle privilégie une rencontre dont on sait qu'elle sera sans issue, temporaire et contingente : récursivement, de la qualité de cette rencontre et du lien créé, même de façon éphémère, dépendra la qualité du corpus récolté. Le chercheur est alors amené à véritablement prendre le risque de s'exposer pour dialoguer et de faire lien avec la personne enquêtée (Gumperz, 1989). Se déprendre de soi pour aller à la rencontre d'autrui suppose de mettre en suspens ses propres interrogations identitaires pour laisser parler le sujet étudié. Ce faisant, la parole donnée renvoie au chercheur des dimensions humaines qui peuvent le toucher profondément dans sa dimension anthropologique et éthique : rencontrer exige le risque de s'en trouver affecté et transformé. Le chercheur collecte ainsi du matériau humain à la mesure de sa générosité, de sa discrétion et de son écoute (Mauss, 1923).

3.4 Traduire sans trahir

La traductologie est un domaine utile au chercheur, au-delà de la simple traduction linguistique d'un texte dans une langue-cible étrangère (Raguet, 2012) : elle repose sur un travail interprétatif visant à (faire) accéder au sens pour faire comprendre. Elle se situe donc au cœur de l'intercompréhension et de la reprise interprétative des altérités. Dans son ouvrage *Dire presque la même chose*, Eco (1979, 2003) considère qu'il faut en préalable définir quelle est *la chose* qu'un texte veut transmettre pour ensuite se demander *comment* le transmettre (et à qui), tout en sachant qu'on ne traduit jamais la *même* chose et que toute la question est dans ce *presque* à la limite de la trahison. L'auteur distingue la traduction *proprement dite* de la *traduction intersémiotique* qui gère les interprétations adressées par des reformulations. « Au cours de mes expériences d'auteur traduit, j'étais sans cesse déchiré entre le besoin que la version soit "fidèle" à ce que j'avais écrit et la découverte excitante de la façon dont mon texte pouvait (et même parfois devait) se transformer au moment où il était redit dans une autre langue. » (Eco, 2003, p. 14.)

Le rapport à l'altérité détermine donc la validité et le processus même de traduction. La théorie de la traduction d'Eco affirme la nécessité de trois expériences croisées : avoir vérifié les traductions d'autrui, avoir traduit et été traduit, avoir été traduit en collaboration avec autrui (traducteur, cosignataire...). Traduire signifie donc *interpréter et négocier* le système intérieur d'une langue pour intenter un effet analogue ou attendu chez le lecteur dans la langue-cible, quitte à se montrer infidèle (cf. cas de conscience d'un traducteur diplomate ou en interrogatoire) et à prendre *le risque de la més(sur)interprétation*. La traductologie exige une posture ouverte à l'altérité qui anticipe la réception du lecteur-cible : elle consiste à incorporer les éléments (ex. : culturels, sociaux, symboliques...) *du* sens à partager avec autrui dans un univers culturel « com-pris » parce que négocié. Pour sortir du dilemme entre fidélité et trahison, Ricoeur (1983 ; 1990 ; 2004) propose que le traducteur vise une équivalence sans identité : « Le plaisir d'habiter la langue de l'autre est compensé par le plaisir de recevoir chez soi, dans sa propre demeure d'accueil, la parole de l'étranger. » La construction de cette équivalence passe par la construction du comparable au-delà de l'intraduisible ; elle a pour corrélaire la transformation récursive du traducteur car « parler c'est échanger et c'est changer en échangeant » (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 17).

Le travail interprétatif anticipe donc les effets sur autrui en intégrant, par une mise en dialogue, l'univers qui lui fait référence. Par sa position singulière, le chercheur, comme

le traducteur, est au cœur des écarts et des points de rencontre culturels. Il assiste à l'expression des identités dans et par les pratiques et contribue à l'interprétation des filiations culturelles et historiques, aux actualisations d'objets culturels réappropriés et à la déclinaison locale et contextualisée des formes culturelles, immatérielles et universelles.

3.5 Compter avec le regard des autres : des bienfaits de la polyphonie et de l'interdisciplinarité

Le travail du chercheur n'est pas solitaire et exige un dialogue qui croise les points de vue. Même en choisissant d'entrer dans l'altérité par ce qui fait sens pour le sujet étudié, l'enjeu est d'accéder à un point de vue au plus près de la réalité co-construite dans l'échange. Tout travail sur autrui autour de l'énonciation exige un traitement croisé des points de vue autour de la question d'un sens à négocier. Pour Rabatel (1998), cette focalisation sur le point de vue est moins d'opposition (interne / externe) que de degré, plus ou moins objectivant ou subjectivant. « En mettant l'accent sur l'effet-point-de-vue, Rabatel insiste sur la mise en texte qui, par le biais de diverses modalités de présentation du référent, influe instructionnellement sur la construction du sens par l'interprétant. » (Charaudeau *et al.*, 2002, p. 437.) Dans ces conditions, le chercheur n'est pas un simple questionneur, mais un ordonnateur d'actes de langage (Austin, 1955) qui engage une coproduction incarnée et impliquée.

Dans un échange, la polyphonie met en jeu plusieurs voix ou protagonistes ; soit le *locuteur*, responsable de l'énonciation, et les *énonciateurs*, présentant des points de vue différents. La polyphonie autorise donc la mise en mots croisée de différentes appréhensions d'un fait culturel ou de langage ; elle peut être déployée à l'échelle macroscopique d'analyse au moyen d'une approche interdisciplinaire. En effet, ce croisement des points de vue d'un anthropologue, d'un didacticien, d'un sémioticien... apporte par la polyphonie des voix scientifiques du relief à l'objet étudié. C'est même le manque de familiarité avec l'objet qui, créant un espace interculturel inattendu, va aménager les contours d'une approche compréhensive « décalée » exigeant la mise en dialogue d'une altérité scientifique croisée. Le regard pseudo-naïf du chercheur confronté à un objet culturel éloigné, soit par exemple une activité physique interprétée par un sémioticien ou un didacticien, apportera un renouveau des angles interprétatifs et un enrichissement des points de vue.

3.6 Ornithologie et observation participante

Toute recherche sur et dans des institutions éducatives se base sur une observation participante et/ou sur l'enregistrement continu de la vie quotidienne de classe en situations naturelles. Dans le projet de modifier le moins possible l'écologie de la classe, le chercheur se doit d'y entrer sur la pointe des pieds pour apprivoiser les élèves au point de devenir transparent en se mimétisant. En écoutant le bruissement d'une classe au travail, il crée patiemment un lien, condition pour que se produisent une rencontre et un échange. En s'intéressant à l'Autre-élève et en le « prenant au sérieux », il pêche des perles là où nul ne s'y attend, se mettant en embuscade des faits de classe signifiants. En mettant à l'épreuve sa lucidité, il cultive son acuité culturelle qui permet d'identifier le travail de co-construction d'un sens à partager. Les conflits de significations attireront son regard afin de questionner les frottements culturels, les dynamiques de dialogue et de négociation. Récursivement, il s'en trouve changé, voire bousculé et mis à l'épreuve ; en s'inscrivant

pleinement dans la relation, en cherchant à comprendre, il suspend son jugement et son identité s'en trouve affectée. Le travail d'ornithologue n'est donc pas neutre et questionne la relation à autrui et au monde, faisant de la participation une opportunité de rencontre et son risque consécutif, la séparation.

3.7 Pratiquer le contraste par la mise en conflit des fondations

Mucchielli (2005, p. 5) estime que « la compréhension par les hommes des phénomènes (et donc des communications) repose sur un "sens qui émerge" (donner du sens et comprendre, c'est une seule et même chose). Cette "émergence" est par ailleurs, liée à une "contextualisation", c'est-à-dire à une mise en relation du phénomène avec des éléments constitutifs de son environnement ». Cette conception du sens comme émergent repose sur une analyse en « contenu » des interactions : elle ne prend pas en charge la valence interactionnelle et co-construite par et dans l'échange.

Conclusion

Cette étude épistémologique et méthodologique a tenté de proposer une approche anthropo-didactique pour le chercheur en intervention éducative. Le projet, adressé au chercheur en quête d'altérité et de dialogue interculturel a tenté de tirer les fils déjà existants des courants de pensée dans l'histoire du traitement de cultures en éducation. La notion de dialogue interculturel a été clarifiée en sémiotique des échanges. Enfin, les points d'attention pour une construction de la posture de chercheur ont tenté de dépasser les questions de méthodes et de définition des objets. Saisir l'altérité en intervention éducative revient à situer les façons de saisir les objets culturels en situation avant de faire usage des outils méthodologiques et conceptuels. Bien que balbutiante, cette démarche ouvre des perspectives pour d'autres champs de l'intervention éducative comme celle de l'éducation thérapeutique du patient ou celle de la formation des cadres de santé ou des travailleurs sociaux.

Loin d'une conception cumulative et passive du savoir, c'est donc la relation de soi à autrui et au monde, engagée par le sujet en contextes, qui questionne et détermine ses modalités d'adaptation. En rendant l'homme plus humain, l'éducation interculturelle autorise conjointement l'intégration des identités collectives et l'émergence d'un sujet à l'identité singulière. En faisant reposer le dialogue interculturel sur la dynamique de co-construction d'un sens partagé à négocier, le chercheur en intervention éducative échange avec son objet et s'en trouvera changé.

Dans tout dialogue interculturel, le processus de sémiose (Eco, 1979) travaille les significations potentielles, plausibles et actualisées au regard du contexte qui les oriente : ce pétrissage du sens ne peut s'opérer en solitaire car il exige vigilance et acuité. En se déprenant de soi, le regard croisé avec l'altérité développe une conscience du divers et de l'étrange propice à l'échange et à l'enrichissement (Ricœur, 1990). Il repose sur une éthique de l'altérité et de la diversité qui bouscule en retour l'identité du chercheur en intervention éducative. Ce chercheur qui tente de saisir l'interculturel n'en a jamais fini : si l'ancrage contextuel est fondamental, il reste fugace, un peu à la manière d'un mirage. C'est en avançant malgré tout dans cette quête d'interprétations contextualisées

qu'il pourra espérer y gagner en généricité, opérant ainsi un travail sur le sens de façon illimitée (Eco, 1975).

Références bibliographiques

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1999). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

Astolfi, J. P. (2000). L'enseignement scientifique, composante d'une culture pour tous. *In Pour une culture commune de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette Éducation.

Augé, M. (1994). *Le sens des Autres. Actualité de l'anthropologie (Essais)*. Paris : Fayard.

Austin, J. L. (1955). *How to Do Things With Words*. Oxford : University Press.

Balcou-Debussche, M. (2015). Promoting health education in a context of strong social and cultural heterogeneity : The case of Reunion island. *In Schools for Health and Sustainability*. Berlin : Springer, p. 291-312.

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse : Anacharsis.

Birdwhistell, R. (1970). *Kinesics and Context. Essays on Body Motion Communication*. Philadelphia : University Pennsylvania Press.

Bîrséa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Froumin, I., Losito, B., Pol, M. et Sardoc, M. (2005). *Étude paneuropéenne des politiques d'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Les Éditions du Conseil de l'Europe.

Boumard, P. (2007). Naissance de la Société européenne d'ethnographie de l'éducation. *Ethnologie française*, 4(37), 689-697.

Boumard, P. (2010). *Des ethnologues à l'école*. Paris : Tétraèdre.

Bouvier, P. (1995). *Socio-anthropologie du contemporain*. Paris : Galilée.

Bromberger, C., Centlivres, P. et Collomb, G. (1989). Entre le local et le global : les figures de l'identité. *In* M. Segalen (dir.), *L'Autre et le semblable*. Paris : Presses du CNRS.

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.

Coombes, A. (1991). Ethnography and the formation of national and cultural identities. *In* S. Hiller, *The Myth of Primitivism : Perspectives on Art*. London : Routledge & Kegan.

Coursil, F. et Giot, J. (2003). Ce tu qui n'est pas l'autre. Colloque « Pronoms de deuxième personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe ». Forum des langues européennes, Institut Cervantès, Paris, 7 et 8 mars.

Coursil, J. (2000). *La fonction muette du langage. Essai de linguistique générale contemporaine. PTP* (Guadeloupe) *:* Ibis rouge / Presses universitaires créoles.

Crépon, S. (2001). L'extrême droite sur le terrain des anthropologues. Une inquiétante familiarité. *Socio-anthropologie* [en ligne], 10.

Descola, P. (1993). *Les lances du crépuscule. Relations Jivaros, Haute-Amazonie*. Paris : Plon.

Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris : Gallimard.

Dubar, C. (2006). Alban Bensa, *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*, Anacharsis. *Temporalités* [en ligne], 4 : http ://temporalites.revues.org/392.

Eco, U. (1975). *A Theory of Semiotics*. Bloomington : Indiana University Press.

Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Paris : Grasset.

Eco, U. (2003). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*. Paris : Grasset.

Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2014). Les « éducations à » : problématisation et prudence. *Éducation et socialisation* [en ligne], 36 : http ://edso.revues.org/875.

Garfinkel, H. (1952). *The Perception of the Other. A Study in Social Order*. PhD dissertation. Harvard University.

Garfinkel, H. (1967). *Ethnomethodological Studies on Work*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice Hall.

Grosjean, L. (2016). *Un musée des autres ? Discours sur l'institution et co-constructions médiatiques*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Université de Besançon.

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, 121(1), 111-139.

Groux, D. (2007). Penser la comparaison : réflexions épistémologiques sur l'éducation comparée. *La Revue française d'éducation comparée*, 1 : *Langue, littérature, culture à l'épreuve de l'autre,* mars, 33-59.

Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris : Minuit.

Hobsbawm, E. et Ranger, T. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Jewsiewicki, B. (1991). Le primitivisme, le postcolonialisme, les antiquités « nègres » et la question nationale. *Cahiers d'études africaines*, 31(121), 191-213.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2012). L'approche comparative interculturelle en analyse des interactions : l'exemple des formes nominales d'adresse. *In* N. Auger, C. Béal et F. Demougins (éds), *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*. Berne : Peter Lang, p. 21-53.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *Les interactions verbales*, t. 1. Paris : Armand Colin.

Lallemant, M. (2000). *Les théories de l'intégration. Entre universalisme et différentialisme*. Paris : L'Harmattan.

Lebeaume, J. (2004). Introduction du symposium « Transversalité des apprentissages, polyvalence et dynamiques collectives de travail ». Actes du 5e congrès international AECSE. Paris, CNAM.

Legardez, A. et Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner des questions vives.* Paris : ESF.

Lévi-Strauss, C. (1955). *Tristes tropiques*. Paris : Plon.

Lorcerie, H. F. (1990). L'emblème interculturel. *Revue Binet Simon*, 622(1), 39-59.

Lorcerie, H. F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : INRP / ESF.

Marcuse, H. (1968). *L'homme unidimentionnel*. Paris : Minuit.

Martinez, M. F. (2005). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Tréma*, 24, 1-24.

Mauss, M. (1923). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques.* Paris : L'Année sociologique.

Mucchielli, A. (2005). *Approche par la contextualisation*. Paris : Armand Colin.

Nussbaum, M. (2011). *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXIe siècle ?*. Paris, Flammarion / Climats.

Obin, J. P. et Obin-Coulon, O. (1999). *Immigration et intégration*. Paris : Hachette Éducation.

Perez, S., Groux, D. et Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : éléments de comparaison. *In* P. R. Dasen et C. Perregaux (éds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université / Raisons éducatives, p. 49-65.

Porcher, L. (1994). La communication interculturelle au carrefour des générations. *In* C. Labat et G. Vermes (éds.), *Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction*. Paris : L'Harmattan, p. 52-61.

Porcher, L. (1999). Médias médiateurs, médias intermédiaires. *In* M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher (éds.), *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos / Economica, p. 209-226.

Rabatel, A. (1998). *La construction textuelle du point de vue.* Genève : Delachaux & Niestlé.

Raguet, C. (2012). De la « perception du divers » à la traduction transculturelle : la mesure de l'autre. *In* D. Alaoui (dir.), *Éloge du divers et du dialogue*. Sainte-Gemme : Presse universitaire, p. 89-102.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit (I)*. Paris : Le Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Ricoeur, P. (2004). *Sur la traduction*. Paris : Bayard.

Riguet, M. (1987). Camilleri, C. – Anthropologie culturelle et éducation. *Revue française de pédagogie*, 80(1), 114-115.

Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1(1), 102-117.

Simonneaux, L. (2003). Argumentation dans les débats en classe sur une technoscience controversée. *Aster*, 37, 189-214.

Taguieff, P. A. (1997). *Le racisme*. Paris : Flammarion.