

- Page 2 : Les cadres (extra-)scolaires de l'expérience et de la formation interculturelles
- Page 14 : Langue et interculturel : des affinités électives
- Page 22 : L'interculturel d'hier à aujourd'hui : de l'éducation à la compétence
- Page 34 : Bibliographie

L'INTERCULTUREL À L'ÉCOLE : QUELS CADRES DE RÉFÉRENCE ?

Ce dossier de veille vise à produire un aperçu synthétique et critique de différentes acceptions, représentations et pratiques liées dans le champ scolaire majoritairement français et francophone au large domaine que recouvre l'« *étiquette* » (Dervin, 2017) ● d'interculturel, à première vue liée aux contact(s) entre cultures et principalement entre locuteurs et locutrices porteur.se.s d'identités culturelles multiples. L'exploration de ce « *halo sémantique* » (Abdallah-Preteille, 2017) s'appuie sur des publications récentes, datant pour leur grande majorité de la décennie qui a suivi l'année 2008 – année européenne du dialogue interculturel de la Commission européenne –, et sur une actualité renouvelée par la publication en 2018 d'un *Volume complémentaire* au [Cadre européen commun de référence pour les langues](#) ●. En France, un personnel d'éducation doit dans le cadre de la compétence 8 du [référentiel de compétences des métiers du professeur et de l'éducation de 2013](#) pouvoir « *utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier* » et ainsi « *participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves* ». La compétence spécifique aux enseignant.e.s « *construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves* » mentionne quant à elle la néces-



Par Claire Ravez

Chargée d'étude et de recherche au service Veille et Analyses de l'Institut français de l'Éducation (IFÉ)

saire prise en compte des « *préalables* » et « *représentations sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances* ».

Plusieurs disciplines étudient et accompagnent le développement de pratiques professionnelles liées l'interculturel dans différents domaines, dont l'éducation. Le terme interculturel apparaît dans les années

● Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

● Ce dossier s'inscrit de ce fait dans la continuité de ceux consacrés à une comparaison internationale des approches interculturelles en éducation (Meunier, 2007) et à l'enseignement des langues vivantes (Thibert, 2010). Il est publié à l'occasion de la [conférence de consensus sur l'enseignement des langues vivantes étrangères](#) organisée à Paris les 13 et 14 mars 2019 par le [Conseil national d'évaluation du système scolaire \(Cnesco\)](#) et l'[Institut français de l'Éducation \(IFÉ\)](#).

1970 dans les publications du Conseil de l'Europe au sujet des travailleurs immigrés et de leurs enfants puis dans les textes officiels du Ministère de l'Éducation nationale français : l'ensemble des élèves doit pouvoir bénéficier d'« *activités interculturelles* » à partir de 1978. L'ampleur de la bibliographie qui résulte de ces ancrages disciplinaires variés et des reconfigurations sémantiques qui ont lieu depuis une quarantaine d'années sera pour ce dossier réduite principalement à la double sphère des mondes scolaires et des travaux produits en didactique des langues-cultures.

Les fréquentes mises au point terminologiques qui en constituent l'ossature reflètent la diversité des façons contemporaines de penser l'interculturel – et parfois les débats universitaires que cette hétérogénéité génère. À l'heure où vivre, apprendre et travailler en commun, en particulier dans le cadre scolaire, nécessite de coopérer au quotidien avec des personnes d'horizons de plus en plus divers, ce détour par les mots a été pensé pour outiller l'analyse des ambitions collectives et des pratiques quotidiennes des acteurs et actrices de l'école.

Le premier chapitre s'intéresse au plus près aux acteurs et actrices des systèmes éducatifs, principalement élèves et enseignant.e.s, dans leur exposition et leur rapport à différents outils mobilisés dans le cadre de dispositifs à visée de formation interculturelle de plus en plus expérientiels.

Le deuxième chapitre resitue cet état des lieux à partir des travaux menés dans la communauté des didacticien.ne.s des langues-cultures, dont les membres articulent diverses grilles de lecture de l'interculturel depuis la constitution de leur discipline, née justement à la croisée d'une division du travail scientifique, politique et éducatif sur l'interculturel.

Un dernier chapitre élargit la réflexion aux finalités, sous-jacentes dans les deux premières parties, que les tenants des paradigmes de l'éducation puis de la compétence interculturelle ont progressivement attribué à cet objet.

LES CADRES (EXTRA-) SCOLAIRES DE L'EXPÉRIENCE ET DE LA FORMATION INTERCULTURELLES

Les constructions conceptuelles et sémantiques rencontrées au fil des lectures préalables à la rédaction de ce dossier concernent dans les systèmes éducatifs élèves et enseignant.e.s. Selon les perspectives, ils et elles peuvent être exposé.e.s à et transformé.e.s par des démarches d'éducation et de pédagogie interculturelles, et/ou développer des compétences interculturelles ● dans différents contextes : du plus scolaire et centré sur l'acquisition d'un système linguistique lors des cours de langues vivantes étrangères, au plus informel lors d'expériences d'immersion individuelle dans un pays étranger où l'élève est amené.e à communiquer dans une langue étrangère, en passant par la confrontation quotidienne à l'ensemble des cultures disciplinaires représentées à l'école.

L'enjeu didactique serait alors de provoquer, d'accompagner et d'évaluer des situations spécifiques de formation à l'interculturel. Celles-ci semblent à l'heure actuelle particulièrement marquées par des méthodologies visant l'altérisation, la conscientisation du rapport à soi par le biais d'outils biographiques permettant la mise au jour de représentations et dynamiques intrapersonnelles (Goï, 2012).

Certains termes et notions mentionnés ici sont expliqués ou développés dans les chapitres suivants.

LA DIMENSION INTERCULTURELLE DE L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

Nous nous intéresserons pour commencer à l'analyse des situations rencontrées par l'élève dans le cadre des cours de langues vivantes étrangères pensés comme « *traditionnels* » (Beacco, 2018) : enseignement extensif (entre une et trois heures par langue et par semaine), fondé sur une approche centrée sur des compétences de communication, des contacts avec une altérité comprise en termes de contacts personnels rares, brefs et discontinus (voyages et échanges scolaires) et sans enjeux personnels majeurs.

L'ancrage culturel des apprentissages en cours de langue vivante

Les enseignements de langues vivantes étrangères et régionales (LVER) sont régis par des programmes scolaires. L'analyse des textes officiels en vigueur en France dans les années 2000 a pu faire écrire que les élèves étaient confronté.e.s dans ce cadre à une « *éducation aux différences* » liée par exemple à la « *mise en contexte de contenus axés sur des connaissances au sujet de la nourriture et des éléments qui composent un repas allemand, anglais* » qui manquaient d'une approche « *critique, réflexive* », n'évoquant pas « *d'interconnexions, de par-*

tages, de mélanges de façons de faire, de façons de manger » (Lemoine, 2018). En rupture avec cette « *approche inscrite dans le culturalisme* » et partant du constat que l'interculturel est une notion « *peu problématisée par les enseignants dans le cadre d'une concrétisation en classe* », Lemoine propose suite à ses travaux de thèse de définir « *quatre pôles d'étrangeté dans la classe de langue ou autre* » pour « *éduquer à et par l'interculturel* » :

- « *la relation à des étrangers* », avec une étrangeté souvent exacerbée, portée par des stéréotypes ;
- « *la relation aux camarades de classe, au-delà des origines, avec lesquels on échange dans la langue qu'on apprend ensemble* » ;
- le « *rapport à soi-même* » : reconnaissance de soi et interrogation des discours que je porte sur l'autre ;
- « *les situations proposées par l'enseignant à partir de contenus culturels stéréotypés et dogmatiques. Des situations de type situations problèmes ou situations de ruptures avec les automatismes permettraient aux élèves de développer une stratégie interculturelle de la déstabilisation* », impliquant aussi pour les enseignants la « *gestion de rencontres instables* ». Dans cette optique, « *il ne s'agit pas de rejeter les connaissances culturelles (d'autant plus quand elles sont prescrites et que les enseignants doivent faire), mais d'être attentif à la façon de présenter et de discuter ces objets en classe* ».

La « *formation culturelle et interculturelle* » dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionale au lycée

Les [programmes de lycée](#) concernant l'enseignement des LVER dans les lycées généraux et technologiques publiés le 22 janvier 2019 font référence dans leur préambule à une « *formation culturelle et interculturelle* ». « *En même temps qu'il consolide ses compétences linguistiques et de communication, l'élève approfondit au lycée sa connaissance des aires géographiques et culturelles des langues qu'il apprend, et s'ouvre à des mondes et des espaces nouveaux grâce à une présentation dénuée de stéréotypes et de préjugés.* » L'élève apprend à « *décentrer son point de vue, à prendre du recul et à nuancer ses propos* » ; en situation de médiation, il ou elle « *identifie les repères*



culturels inaccessibles à autrui et les lui rend compréhensibles ». De façon générale, « la dimension culturelle, indispensable au dialogue entre civilisations, participe donc à la formation citoyenne ».

Les programmes proposent huit axes en seconde et huit autres en première et terminale, qui doivent être déclinés ensuite en fonction des « *spécificités culturelles propres* » aux différentes LVER, et permettre d'aller au-delà du thème du cycle 4 du collège (de la cinquième à la troisième) « *la rencontre avec d'autres cultures* » ● : « *Il s'agit désormais de problématiser davantage les questions de cohésion sociale et culturelle : le fait d'interroger les relations sociales (rencontres, rapprochements, oppositions, tensions, etc.) est au cœur de la formation en langues.* » Ainsi, pour le thème « *diversité et inclusion* » : « *l'étude de la diversité culturelle au sein d'une aire linguistique donnée ou de la variété linguistique au sein d'une aire culturelle favorise une réflexion sur le rapport à l'Autre et permet la mise en place de projets interculturels et plurilingues.* »

Des outils d'enseignement renouvelés mais toujours à interroger

Ressources traditionnelles pour l'enseignement et les apprentissages, les manuels peuvent être étudiés du point de vue de leur traitement de l'interculturel ●. Melo-Pfeifer et Schröder-Sura (2018) ont ainsi analysé une série de quatre manuels allemands de français publiés entre 2012 et 2015 à destination des élèves de l'enseignement secondaire. Elles rappellent qu'outre-Rhin la médiation linguistique et culturelle, dont de nombreux auteurs soulignent la dimension interculturelle, fait partie des attendus de l'institution depuis 2004 ●. Mais une seule des 36 tâches de médiation renvoie selon les chercheuses à l'« *utilisation de connaissances interculturelles* ». Le transfert s'effectuerait en fait d'une langue à l'autre plus que d'un acteur social à l'autre, en lien avec des tâches déjà connues, et donc avec « *une vision simpliste et essentialiste de la communication plurilingue et interculturelle* », occultant entre autres rapports de pouvoir et questions éthiques (manipulation, gestion des faces).

L'usage des outils numériques dans l'enseignement des LVER est depuis plusieurs années encouragé, entre autres afin d'entrer en contact avec des apprenant.e.s d'autres pays ●. Suite à la parution de

deux outils du Conseil de l'Europe, [L'auto-biographie de rencontres interculturelles](#) (2009) et à son adaptation aux médias audiovisuels [Représentations de l'Autre : une autobiographie des rencontres interculturelles, par le biais de médias visuels](#), un troisième guide sur « *les rencontres interculturelles via Internet* » est en cours d'expérimentation dans 15 pays membres du Conseil de l'Europe (Seurrat, 2018). Spécialiste des sciences de l'information et de la communication, Seurrat a été invitée à se joindre au groupe d'experts chargé de concevoir cet outil. Elle questionne dans la conception de ce dernier la « *difficulté à penser la place des médiations* » informatiques dans des échanges interculturels centrés sur les relations interpersonnelles. À quelles conditions l'expérience médiatique est-elle une rencontre ? Seurrat critique le fait que la conception de la communication comme « *conversation* » participe à « *occulter les médiations techniques et symboliques propres aux dispositifs informatisés, à naturaliser les pratiques qui y sont associées afin de mettre en avant une conception utopique basée sur la symétrie de l'échange* ». Elle insiste pour que soit prise en compte la nature spécifique des formes relationnelles que ce dispositif entraîne. En contexte numérique, « *qui suis-je ?* » interroge en effet la « *manière dont [l'individu] configure son identité au regard des formes imposées par tel ou tel*

Le [socle commun de connaissances, de compétences et de cultures](#) publié en 2015 mentionne dans le domaine 1 (les langages pour penser et communiquer) que l'élève « *possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre* » aux langues étudiées (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques).

Puren (2014) propose par exemple l'analyse d'une séquence de manuel de français langue étrangère que le didacticien a conçue dans une perspective actionnelle, articulant donc les composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-actionnelles de la compétence culturelle (voir chapitre suivant pour la définition de ces composantes).

En 2012, la *Kultusministerkonferenz*, organe de gouvernance commune des 16 Länder souverains en matière d'éducation, mentionne que « *les cinq compétences communicatives fonctionnelles sont en lien avec la compétence communicative interculturelle, la compétence relative aux textes et au médias, ainsi qu'avec la conscience métalinguistique et la compétence d'apprentissage des langues.* »

L'une des plateformes de mise en relation entre enseignant.e.s et classes de 44 pays différents est [eTwinning](#), fondée en 2005 et relevant des programmes européens [Erasmus+](#).

dispositif numérique », plaidant donc pour un rapprochement fécond avec l'éducation aux médias et à l'information. Comme en miroir, Loicq (2012) pose la question de l'identification des dimensions interculturelles dans les discours institutionnels de l'éducation aux médias en France, en Australie et au Québec, dans une acception de l'interculturel centrée sur la prise en compte de la diversité culturelle. Elle conclut sur le fait que « l'éducation aux

médias pose les questions interculturelles de la même manière que le fait la société dans laquelle elle s'étudie, c'est-à-dire autour des problématiques de la valorisation des différences dans le modèle multiculturel australien ; de la reconnaissance de celles-ci dans le modèle interculturel québécois ; de l'égalité dans le modèle républicain français. » Malgré ces différences, ces programmes convergent vers des « éducations à la communication ».

Un outil pour les jeunes enfants : [la valisette franco-allemande](#) de [l'Office franco-allemand pour la jeunesse](#)

Dans l'accompagnement à la prise en main d'une nouvelle mallette pédagogique centrée sur deux marionnettes (Tom, un petit garçon allemand, et Lilou, une petite fille française) et destinée à l'éveil aux langues et à l'« *éducation interculturelle revisitée* » d'un public de jeunes enfants (école maternelle, *Kindergarten*), Kubanek s'est intéressée aux apprentissages interculturels de ces très jeunes apprenant.e.s. Elle définit l'interculturalité comme des « *processus compréhensifs et interactionnels qui sont à l'œuvre lors de contacts entre personnes disposant d'au moins deux langues et/ou culturels d'origine différentes* » et distingue heuristiquement deux dimensions, l'une centrée sur « *le savoir et la compréhension* », l'autre sur « *le rapport aux autres, la dimension affective* » (Kubanek, 2015). Outre la réflexion méthodologique sur l'accès aux données dans ce type de questionnement et de terrain qu'ils ont suscitée (priorité donnée à des apprentissages linguistiques quantifiables, variabilité des contextes, comportements non verbalisés, impossibilité d'employer l'écrit), ses entretiens avec de jeunes enfants montrent que « *la distance même en zone frontalière est floue, les enfants participant au programme bilingue perçoivent sans doute la langue française et la personne francophone qui leur transmet cette langue sans pour autant développer le concept cognitif d'une espace géographique plus vaste ou encore d'un pays voisin* », à un âge où la dimension spatiale de la cognition (toponymie, distance) se construit et où l'expérience quotidienne est avant tout celle du jardin d'enfants ou de l'école maternelle.

Encourager, accompagner et évaluer la mobilité des élèves

Pédagogie expérientielle par excellence, la démarche de mobilité ●, valorisée dans les prescriptions institutionnelles ou les pratiques sociales contemporaines, mobilise les aspects cognitifs et affectifs, identitaires et existentiels du sujet. Comment parvenir à partir de cette expérience à des

déplacements symboliques, à une transformation du rapport à l'altérité ? « *Dans ce mouvement vers et à l'intérieur de l'autre culture, c'est une interculture qui se met en place et se transforme en développant des microsystèmes interprétatifs et productifs qui sont autant d'hypothèses locales à tester quant au fonctionnement supposé cohérent de la culture autre, sortes de grammaires culturelles par-*

Cette notion complexe, distinguée en partie de la migration, a fait l'objet d'une journée d'études en janvier 2018, dont les actes paraîtront dans la revue [Recherches en didactique des langues et des cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE](#).



tielles et transitoires qui soit s'ajustent en fonction des situations affrontées, des erreurs, des malentendus ou des chocs rencontrés, soient se figent, comme pour l'interlangue, dans des formes de fossilisation. » (Coste, 2016)

Les rapports établis à l'occasion des 30 ans du programmes de mobilité européen [Erasmus](#) posent que plus de 90 % des élèves et apprenti.e.s scolarisé.e.s en France et parti.e.s à l'étranger dans ce cadre se déclarent plus ouvert.e.s à leur retour, même si leurs motivations ressortaient avant tout de l'ordre des apprentissages scolaires et professionnels « par » l'interculturel et non d'apprentissages prioritairement « à » l'interculturel (Agence Erasmus+ France / Éducation Formation, 2018).

Le Conseil de l'Europe a produit des outils, en particulier [L'autobiographie des rencontres interculturelles](#) (2009) qui proposent un support de réflexion ; dans une perspective rétrospective et introspective, phénoménologique (liée à la perception)

et herméneutique (liée à l'interprétation), la mobilité participe potentiellement au développement d'une compétence interculturelle : le questionnement réflexif des élèves s'appuie sur l'examen de situations informelles, dont le nombre est important dans une situation vécue comme une immersion dans une autre communauté de pratiques.

Nombreuses sont cependant les difficultés méthodologiques qui interrogent les recherches sur la mesure même de l'efficacité des dispositifs de mobilité en termes d'acquisition d'une compétence interculturelle, de modification des représentations et des pratiques, à partir de ces outils : attribution causale rétrospective (d'autres facteurs non conscientisés pouvant entrer en jeu, dont le poids des caractéristiques individuelles avant le séjour à l'étranger), capacités de réflexivité et d'expression, biais de désirabilité sociale, absence d'étalonnage empirique et comparaison avec une population n'ayant pas bénéficié de la même mobilité (Leutwyler, 2014 ; Blons-Pierre, 2016).

Les échanges scolaires franco-allemands sous l'œil de la recherche ●
L'[Office franco-allemand pour la jeunesse](#) (OFAJ) a développé différents programmes d'échanges collectifs et individuels, bi- et multinationaux, dont certains ont fait l'objet d'un accompagnement, d'un suivi et d'une évaluation par des chercheurs et chercheuses, en lien avec le bureau IV formation interculturelle de l'OFAJ et sa division Recherche et évaluation. Après par exemple l'évaluation à ses débuts du programme [Voltaire](#) de mobilité individuelle et réciproque de longue durée (six mois) destiné aux 14-17 ans (Perrefort *et al.*, 2006), une publication récente porte sur les « *apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire* » (Montandon & Sarremejane, 2016). Dans une démarche qualitative relevant de l'observation participante, des binômes franco-allemands ont suivi plusieurs échanges entre classes d'écoles élémentaires et de *Grundschulen*. Ils ont collecté et analysé des matériaux vidéo et des entretiens avec des élèves et des enseignant.e.s. en vue d'alimenter un séminaire de recherche et des formations. Parmi les 16 contributions de l'ouvrage, celle sur « *l'expérience interculturelle comme expérience transitionnelle* » (Montandon, 2016) permet par exemple d'inventorier « *les cadres de l'expérience* » informelle interculturelle, ses modalités, ses espaces et ses temps : en famille, dans la cour de récréation, à table, lors de sorties, etc.

Créé en 1963 à la suite du traité d'amitié franco-allemand dit traité de l'Élysée, l'office franco-allemand de la jeunesse a contribué à faire émerger le champ de la pédagogie des rencontres interculturelles. Celles-ci mettent en scène au premier abord des différences plus que des ressemblances, qui nécessitent une « *démarche cognitive d'investigation* ». La dynamique de groupes bi-plurinationaux peut aussi faire émerger des « *stratégies identitaires et [d]es mécanismes de défense (projection, clivage, dénégation, idéalisation ...)*, ainsi que la mise en place de l'*identité nationale dans les rencontres* » (Abdallah-Pretceille, 2018).

LES AUTRES DISCIPLINES : DES ENJEUX LINGUISTIQUES, ÉPISTÉMIQUES ET IDENTITAIRES

Pour certain.e.s, les enseignant.e.s de toutes les disciplines doivent savoir qu'ils et elles contribuent au développement d'une compétence interculturelle chez leurs élèves « à travers l'enseignement des discours et des perspectives de leur discipline » (Byram, 2017). La prise en compte explicite des dimensions linguistique et épistémologique des disciplines scolaires permettrait de relier les apprentissages effectués en langue de scolarisation, en langues étrangères, régionales ou d'héritage enseignées, d'autres langues premières et de la maison.

Cette ambition est fondée sur le postulat que « dans l'univers scolaire, l'apprentissage de diverses matières et spécialités participe de cette pluriculturalité culturelle, dès lors que l'acquisition, par exemple, de savoirs et de savoir-faire en physique ou en géographie constitue aussi, tant soit peu, une introduction à des communautés de pratiques et à certains modes de représentation et de conceptions du réel, à une culture de la discipline considérée, qui comporte ses propres normes et mobilise des formes langagières, des instruments sémiotiques, qui lui sont, pour partie au moins, spécifiques. La construction des connaissances disciplinaires n'est possible que dans la mesure où les dimensions langagières et culturelles du fonctionnement de ces disciplines sont simultanément et progressivement maîtrisées » (Coste, 2016). ●

Dans cette partie, nous nous attachons spécifiquement à deux contextes d'enseignement où ces dimensions à la fois linguistiques et (inter)culturelles sont affichées : l'enseignement de type EMILE (Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) et le dispositif UPE2A (Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants) ●.

Les sections européennes et de langue orientales, binationales et internationales

L'enseignement d'une discipline en langue étrangère, ci-dessus désigné par l'acronyme EMILE est souvent désigné en France sous le terme de « discipline non linguistique » (ou « discipline enseignée en langue 2 » pour Geiger-Jaillet & Schlemminger, 2014).

Il s'effectue par exemple dans le cadre des sections européennes et de langues orientales créées en 1992, principalement en histoire-géographie et en anglais. Les sections internationales (menant à la délivrance de l'option internationale du baccalauréat - OIB – qui existent depuis 1981) et les sections binationales (qui mènent à la délivrance d'un diplôme binational avec l'Allemagne, l'Abibac, avec l'Espagne, le Bachibac, et avec l'Italie, l'Esabac) incluent obligatoirement l'enseignement d'histoire-géographie dans la langue de la section. En 2017, 4,8 % des élèves étaient concernés par ces sections linguistiques au lycée (88,8 % en sections européennes et binationales ; 11,2 % en sections internationales, les chiffres variant de 0,3 % à Mayotte à plus de 10 % dans l'académie de Strasbourg ; DEPP/RERS, 2017).

Entre 2010 et 2012, des didacticien.ne.s travaillant avec le Conseil de l'Europe ont notamment produit des outils en histoire, sciences, littérature et mathématiques ayant comme sous-titre commun « [une démarche et des points de référence – Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'enseignement/l'apprentissage de... \(fin de la scolarité obligatoire\)](#) », des textes de référence et un guide d'élaboration de curricula et de formation à ce propos.

Hélot & Erfurt (2016) proposent un panorama plus complet de l'enseignement bilingue en France, incluant les langues régionales et les enseignements dispensés en français langue seconde.



Apprendre une discipline en langue étrangère : développer une « bilittérature disciplinaire »

À la croisée de multiples préoccupations contemporaines (augmentation du temps d'exposition à la langue-cible, mise en oeuvre de l'approche actionnelle), les dispositifs dits bilingues ont fait l'objet de recherches empiriques ponctuelles dans différents pays, portant principalement sur leurs aspects cognitifs, linguistiques, disciplinaires, socio-affectifs (ouverture à l'autre langue et à sa communauté) et sur les enseignant.e.s (Hilgsmann, Mensel *et al.*, 2017 ; Carol, 2019).

Les enjeux interculturels sont donc plutôt le fait de considérations théoriques et programmatiques, étudiés ici dans le cadre de la didactique de l'enseignement bilingue francophone de l'histoire et de la géographie en Allemagne. Historiquement, le développement d'une communauté de valeurs a fait l'objet d'un discours politique, qui s'est progressivement enrichi de la recherche de pratiques pédagogiques pionnières, dans les lycées franco-allemands disposant d'un cursus intégré (alternance des langues d'enseignement dans d'un curriculum pensé pour être dispensé à un groupe bilingue sur plusieurs années) puis de façon plus large, aboutissant à des interrogations didactiques

sur l'étayage linguistique des documents et des productions des élèves, le travail en projet interdisciplinaire, les pratiques d'évaluation, l'émergence d'un répertoire didactique biculturel (Flucke, 2018).

Didactiquement (Geiss, 2009), cet enseignement met en exergue la multiperspectivité, au fondement de la discipline, et rend indispensable une réflexion sémantique et historique sur des concepts-clés, l'interrogation des récits et modèles interprétatifs, des modèles scientifiques et des traditions d'enseignement ancrés dans une mémoire collective nationale. Ainsi, les curricula d'histoire de Rhénanie du Nord-Westphalie ont intégré comme finalités de l'enseignement bilingue une « *compétence discursive bilingue* » (utilisation du lexique et d'un discours spécifique, notions-clés, alternance codique) et d'une « *compétence interculturelle* » (changement de perspective en lien avec les espaces culturels de la langue du partenaire, savoirs fondamentaux, prise en compte particulière des espaces francophones et de leurs relations, contextualisation dans l'espace de la langue du partenaire). Il s'agit au final de développer une « *bilittérature disciplinaire* » (*doppelte Sachfachliterarität*, Niehaus, 2018 ; pour une réflexion similaire dans l'enseignement de la géographie, voir Albrecht & Böing, 2010, et pour l'enseignement bilingue de façon plus large, Doyle, 2018).

Le programme de recherche « *Assessing Content and Language Integrated Learning in French-speaking Belgium: an integrated approach* » (2014-2019) porte sur ces aspects, à partir d'entretiens avec des focus groups pour les dimensions socioaffectives et éducatives.

Le manuel d'histoire franco-allemand : une démarche comparatiste révélatrice de cultures éducatives, didactiques et disciplinaires nationales

Projet politique faisant suite à la tenue du Parlement franco-allemand des jeunes réuni.e.s le 22 janvier 2003 à Berlin à l'occasion du 40^e anniversaire de la signature du traité d'amitié franco-allemand (dit traité de l'Élysée) par Charles de Gaulle et Konrad Adenauer, le manuel d'histoire franco-allemand (trois tomes publiés entre 2006 et 2012) est aussi un projet intellectuel et pédagogique.

Du côté français, ses concepteurs et conceptrices, historien.ne.s et enseignant.e.s plus que didacticien.ne.s, sont revenu.e.s à plusieurs reprises sur un processus inédit d'écriture binationale et sur les usages scolaires de cet outil (François, 2007 ; Monnet, 2012). Répondre à la commande de mettre à disposition des lycéen.ne.s des deux pays un contenu identique a amené à

interroger « *le comparatisme et les transferts, les spécificités de perception, d'interprétation et d'appropriation ainsi que les différences de terminologie* » (François, 2007). Les « *différences de perception et de culture politique entre France et Allemagne* » ont ainsi été aplanies « *par le choix des documents appropriés, par la formulation de questions et de pistes de travail aidant à problématiser ces différences, et enfin par l'adjonction en fin de chapitre d'une page "regards croisés franco-allemands" qui synthétise les différences séparant les deux pays dans la perception du communisme et des relations avec les États-Unis* », les deux thèmes pour lesquels les historiographies nationales étaient les plus divergentes. Au-delà de ces contenus, ce sont les « *contrastes existant entre France et Allemagne dans le rapport au passé, dans la place de l'histoire dans l'enseignement secondaire, dans les pratiques pédagogiques et dans les modes de présentation de l'histoire* » qui ont été interrogées : les couplages disciplinaires privilégiés (philosophie, allemand, sciences sociales et politiques outre-Rhin, géographie en France) ont mené à accorder une attention plus grande d'une part à l'inscription spatiale des phénomènes historiques, de l'autre aux notions, concepts et théories et aux aspects historiographiques.

Dans le cahier des charges figurait une histoire nationale ainsi que celle des relations bilatérales, de l'Europe et du monde, et une « *analyse des convergences, divergences et interactions ; une étude des perceptions, interprétations, significations* » (Monnet, 2012). D'après une enquête menée par le ministère de l'Éducation nationale (reprise dans Monnet, 2012), l'usage de ces manuels est régulier en section Abibac, où il a une fonction de « *lien, de socle et presque d'identité à distance* » pour les enseignant.e.s, parfois isolé.e.s, mais ailleurs le niveau de langue des textes et les changements de programme en ont freiné l'usage. Niehaus (2018) en souligne d'un point de vue d'enseignant et de formateur allemand les limites quant à la prise en compte du bilinguisme et des espaces francophones.

(S')autoriser le français langue seconde pour poursuivre des apprentissages scolaires

Parmi les nombreux travaux récents consacrés aux élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) ●, certains sont centrés sur l'inclusion scolaire et ses composantes liées aux représentations de l'altérité, entre autres linguistiques : « *En quoi les représentations de l'altérité (vis-à-vis de tout ce qui fait altérité à l'école) entrent-elles en jeu dans ces processus et comment s'articulent-elles à des dimensions plus pragmatiques autour de la prise*

en charge institutionnelle, pédagogique et didactique des élèves allophones ? » ; « *quelle place est laissée à la pluralité linguistique et culturelle des élèves, comment celle-ci est mobilisée, interrogée, convoquée, assignée ou ignorée...* » (Goï, 2014).

Dans le cadre d'approches plurielles centrées sur la didactique du plurilinguisme, il s'agit avant tout de reconnaître l'élève comme locuteur de langues autres que le français et comme apprenant de cette langue. La didacticienne rend compte de trois situations et

En 2016-2017, près de 60 700 élèves sont comptabilisés.e.s comme à besoins éducatifs particuliers dans le domaine de l'apprentissage du français langue seconde. L'une des 76 préconisations du rapport de recherche [Evascol](#) sur leur scolarisation mentionne une formation des enseignant.e.s à « *l'utilisation des réseaux sociaux et de médias en matière de sensibilisation à la question de l'altérité, notamment en lien avec les EFIV et EANA* » (Evascol, 2018) – EFIV désignant les enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.



dispositifs institutionnels qui favorisent ou non ce programme :

- une « *crystallisation contextuelle à horizon ségrégatif* » combine dispositif « fermé » et « *représentation de l'altérité qui assigne l'autre à la différence linguistique et culturelle et une catégorisation du français comme FLE* » (français langue étrangère) ;
- une « *crystallisation contextuelle à horizon inclusif* » avec inscription en classe ordinaire accompagnée d'une prise en charge en UPE2A, une « *représentation de l'altérité qui n'assigne pas l'élève à son altérité sans pour autant être indifférent à la singularité* » et un enseignement de type FLS (français langue seconde) ;
- une « *crystallisation contextuelle à horizon assimilatif* » avec immersion de l'élève en classe ordinaire sans accompagnement, « *lorsque la représentation de l'altérité porte à le considérer comme le même que ses camarades francophones et non migrants* » dans une logique FLM (français langue maternelle).

La chercheuse nuance cependant ce tableau en soulignant les marges d'action de chaque acteur et actrice, qui « *œuvre par et avec sa personne ; sur le plan didactique et dans les relations pédagogiques et personnelles qu'il entretient avec ses élèves* ». En fonction de leur parcours et de leur formation, les « *pratiques des acteurs enseignants produisent des processus de complexification* ». Goï lit (et lie) au travers de la psychologie transculturelle des conflits de loyauté et des autorisations à réussir situés au carrefour de « *processus d'appropriation des langues, de rencontre interculturelle et d'inclusion scolaire* » (Goï, 2015).

LA FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S : APPRENDRE OU (É)CHANGER ?

En amont de la contribution à la formation des élèves se pose dans la littérature la question récurrente de la formation initiale et continue des enseignant.e.s à l'exercice autant qu'à l'enseignement de compétences interculturelles.

Des prescriptions à géométrie variables

« Il n'y a pas d'approche uniforme de l'interculturel et, selon la formation reçue par les enseignants ou les formateurs de formateurs, les objectifs et résultats d'une formation à l'interculturel peuvent varier. » (Dervin, 2017)

Dans le cas de la France, Kerzil et Sternadel (2018) pointent les limites du [référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation de 2013](#) qui aborde dans la compétence commune 8 la participation au « *développement d'une compétence interculturelle chez les élèves* », mais uniquement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, et sans indication quant aux conditions possibles du développement de cette compétence. » Leur analyse des maquettes de master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention premier degré leur a permis de relever qu'une occurrence du terme dans les enseignements proposés (« *clefs pour comprendre l'interculturel et l'interreligieux* »), les autres occurrences étant mises en lien avec des stages optionnels à l'étranger (« *expérience interculturelle dans une autre culture professionnelle* » et « *stages à dimension internationale et interculturelle* »). Dans l'article de la même livraison de la revue canadienne [Éducation et francophonie](#) consacrée en 2018 à la thématique « [Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation des personnel des milieux éducatifs](#) », une comparaison des référentiels français, belges, suisses et québécois fait conclure à l'auteur et aux autrices de l'article qu'en France, il est « *attendu des enseignants un travail d'interprétation et de synthèse, du fait de la faible institutionnalisation des compétences dans les programmes de formation* » (Potvin, Dhume et al., 2018).

Dans le cas québécois, « *les finalités d'une éducation interculturelle sont très impli-*

cites dans certaines compétences, dont la numéro 1 « agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » ». Dans le canton de Vaud, le référentiel encourage l'individu à « porter un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social ». Même si le Québec apparaît comme mieux doté en instruments que les trois pays européens du fait d'une politique officielle d'éducation interculturelle, la formation initiale est selon les institutions très inégale, en fonction par exemple de la présence ou non d'universitaires spécialisés.e.s sur ces questions. En Belgique francophone, selon une étude exploratoire, « ces cours donnent lieu à des traductions hétérogènes, et [...] très peu abordent toutes les dimensions d'une formation interculturelle et antidiscriminatoire complète » tandis qu'en Suisse, « aucun concept commun de formation n'a pu être élaboré » (Potvin, Dhume et al., 2018).

Quels contenus interculturels pour une professionnalisation universitaire ?

Dans ce champ, les publications reflètent souvent les préoccupations, méthodologies et objets de travail privilégiés des auteurs et autrices, plus qu'une vision d'ensemble de la formation initiale des enseignant.e.s et de ses enjeux ●.

En amont de la formation professionnalisante qui a lieu en France au niveau master, Caron (professeure d'histoire et de civilisation américaines) et Rolland-Diamond (professeure d'histoire des États-Unis), proposent de revenir sur le terme et les contenus dispensés en filière LLCER (Lettres, littératures et civilisations étrangères et régionales) dans les enseignements de « civilisation ». Ce terme a été choisi pour désigner dans les années 1960 « les enseignements qui ne relevaient ni de l'analyse littéraire ni de l'acquisition d'outils pour la maîtrise de la langue ». Alors inspiré de l'historien Braudel qui avait fait entrer la notion de civilisations (au pluriel) dans les programmes d'histoire de terminale, ce terme a servi à l'université à « désigner des cours en histoire, et, plus généralement, en sciences sociales appliquées à

une aire géographique spécifique », soit aujourd'hui, « pour l'essentiel, l'histoire, la sociologie, la science politique, le droit, l'économie, la géopolitique, les études en arts visuels et performatifs, les études sur les médias ainsi que les cultural studies. » Se pose la question : « que signifie suivre un “cours de culture américaine” (ou slave, ou japonaise) » quand les American studies ont remplacé les cours d'American civilization outre-Atlantique ? » (Caron & Rolland-Diamond, 2018)

Pour Abdallah-Preteceille (2017), les sciences sociales et humaines permettraient de familiariser les étudiant.e.s avec « la connaissance d'une anthropologie générative, c'est-à-dire la connaissance des processus, des phénomènes culturels (acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité culturelle...) dans leur valeur générique ». En effet, « si la connaissance de traits culturels n'est pas indispensable à l'acte pédagogique, il est nécessaire que le pédagogue prenne en compte l'intelligibilité que les élèves ont de la situation [...] l'analyse et la connaissance ne peuvent porter sur la nature des élèves mais uniquement sur la manière dont ils se donnent à voir, sur leur présentation, sur leur “mise en scène” ».

Dans le cadre de la formation initiale de futur.e.s professeur.e.s des écoles, des enseignantes ont élaboré à l'université de Lorraine un module d'enseignement « Langues et interculturelité » dans l'optique de construire un « rapport dynamique aux représentations de soi et de l'autre présent dans toute interaction », « d'activer un processus réflexif sur les stéréotypes et les préjugés – les étudiants ayant entendu jusque-là qu'il fallait les combattre -, sur les processus sociaux tels que la catégorisation, l'altérisation, et de s'interroger sur l'usage de la culture dans la rencontre avec l'autre » (Lemoine-Bresson, Lerat et al., 2018). Leur article porte sur 49 textes produits dans le cadre de l'évaluation finale de cet enseignement, en réponse à la consigne : « Décrivez une expérience personnelle vécue dans la rencontre de l'Autre (situation ordinaire ou extraordinaire, du quotidien ou non, en France ou ailleurs). Procédez à la problématisation de l'expérience personnelle décrite :

Ce travail a été réalisé au sujet de la formation des enseignants de langue du second degré par Sarré (2019).



c'est-à-dire interrogez les évidences, le discours commun, mettez en avant les notions théoriques qui sont à l'œuvre, exprimez les nuances, posez des questions... ». Un tiers des textes décrit une situation extérieure aux liens territoire/langue vivante étrangère ; dans la moitié des textes dominant des arguments culturalistes, dans un quart des arguments à dominante interculturelle, les autres témoignant d'un passage de l'un à l'autre. Ces choix méthodologiques mettent cependant en discussion la situation de « *partage de l'intime* » et le fait que « *ces discours [soient] contraints par la situation d'évaluation* ».

En contexte québécois, Steinbach (2012) prend position pour la nécessité de cours universitaires pré-professionnalisants visant non pas à développer des « *habitudes pragmatiques* » au travers d'un « *enseigner l'Autre, enseigner avec tolérance et sensibilité culturelle, enseigner la compétence multiculturelle* » mais à penser un « *multiculturalisme critique* ». Deux principes, la « *sensibilisation à la diversité ethnoculturelle et la préparation à l'intervention pédagogique pour considérer le pluralisme dans la société* » guideraient une telle formation initiale organisée autour de « *dialogues entre les futurs enseignants et leurs profes-*

seurs sur les incidences critiques interculturels lors de leurs stages d'enseignement dans les écoles ». Deux ans de recherche-action ont fait passer son enseignement de lectures théoriques, travaux de groupes, présentations, tables rondes, recherches individuelles, projection de films sur les discriminations et le profilage racial, jeux de rôle et études de cas (2007-2008) à l'introduction de « *rencontres interculturelles* » (2008-2009) ●. Ce nouveau dispositif comporte des échanges en présentiel avec des « *adultes migrants en cours de francisation* » et la réalisation de tâches croisées (interroger les apprenant.e.s de français sur les processus d'intégration au Québec, poser des questions sur le travail enseignant et le milieu scolaire) et un échange en ligne avec les participant.e.s à un autre de cours de français ayant lieu de la même université. Le bilan positif du dispositif (à nuancer du fait d'un biais possible de désirabilité sociale, l'enseignante en étant à la fois conceptrice, animatrice et évaluatrice) a été entre autres constaté dans les « *périodes de rétroaction qui [ont suivi] les échanges* » : développement de dispositions herméneutiques, de décentrement et d'ouverture. L'impact sur les futures pratiques de classe ne peut cependant pas être mesuré par cette évaluation.

Un dispositif parent, celui des « *jumelages interculturels* » est présenté dans Carignan, Belhassen et al. (2016).

Former à et par l'outil ? L'interculturel au prisme des formations à l'usage de la *valisette franco-allemande*

Dans le cadre de l'accompagnement à la prise en main de la [valisette franco-allemande](#) de l'[office franco-allemand pour la jeunesse](#), douze formations pour des professionnel.le.s français.e.s et allemand.e.s de la petite enfance ayant eu lieu entre 2011 et 2013 ont été suivies par des chercheurs et chercheuses (Putsche, 2015). La mallette est présentée comme un support d'ouverture à l'altérité, « *afin de prendre en compte la différence sans tomber dans des clichés ou des préjugés* ». Un groupe d'expert.e.s avait formé en amont les multiplicateurs et multiplicatrices qui sont ensuite intervenu.e.s dans des contextes divers : contractualisation avec une inspection d'académie, formation d'éducateurs et éducatrices de jeunes enfants, manifestation grand public. Pour Putsche, « *la place accordée aux aspects (inter)culturels dépend de l'ancrage professionnel des formateurs* » et des formatrices, de leurs décisions pédagogiques et de l'appréhension de l'outil en fonction de ces paramètres. Dans certains cas, la formation a transmis et encouragé à aborder avec les enfants des « *discours de civilisation* », dans d'autres cas c'est la « *comparaison culturelle* » qui a primé, notamment dans le domaine de la petite enfance ; la formation des multiplicateurs et multiplicatrices avait quant à elle comporté une séance sur l'« *éducation aux préjugés* », afin de faire prendre conscience des difficultés inhérentes à l'usage d'un outil présenté comme bilingue et biculturel, entre « *découverte des particularités culturelles et prévention de l'apparition d'éventuels stéréotypes* » entre 3 et 6 ans.

Mobilité et développement professionnel dans l'enseignement primaire

Dans une formation conçue sur le mode de l'isomorphisme (faire l'expérience comme enseignant.e des tâches effectuées par les élèves), la mobilité des futur.e.s enseignant.e.s, en particulier de langues vivantes étrangères, est devenue un instrument de la politique linguistique et éducative européenne, notamment par le biais des programmes de mobilité [Erasmus+](#) ●. C'est aussi devenu un objet de recherche, dont nous centrerons ici l'analyse sur les articles produits au sujet des futur.e.s professeur.e.s des écoles : en raison de l'apprentissage de plus en plus précoce des langues vivantes étrangères et du fait de leur polyvalence, ils et elles peuvent être de « *futurs médiateurs de langues et cultures "malgré eux"* » (Robin, 2018).

En Suisse, le programme triennal de recherche-action « Didactique de la mobilité » mis en place à la *pädagogische Hochschule* de Berne a analysé les programmes universitaires de mobilité proposés aux futur.e.s professeur.e.s des écoles. Bien que l'accompagnement doive commencer dans l'établissement d'origine avant le départ, et qu'une réflexion structurée *ex post* soit nécessaire dans le cadre d'approches biographiques et langagières, « *les modalités concrètes sont extrêmement divergentes d'une institution à l'autre* » ; « *aucune de ces pratiques ne cible précisément le futur double métier d'enseignant du primaire et de médiateur ni ne cherche à réinvestir professionnellement les expériences autrement que par les bénéfices langagiers* » (Robin, 2018). Le dispositif pilote mis en place à Berne s'articule quant à lui autour de 20 heures de cours en présentiel avant le départ, d'un blog pendant le semestre de mobilité, et d'un rapport rédigé au retour ; ces écrits présentent des discours culturalistes, différentialistes ou visant possiblement à se conformer aux critères d'évaluation perçus par les étudiant.e.s, sans que l'impact de la mobilité après l'entrée dans le métier ne puisse être pris en compte.

L'article de Leutwyler et Meierhans (2013) portant sur la contribution des expériences à l'étranger sur le développement professionnel des enseignant.e.s (du premier degré entre autres) met en évidence des points communs entre ces dispositifs : « *des éléments de suivi d'un cours institutionnalisé et la nécessité d'expériences en contexte scolaire avec des observations directes d'enseignement en classe, des discussions avec des collègues locaux ou des séquences d'enseignement en autonomie* ». Au sujet des trois composantes de la compétence interculturelle spécifique aux enseignants que Leutwyler a élaborée, les bénéficiaires, variables entre individus, seraient de l'ordre :

- pour la composante « *conscience de l'empreinte culturelle dans la forme scolaire et l'enseignement* » : d'un retour sur les structures, les stratégies didactiques et de communication, les attentes envers les élèves, ou encore l'évaluation, en lien avec une prise de conscience du caractère arbitraire des normes culturelles et du répertoire didactique ;
- pour la composante « *modification des croyances des enseignant.e.s* » : une plus grande appréciation de la diversité culturelle, une empathie et une patience plus prononcées envers les élèves allophones, une perception des élèves minorisés comme autant de ressources et non comme problème, et une reconnaissance de la part des personnels de direction ;
- pour la composante « *renforcement des orientations motivationnelles* », un renforcement du sentiment d'auto-efficacité.

Ces caractéristiques se retrouvent dans une étude empirique conduite par questionnaire et entretiens auprès de plusieurs dizaines de professionnel.le.s en région lyonnaise entre 2003 et 2008. Cette analyse retire son originalité de l'angle sous lequel les mobilités sont appréhendées : non pas sortantes (séjour des stagiaires à l'étranger), mais entrantes (accueil en classe et en formation d'étudiant.e.s non francophones). Les aménagements des gestes profes-

L'item « *s'intéresse aux programmes et aux projets européens et internationaux* » est en France le descripteur du degré 2 d'acquisition de la composante « *participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves* » de la compétence 8 « *utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier* » à l'entrée dans le métier ([BOEN n° 13 du 26 mars 2015](#)). Il n'existe pas de descripteur pour le niveau 1. Le [projet Erasmus+ Spiral Professionnalisation des enseignants du 1^{er} degré : ressources interculturelles et langues \(2015-2018\)](#), piloté par le [Centre international d'études pédagogiques \(CIEP\)](#), a par exemple permis aux cinq universités partenaires de produire des guides de mobilité.



sionnels ont lieu pour les enseignant.e.s chevronné.e.s, tuteurs et tutrices de stagiaires et/ou formateurs et formatrices en temps partagé, qui accueillent pour deux à quatre semaines dans leur classe à l'école élémentaire un.e étudiant.e étranger.ère, avant l'arrivée, pendant le séjour et à sa suite. Pendant le séjour, l'enseignement des langues étrangères est plus fréquent et plus investi par les élèves, en raison de sa dimension devenue expérimentielle. Par ailleurs, « *la présence du stagiaire allophone requiert de la part de l'enseignant d'accueil des gestes spécifiques d'étayage et de médiation, que ce soit pour la langue française du quotidien ou pour celle nécessaire pour enseigner* » (Dinvaut, 2009), par exemple dans la passation des consignes, dans l'utilisation du tableau et de l'affichage, au bénéfice indirect des élèves. « *Experts de la langue et de la culture de l'école* », ces élèves développent de façon informelle des compétences plurilingues et pluriculturelles et une activité métalinguistique. Pour l'enseignant.e, la « *découverte d'une autre culture professionnelle et d'un autre système éducatif* » passe par des préparations « *souvent plus largement développées qu'à l'accoutumée, et généralement explicitées et comparées avec celles qui sont utilisées dans le pays du stagiaire.* » Dans le dispositif analysé, les stagiaires étaient accueilli.e.s en binôme avec un.e stagiaire de l'IUFM et suivaient des sessions de formation communes. Les pratiques de formation ont donc aussi été interrogées : « *la visite évaluative des stagiaires étrangers en France, ou le tutorat et la visite d'accompagnement des stagiaires français à l'étranger amènent à repenser les critères d'évaluation et à l'envisager en concertation avec des collègues d'un autre pays.* » Des concertations sur différents aspects de la formation, rendues nécessaires par ce décentrement, ont nourri *in fine* une meilleure connaissance du système éducatif français et du fonctionnement de l'IUFM (Dinvaut, 2009).

« *L'accueil de stagiaires étrangers [...] a des effets formatifs sur toutes les catégories d'acteurs [...] et passe par la renégociation souvent implicite des rôles de chacun, à travers de conditions de "dé/payement", mobile pour les uns, sédentaire pour les autres.* »
(Dinvaut, 2009)

Les différentes dimensions de l'interculturel développées dans le premier chapitre de ce dossier doivent pour une grande part leur existence à des didacticien.ne.s des langues-cultures, qui n'ont eu de cesse depuis le milieu des années 1970 d'échanger autour de ces deux thématiques.

LANGUE ET INTERCULTUREL : DES AFFINITÉS ÉLECTIVES

Ce chapitre permet tout d'abord de revenir sur la genèse de liens privilégiés entre enseignement-apprentissage des langues et interculturel. Il se centre ensuite sur la compétence plurilingue et pluriculturelle et sur l'activité langagière de médiation. Il propose enfin trois modélisations didactiques présentant chacune un angle interculturel spécifique.

UN TRIPLE ANCRAGE CROISÉ POUR LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Au-delà de la concomitance chronologique, la didactique des langues-cultures est née en France au carrefour de postulats épistémologiques et de préoccupations sociales et politiques qui alimentent encore aujourd'hui les débats entre chercheur.se.s, dans un champ dont les publications rendent régulièrement compte de la réflexivité de ses membres.

Construire un champ disciplinaire

Louis Porcher est considéré comme le fondateur de la didactique du français langue étrangère : dans les années 1980, il a introduit les enjeux interculturels à la fois au Conseil de l'Europe, en rédigeant par exemple *L'interculturalisme et la formation des enseignants en Europe* (Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981) et dans une discipline universitaire alors en construction. La demande sociale autonomisait alors ce champ des sciences du langage : la « *thématisation du rapport à l'Autre* » devait le « *rendre accessible [...], voire enseignable* » (Spaëth, 2014). L'état de la recherche proposé par exemple en 2008 par le [groupe de travail « éducation interculturelle » de la société suisse pour la recherche en éducation](#) proposait de catégoriser la recherche empirique dans ce domaine en 14 catégories, dont l'enseignement-apprentissage des langues (Ogay, 2007).

L'association [internationale pour la recherche interculturelle](#) (ARIC) voit le jour en 1984, un an après les premiers diplômes universitaires en français langue étrangère.

Les plus récents en France sont [Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes](#) (Manès & Taylor, 2018) et pour l'Union européenne [Chiffres clés sur les langues à l'école en Europe – Édition 2017](#) (Eurydice, 2017).

Les [compétences pour une culture démocratique](#) (Conseil de l'Europe, 2016) croisent ainsi comme valeur la diversité culturelle, comme attitude « *l'ouverture à l'altérité culturelle et aux convictions, visions du monde et pratiques différentes* », des « *aptitudes linguistiques, communicatives et plurilingues* » et des connaissances et une compréhension critique de soi-même, de la langue et de la communication, de la culture et des cultures.

une langue peut être comprise comme un système linguistique (par exemple pour un.e lexicographe ou un.e grammairien.ne), elle est aussi pour les sociolinguistes synonyme de pratiques sociales qui créent des liens entre êtres humains et leur permettent d'agir collectivement, dans une approche à la fois relationnelle et actionnelle. Une langue peut aussi être comprise comme une culture : construction de significations, « *grille interprétative* » et « *système sémiotique qui sert à interpréter le monde, les comportements des autres acteurs sociaux et du coup à organiser ses proches comportements* » (Blanchet, 2014). L'enseignement-apprentissage des langues prend donc en charge structurellement en théorie, à des degrés variables dans la pratique, l'apprentissage de la mise en œuvre de relations sociales qui mobilisent des ressources linguistiques et culturelles afin de diminuer la fréquence des situations de communication où « *le culturel endosse la raison de l'erreur de compréhension alors que c'est du linguistique* » (Auger, 2018).

Entre recherche et expertise : les politiques linguistiques en Europe

En France et en Europe, l'enseignement des langues fait régulièrement l'objet de rapports institutionnels ● et de production d'outils et de ressources destinés aux enseignant.e.s : ces activités témoignent à la fois de la permanence et du renouvellement des enjeux liés aux politiques linguistiques menées à plusieurs échelles. Si les enjeux européens se situent au niveau économique, avec la promotion d'un discours centré sur les compétences, ils s'articulent à des finalités liées à une éducation à la citoyenneté, aux droits humains et à la culture démocratique ●. Byram a ainsi introduit la notion de « *citoyenneté interculturelle* ».

« *C'est bien à partir de la mise au jour de la question de l'Autre à l'intérieur du même et de la place de cet autre à l'école (immigration/intégration) que vont débiter les réflexions sur l'interculturalité et le plurilinguisme.* » (Spaëth, 2014) ●

Langues et cultures ou langues-cultures ?

« *L'interculturel en éducation est souvent discuté en didactique des langues étrangères, car cette discipline pose explicitement la question du rapport à l'étranger, celui dont on apprend la langue* » (Lemoine, 2018). Si

« *Un citoyen interculturel a donc les compétences caractérisant la citoyenneté active nécessaire dans une communauté donnée, qu'elle soit locale, régionale ou nationale, là où existent une langue et une culture partagées. En second lieu, un citoyen interculturel dispose des attitudes, des connaissances et des savoir-faire caractérisant la compétence interculturelle – y compris les compétences linguistiques qui lui permettent de participer activement à la vie de communautés plurielles.* » (Byram, 2017)



Ce projet politique prend entre autres la forme d'une éducation plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe. « *Le passage du multi/pluriculturel à l'interculturel marque la transition d'une identification avec deux (ou plusieurs) groupes sociaux et avec leurs cultures à l'acquisition des compétences nécessaires pour un engagement personnel face à l'altérité.* » (Cavalli & Coste, 2017). Mais cette option éthique d'une « *éducation aux et par les langues* » (Coste & Cavalli, 2019) ne fait pas l'unanimité, car elle pose le plurilinguisme et l'interculturalité comme des valeurs et des archétypes de l'acceptation de la différence. L'enseignant.e, devenu.e un « *acteur social plurilingue* » peut être considéré.e comme faisant face à des « *pressions qui s'exercent sur lui pour l'enjoindre à devenir plurilingue et sensible aux dimensions*

interculturelles de l'éducation sont indéniables » (Matthey & Simon, 2009). Maurer interroge la place relative des apprentissages liés aux savoirs linguistiques et aux savoir-faire communicatifs par rapport au développement d'attitudes, mettant à distance « *une conception perfectionniste de l'éducation plurilingue et interculturelle* » (Maurer, 2017).

Sous les angles sociolinguistique et glotopolitique ●, les idéologies et pratiques monolingues produites durant les deux derniers siècles par les États-nations pour construire l'espace public de la participation politique (Volle, 2018) sont perçues comme des idéaux et des normes, notamment dans le cadre scolaire français qui socialise les élèves à une langue officielle ●.

En sociolinguistique, cet adjectif désigne les influences d'un système de pouvoir sur une langue ou son usage.

La France a signé la charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe en 1999, mais ne l'a pas ratifiée. La [délégation générale à la langue française et aux langues de France](#), qui oriente et coordonne la politique linguistique de l'État, a été créée en 2011. Elle a entre autres pour mission de favoriser la diversité linguistique en France et recense aujourd'hui 78 langues de France : langues régionales, langues considérées comme faisant partie du patrimoine linguistique français – l'arabe dialectal, le yiddish, le berbère, le judéo-espagnol, le romani et l'arménien occidental –, langue des signes française.

Le Conseil de l'Europe : entre recherche et politique linguistique et éducative

« *Les débats liés à la dimension internationale et à la dimension pluridisciplinaire de la recherche n'ont ni les mêmes modalités ni les mêmes enjeux lorsqu'il s'agit de débattre scientifiquement (par exemple dans le cadre d'un colloque) et lorsqu'il s'agit de produire collectivement un dispositif pédagogique concret.* » (Seurrat, 2018)

Les nombreux outils mis à la disposition des acteurs éducatifs européens depuis quatre décennies par le Conseil de l'Europe questionnent la place et le rôle des chercheurs et des chercheuses dans cette entreprise. Considéré.e.s dans le champ de la sociologie de l'action publique comme des expert.e.s qui détiennent une « *capacité de parler au nom d'un savoir reconnu* » (Buisson-Fenet, 2014), ils et elles contribuent à des publications de nature variée (rapport, guide, manuels, kits pédagogiques, etc.), dont la nature diffère donc de leurs autres interventions et publications (communications lors de colloques, articles de revues scientifiques, etc.). L'exemple du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) publié en 2001 est le plus connu de cette logique. « *Comment l'expertise, initialement cantonnée à l'arène de la réflexion universitaire sollicitée par le Conseil de la culture et de la coopération du Conseil de l'Europe, en vient à s'imposer comme une norme pédagogique à l'échelon national ?* » (Buisson-Fenet, 2014) Pour la sociologue de l'action publique, ce phénomène est le fruit de la conjonction d'une rupture épistémologique en didactique des langues, où « *l'enjeu dans la période consiste à passer de l'approche dite communicative, déjà présente dans la définition des niveaux-seuils, à l'approche actionnelle qui rompt avec l'idéal du "locuteur*

natif" pour intégrer l'idée de compétences situées » et des « intérêts et stratégies des acteurs gouvernementaux ». Ces derniers ont conduit à une « renationalisation » d'un outil utilisé pour tenter d'améliorer les performances linguistiques des élèves français.e.s et pour « fournir un terrain de belle ampleur aux techniques d'évaluation externe ». Au-delà d'une success story fondée sur « la conviction qu'une Europe des langues est nécessaire », le CECRL est devenu un instrument de l'action publique dont l'efficacité s'explique aussi par sa souplesse : il n'est « pas un référentiel d'évaluation, pourtant il donne la possibilité d'une standardisation des compétences : il n'est pas un programme, néanmoins il propose des objectifs dans la transmission ; enfin il n'est pas une méthode, mais il véhicule une conception didactique actionnelle » (Buisson-Fenet, 2014). L'assertion finale serait à nuancer dans la mesure où le CECRL s'inscrit principalement dans le cadre d'une compétence à communiquer langagièrement, certes analysée sous la forme de compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, et de quatre activités langagières : la production, la réception, l'interaction et la médiation.

DE LA COMPÉTENCE PLURILINGUE ET PLURICULTURELLE À L'ACTIVITÉ LANGAGIÈRE DE MÉDIATION

Les années 1990 : la compétence plurilingue et pluriculturelle

Coste, Moore et Zarate (2009) ont proposé en 1997, dans une étude préparatoire au [Cadre européen commun de référence](#)

[pour les langues](#), de fonder l'enseignement et l'apprentissage de la compétence à communiquer sur l'acquisition et le développement d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, qui a fait l'objet d'une définition devenue canonique.

Dans une logique d'apprentissage des langues, la prise en compte des dimensions socioculturelles de celles-ci est indispensable, les acteurs sociaux mobilisant un « *capital social pluriculturel* » dans leurs interactions, à la fois distinct et com-

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste, Moore & Zarate, 2009)



plémentaire de leur répertoire plurilingue. Le CECRL a cependant ensuite été le vecteur d'une minoration des aspects pluriculturels au profit des enjeux plurilingues de cette compétence (Castellotti & Moore, 2014). Les termes employés pour la désigner ont d'ailleurs fait l'objet de nombreuses discussions, Blanchet argumentant par exemple en faveur d'une « *compétence interculturelle et interlinguistique* » (Blanchet, 2014).

La médiation : une activité langagière pour la compétence plurilingue et pluriculturelle

Différentes thématiques sont reliées à la notion complexe de médiation : « *celles de la pluralité, du numérique, de l'écrit, de l'interculturel, ou encore de la formation* » (Huver & Lorilleux, 2018). La médiation sous-tend en effet la facilitation de la circulation de l'information, des relations interpersonnelles et de l'intégration sociale dans des situations et des processus de contacts linguistiques et culturels ●.

« Dans tous les cas, l'action de médiation tend, dans la définition la plus générale, à réduire la distance entre deux pôles distants ou en tension. Quelles que soient ces modalités, la médiation est posée soit comme visant l'accès à des informations et connaissances : médiation cognitive, soit comme contribuant à l'interaction, à la qualité de l'échange, à la résolution de conflits : médiation relationnelle. Ces deux formes, cognitive et relationnelle, non exclusives et souvent combinées, passent pour l'essentiel par une activité langagière de médiation. » (Coste & Cavalli, 2019)

Coste et Cavalli ont durant plusieurs décennies peu à peu articulé la médiation autour

de trois pôles : la mobilité, les communautés et l'altérité. Diverses modalités de médiation permettent de les mettre en relation au regard des obstacles rencontrés par les acteurs sociaux : inégalités scolaires ou xénité perçues par des immigré.e.s ou descendant.e.s d'immigré.e.s, acceptation de l'altérité contre méconnaissance, préjugés et stéréotypes, vécu d'appartenances plurielles à diverses communautés de pratique. L'ensemble de ces modalités fait l'objet d'une approche de la médiation comme « *approximation* » car « *d'une part, et c'est tout le sens du processus, il s'agit bien de rapprocher, de rendre plus proche ; d'autre part on opère dans l'approximatif et il y a une part de tâtonnement : avancées et reculs, contournements, alternances* ». Ces médiations peuvent être interindividuelle (entre enseignant.e et élève), intercommunautaire (entre groupes sociaux faisant intervenir des médiateurs et médiatrices représentant les communautés ou extérieures à elles) ou institutionnelle (impliquant les systèmes scolaires, de santé, carcéraux, etc.). Elles supposent toutes une réflexion éthique sur « *une parité de traitement dans le rapport aux différentes parties, quelle qu'elles soient* », et le rapport de forces présent dans toute situation de médiation, « *ces forces [étant] le plus souvent inégalement distribuées (et/ou de nature différente)* ».

Mettre en œuvre ou mettre à distance les dimensions interculturelles de la médiation ?

Comprise comme l'une des quatre activités langagières du CECRL, la médiation est désormais présentée de façon détaillée à l'aide des descripteurs du [Volume complémentaire](#) paru en 2018, ainsi que dans les deux volumes de [descripteurs adaptés aux enfants \(7-10 ans\) et aux adolescents \(11-15 ans\)](#) parus la même année.

Cette publication fait l'objet d'une critique de la part de certains membres de la communauté universitaire ●. Les signataires de différents textes appellent ainsi à la vigilance au vu des « *implications éthiques, politiques et scientifiques de cette amplification, mais aussi à ce possible usages voire instrumentalisations* » (lettre ouverte

Pour une situation de la notion dans le champ des sciences humaines et sociales et de la didactique des langues, voir Huver (2018).

Une tribune en 2017, une lettre ouverte en mai 2018 et enfin un « *appel aux acteurs impliqués dans le champ des langues en Europe* » (10 juin 2018) ont été signés par les associations [ACEDLE](#) (Association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères), [ASDIFLE](#) (Association de didactique du FLE) et [Transit-Lingua](#) (Association Travaux en réseaux, Approches Nouvelles en Situations Interculturelles et Transnationales).

du 10 mai 2018), par exemple dans le cadre des politiques migratoires. La corrélation induite entre échelles de compétence calibrées empiriquement avant 2001 (production, réception, interaction) et les descripteurs proposés pour la médiation est l'un des enjeux de la discussion.

La médiation dans les programmes de lycée général et technologique

Dans les récents textes officiels ([BOEN spécial n° 1 du 22 janvier 2019](#)), la médiation est présentée à partir des entrées : transmettre une information, interpréter ; traiter un texte ou un dossier documentaire ; faciliter la coopération, mener un travail collectif ; faciliter la communication et établir un espace pluriculturel. Cette dernière composante se décline en fonction des échelles de compétence en usage :

- A1 : peut faciliter un échange interculturel en accueillant les gens et en manifestant son intérêt avec des mots simples et des expressions non verbales ;
- A2 : peut contribuer à un échange interculturel, demander, avec des mots simples, aux gens de s'expliquer et de clarifier ce qu'ils ont dit, et exploiter son répertoire limité pour exprimer son accord, inviter, remercier, etc. ;
- B1 : peut utiliser un répertoire limité pour présenter des personnes de différentes cultures et montrer qu'il est conscient que certaines choses peuvent être perçues différemment selon les cultures. Peut assurer un échange interculturel en montrant de l'intérêt et de l'empathie par ses questions et ses réponses simples ;
- B2 : peut, à l'occasion de rencontres interculturelles, reconnaître des points de vue différents de sa propre vision du monde et en tenir compte, clarifier les malentendus et discuter des ressemblances et des différences de points de vue et d'approches afin de détendre l'atmosphère et de permettre à la discussion d'avancer ;
- C1 : peut jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles, contribuer à ne culture de communication partagées, en gérant les ambiguïtés, proposant des conseils et encouragements, et en prévenant les malentendus.

DES MODÈLES POUR PENSER L'INTERCULTUREL EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Hors ou dans le cadre de leur expertise européenne, certain.e.s didacticien.ne.s ont théorisé la position de l'interculturel (comme composante ou compétence) au sein d'une grille de lecture disciplinaire. Ce dossier en propose trois déclinaisons, de la plus englobante à la plus contextualisée.

L'interculturel, une composante et un moment de l'enseignement-apprentissage de la compétence culturelle

Dans de nombreux travaux, Puren (2014) a analysé l'évolution des approches méthodologiques dans l'enseignement des langues-cultures. L'interculturel y est compris comme l'une des cinq composantes qui constituent la compétence culturelle :

- la composante transculturelle désigne la « *capacité à reconnaître dans les grands textes classiques le "fonds commun d'humanité" (Durkheim) qui sous-tend tout l'"humanisme classique"* »



et actuellement la *“Philosophie des Droits de l’Homme”*, et à reconnaître son semblable dans tout homme, au-delà de la diversité des manifestations et revendications culturelles » ● ;

- la composante métaculturelle consiste en la « *capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles à propos et à partir de documents authentiques étudiés en classe ou consultés chez soi* » ;
- la composante interculturelle renvoie à la « *capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d’une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel* » ;

- la composante pluriculturelle est synonyme de « *capacité à vivre harmonieusement, dans une société multiculturelle, avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes* » ;

- la « *composante coculturelle* » met en avant la « *capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d’adopter et/ou se créer une culture d’action partagée (“co-culture”)* » (Puren, 2014).

Comme les autres composantes, l’interculturel dispose d’attributs dont la mise en œuvre et le poids relatif dans l’enseignement varient de façon tendancielle en fonction des projets de société et donc des époques.

● L’usage de l’adjectif transculturel dans d’autres domaines sera analysé dans le dernier chapitre de ce dossier.

Composante	Domaine privilégié	Activités privilégiées	Constructions méthodologiques correspondantes
transculturelle	valeurs universelles	traduire : reconnaître	méthodologie traditionnelle (jusqu’à la fin du XIX ^e siècle)
métaculturelle	connaissances	parler sur : repérer, réagir, transposer, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, juger, évaluer	méthodologie active (des années 1920 aux années 1960 dans l’enseignement scolaire français)
interculturelle	représentations	parler avec : découvrir, échanger	approche communicative (des années 1970 aux années 1990)
pluriculturelle	attitudes/ comportements	se parler vivre avec	méthodologies plurilingues (à partir des années 1990, et dans le CECRL de 2000)
co-culturelle	conceptions, valeurs contextuelles	agir avec	perspective actionnelle (à partir du CECRL de 2000)

Source : *Composantes historiques de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures (d’après Puren, 2018 ; nous remercions l’auteur pour la mise à disposition et l’autorisation de reproduire ce document de travail)*

Le colloque [EDILIC](#) « Interculturalité et éveil aux langues : défis et opportunités pour les contextes d'éducation formelle et non formelle » qui aura lieu en juillet 2019 permettra de développer cette problématique.

Promue dans les années 1970, l'approche communicative et sa composante interculturelle s'ancraient pour Puren dans la perspective d'une « *macro-situation communicative de référence* », le voyage touristique, dont les caractéristiques sont « *l'inchoactif (on rencontre ses interlocuteurs pour la première fois), le ponctuel (la rencontre dure peu de temps), le perfectif (la rencontre se termine de manière définitive) et l'individuel (il s'agit essentiellement de rencontres interpersonnelles)* ». De fait, les « *concepts clés* » des années 1980 ont été ceux de l'« *approche, rencontre, sensibilisation, initiation, découverte, conscientisation* » interculturelles. Aujourd'hui, il ne s'agit cependant plus seulement de voyager occasionnellement dans d'autres pays européens, de « *gérer langagièrement des rencontres occasionnelles* », mais de « *vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée* ». Cela appelle donc « *du répétitif, du duratif, de l'imperfectif et du collectif* », *traits « semblables à ceux de la situation et de l'agir de la classe, où il s'agit aussi pour les apprenants et leur enseignant de vivre et d'agir ensemble dans la durée* ».

Ainsi, pour Puren, la composante co-culturelle ne succède pas de façon historique à quatre phases qui la précèderaient : ces composantes sont intégrées dans l'approche actionnelle.

Approches interculturelles et méthodologies plurilingues : juxtaposition ou transversalité ?

Une autre façon de situer l'interculturel en didactique des langues-cultures est celle proposée par les approches plurielles. Cet ensemble de démarches « *qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles* » (Candelier & Schröder-Sura, 2015) a été formalisé dans un outil conçu pour le Conseil de l'Europe et diffusé à partir de 2007 : le [Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures \(CARAP\)](#). Ces quatre approches sont :

- les approches interculturelles ;
- l'éveil aux langues, dans laquelle une partie des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition

d'enseigner ; cette approche peut être considérée elle-même comme interculturelle (Simon, 2015) ● ;

- l'intercompréhension entre les langues parentes vise à tirer profit des ressemblances entre langues d'une même famille ;
- la didactique intégrée des langues, qui prend appui sur les langues déjà connues pour faciliter l'accès à d'autres apprentissages, à laquelle est parfois rattachée l'enseignement bilingue.

Pour Auger (2018), les approches interculturelles sont transversales aux trois autres. Défendu par ses initiateurs, qui soulignent que la prise en compte des approches interculturelles a été affinée, afin par exemple de ne laisser aucun doute sur une conception des cultures comme étant « *hybrides, perméables et dynamiques* » (Candelier & Schröder-Sura, 2015), il s'agit d'un outil également critiqué. Ce référentiel compilant 534 descripteurs de compétences et ressources issues de la littérature de recherche s'avère peu maniable. Une autre critique porte sur la place des savoirs spécifiques à chaque système linguistique dans une « *tentative de mise en cohérence de quatre courants didactiques qui ne visent pas directement à l'enseignement proprement dit de langues particulières (mis à part peut-être la didactique intégrée)* » (Maurer, 2017).

Interculturel et didactique des langues transfrontalières : une conceptualisation en devenir

Putsche (2016) travaille dans le contexte franco-allemand à construire une didactique des langues transfrontalières là où la position géographique entraîne un rapport spécifique à l'altérité linguistique et culturelle : la présence au quotidien de l'Autre dans la vie économique (migrations pendulaires transfrontalières), politique (coopération intercommunale) ou culturelle. Si les conflits potentiels qu'elle peut générer ne sont plus d'ordre politique, la frontière peut continuer à cristalliser des représentations sociales et des discours sur le pays voisin, « *l'exotisme de la proximité* » renforçant l'importance de la ques-



tion identitaire. Dans ce contexte spécifique, Putsche envisage l'enseignant.e de la langue voisine comme « *non seulement un médiateur linguistique, mais aussi culturel et ceci dans une perspective régionale et non pas seulement nationale* », conduisant par exemple au développement de matériel pédagogique ou à des formations transfrontalières communes.

Dans cette optique, la didacticienne mobilise la compétence transfrontalière telle que définie par Raasch (2008), qu'elle défend cependant d'interpréter comme des stades de développement :

- compétence civilisationnelle (savoirs sur l'Autre) ;
- compétence contrastive (comparaison avec sa propre culture) ;
- compétence empathique ;
- compétence interculturelle (compétence à interagir avec des locuteurs de cultures différentes) ;
- compétence intraculturelle (se percevoir comme citoyen ayant une culture propre à l'espace transfrontalier, empruntant des éléments aux deux cultures nationales).

Intégrer systématiquement l'espace transfrontalier dans des séquences d'enseignement-apprentissage de la langue du pays voisin ne semble néanmoins pas aller de soi pour les enseignant.e.s de français et d'allemand interrogé.e.s : leurs perceptions et pratiques d'un espace transfrontalier est très variable, et, même si tou.te.s soulignent la nécessaire valorisation de l'apprentissage de la langue du voisin devant les élèves, leurs parents et les institutions éducatives, ils et elles ne prennent pas en compte cet aspect transfrontalier dans leur enseignement.

Les observations effectuées dans les deux premiers chapitres de ce dossier amènent à les situer dans un dernier temps en regard de différents cadres de pensée qui confèrent à l'interculturel ses multiples attributs : éducation et pédagogie, puis aussi compétence, l'interculturel a connu une évolution qui croise celle des pratiques et des politiques éducatives.

L'INTERCULTUREL D'HIER À AUJOURD'HUI : DE L'ÉDUCATION À LA COMPÉTENCE

« "Pourquoi" des approches interculturelles en éducation ; forme-t-on aux approches interculturelles pour remédier aux difficultés scolaires des élèves issus de la migration ? Pour préparer tous les élèves à un monde globalisé ? Pour rendre possible l'idéal d'un vivre-ensemble pacifique ? » (Radhouane, 2017) Le rappel des nombreuses critiques qui ont émaillé l'histoire de l'éducation interculturelle permet d'en établir progressivement les contours théoriques actuels. Ce même objectif est travaillé dans la deuxième partie du chapitre, cette fois au regard d'autres notions telles que le multiculturalisme ou la transculturalité. L'analyse d'une compétence interculturelle de plus en plus présente dans les discours éducatifs clôturera ce chapitre et ce dossier.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE : CRITIQUES ET RENOUVELLEMENT THÉORIQUES

Deux grands axes permettent de catégoriser les appréhensions que la notion d'interculturel a suscitées depuis sa naissance : le « *syndrome de l'utopie* » d'une part, la « *domination du modèle culturaliste* » de l'autre (Abdallah-Preteceille, 2017).

Construire une société pacifiée ?

Dans la perspective d'une société pacifiée, les pratiques interculturelles sont perçues comme « *des actions au service d'une société idéale où les conflits inhérents aux contacts entre groupes et individus (se percevant ou se représentant comme culturellement différents) seraient résolus* », comme dans l'expression courante de « *dialogue interculturel* » (Abdallah-Preteceille, 2017).

Les fondements de ces approches sont liés à la volonté d'universaliser les droits humains, notamment après la Seconde guerre mondiale. La brochure *Race et histoire* publiée l'anthropologue Lévi-Strauss sous l'égide de l'Unesco en 1952 en marque le double ancrage scientifique et éthique : tout observateur est considéré comme susceptible de reconnaître sa position ethnocentrée dans un monde où la diversité culturelle n'interdit cependant pas les relations de contact, de différenciation, de métissage (Spaëth, 2014). Dans la sphère éducative, le discours prescriptif a intégré des « *activités scolaires interculturelles* » dans deux principales directions : donner une place aux cultures des élèves et des parents issus de la migration et renforcer l'ouverture d'esprit de tous les élèves (Radhouane, 2017). Le projet éthique et politique d'un « *interculturel volontaire* » (Demorgon, 2012) est aujourd'hui en mutation : « *la nécessité de s'interroger sur les échecs vécus dans les rencontres interculturelles et de les accepter comme constituants de l'interculturel* » (Dervin, 2017) est de plus en plus soulignée (Huver, 2018).

La prise en compte d'une réalité plus conflictuelle interroge les déplacements individuels en termes de comportements, d'attitudes et de valeurs ciblés par l'éducation interculturelle. Les recherches menées en psychologie sociale sur les relations intergroupes ont montré la nécessité d'autostéréotypes et d'hétérostéréotypes qui tendent à attribuer des valeurs positives au groupe d'appartenance. L'économie cognitive qu'ils autorisent réduisent l'incertitude et permettent l'action ; ils jouent également un rôle dans les processus de construction identitaire tant individuels que collectifs. Les hypothèses pour faire évoluer les perceptions des individus par un dépassement des stéréotypes plus que par leur suppression sont nombreuses : contact intergroupes, coopération et réalisation d'un but commun, approche sociocognitive (Légal & Delouée, 2015). En éducation interculturelle, un nouveau type de travail centré sur la cognition sociale est donc proposé : une analyse des représentations qui prenne en charge les processus de caté-

gorisation, d'attribution et d'assignation. L'histoire et la didactique de l'histoire scolaire permettent d'illustrer cette mutation des attentes. Dans l'entre-deux-guerres puis après la Seconde Guerre mondiale, des commissions franco-allemandes se sont réunies à intervalles réguliers avec pour objectif de contribuer à la réconciliation de deux peuples, en particulier en travaillant à la suppression de clichés et de stéréotypes nationaux présents dans les manuels scolaires des deux pays (Nouvel-Kirschleger, 2018). Aujourd'hui, le didacticien Doussot (2018) propose une éducation à l'altérité qui ferait étudier les « *processus de contrôle et de production de catégories* » dans un « *enseignement de l'histoire critique des assignations culturelles* », à partir non de cultures réifiées mais d'acteurs et actrices, d'actions et de situations historiques.

« *Promouvoir la diversité culturelle comme valeur dans le monde scolaire c'est en même temps, sur le plan cognitif, nommer et classer les hommes en groupes séparés.* » (Doussot, 2018) ●

Du culturalisme à l'altérité ?

« *La dérive culturaliste correspond à une accentuation systématique et exclusive de la dimension culturelle dans l'explication des pratiques sociales et éducatives. Toute survalorisation d'une variable sur les autres conduit à des scientismes* » (Abdallah-Pretceille, 2017). Une grille de lecture culturaliste entraîne un renoncement à l'autonomie du sujet, insistant au contraire sur sa dépendance et sa déresponsabilisation.

Le différentialisme culturel pose et accentue quant à lui la différence terme à terme entre deux entités. Dans ce cadre peuvent rentrer les dangers et limites de la comparaison comprise comme « *catalogue de différences et de ressemblances* » : les études comparatives qui s'inscrivent dans une logique cultu-

La production de catégories en sciences sociales contribue également à cette altérisation, comme le rappelle l'appel à contributions de la revue [Agora débats/jeunesse](#) pour un numéro à paraître sur « *la culture et le culturalisme au cœur de l'encadrement des jeunes ? Observer les pratiques dans les mondes de l'éducation et de l'intervention sociale* ». Une approche compréhensive permet cependant de ne pas écarter de la production de connaissances l'étude du sens que les sujets attribuent à des notions comme la « *culture d'origine* ».



raliste « *restent au niveau d'unités naturelles, constituées par les cultures et les sociétés afin d'établir statistiquement des hypothèses interculturelles ou inter-sociétales. [...] Elles ne prennent pas en compte les processus d'acculturation, de diversification* » et « *provoquent fréquemment des effets d'opacité.* » (Abdallah-Pretceille, 2017)

Pour cette didacticienne du français langue étrangère qui a contribué depuis les années 1980 à penser l'interculturel, des approches culturalistes et différentialistes mènent à :

- une moralisation de la perception de la différence : expression de jugements de valeur, voire « *perspective hiérarchique et inégalitaire dans la mesure où c'est le groupe dominant qui s'arroge le droit et le pouvoir d'énoncer la différence de l'Autre [...] par rapport à une norme, implicite ou explicite, dont l'énonciation n'est possible que par certains groupes ou individus en position de légitimité* » ;
- une « *fossilisation par décontextualisation, c'est-à-dire une aseptisation qui dérive sur l'exotisme* » ;
- une « *valeur explicative et justificatrice des différences qui entérine des positions de rejet [...] par une apparente rationalisation* » ;
- une « *focalisation excessive sur les différences culturelles intergroupales au détriment des différences interindividuelles liées aux appartenances économiques, sociales, religieuses, etc., et intra-individuelles* » ;
- une « *interprétation de la différence en termes de déficit (qui, sur le plan éducatif, se traduira par des pédagogies censées rétablir un équilibre, un retour à la "norme").* »

L'attribution des difficultés scolaires d'un.e élève est dans ce dernier cas reportée sur son origine et sa famille, peu ou mal préparées à la forme scolaire de socialisation, masquant une partie des processus complexes qui peuvent conduire aussi au sein même de l'institution scolaire à des difficultés d'apprentissage.

« *Alors que l'on aura tendance à utiliser la culture de certains élèves pour expliquer leurs attitudes ou leurs résultats scolaires, pour d'autres, on aura recours à des discours psychologisants. [...] L'élève perd son pouvoir de décision (agency) à cause de sa culture.* » (Dervin, 2017)

Des pratiques différentialistes ont été selon Abdallah-Pretceille mises en place dans les enseignements de langues et cultures d'origine ● : « *Les ELCO ne cherchent pas à travailler la reconnaissance de la diversité culturelle comme facteur d'enrichissement interculturel et relèvent de ce fait d'une approche différentialiste et parfois même essentialiste : les cultures d'origine sont considérées comme des ensembles symboliques clos censés correspondre à ceux des élèves migrants et de leur famille* ». La mise en place d'activités interculturelles pour tous les élèves à partir de 1978 a été « *réduite à un travail pédagogique ciblé sur des cultures exogènes dont certains élèves sont porteurs, avec souvent un folklorisme qui permet rarement de développer une reconnaissance de la diversité, un travail sur l'altérité, une approche dynamique des cultures* » (Abdallah-Pretceille, 2017). Un exemple de grille de lecture déficitaire se retrouve dans les discours institutionnels externalisant depuis la première moitié du XIX^e siècle les difficultés scolaires des élèves en Polynésie ; le développement d'un stéréotype culturaliste s'y est ajouté aux lieux communs du déterminisme géographique et à une lecture développementaliste d'une société considérée comme en « *retard historique* » : « *"L'enfant-roi" est un véritable lieu commun de ce qu'il faut bien appeler la bibliothèque coloniale, ensemble de regards occidentaux sur la "différence" polynésienne* » (Salaün & Le Plain, 2018). Les enjeux contemporains des rapports entre familles et institution scolaire englobent également « *la dévalorisation de leur culture qui a prévalu jusqu'à un passé récent [et qui] a*

Pour un état des lieux récent de ces enseignements en Suisse, voir Calderon, Fibbi et al. (2013). Les enseignant.e.s interrogé.e.s y demandent en premier lieu une formation continue permettant plus de collaboration avec l'institution scolaire. En France, l'acronyme EILE (Enseignements internationaux de langue étrangère) désigne depuis 2016 cet Enseignement dispensé à l'école élémentaire dans le cadre d'accords binationaux ([Eduscol](#)).

institué, au niveau de l'école, entre eux et leurs enfants, un fossé de préjugés lourds de conséquences », d'autant que « la célébration contemporaine de la "culture polynésienne" oriente le projecteur vers ces éléments d'une identité culturelle dont l'authenticité et la légitimité sont jugées à l'aune du degré d'immunité maintenu face à l'invasion de la modernité occidentale ».

L'« altérité exotisée », « la différence culturelle postulée [fonctionnent] alors [elles] aussi comme un écran de fumée, occultant ce qui se joue vraiment dans le rapport à l'école. » (Salaün & Le Plain, 2018)

En réaction à ces critiques culturalistes, la notion d'altérité est devenue depuis plusieurs années un outil conceptuel pour penser les interactions interpersonnelles. Fondée sur la philosophie de Levinas puis de Ricoeur (Crispi, 2015), cette approche insiste sur l'altérité comme :

- « dimension constitutive de soi et pas seulement de l'autre [...] notamment à travers la tension entre le même et l'autre, l'idem et l'alter » ;
- processus d'altération/altérisation ;
- dimension intersubjective et herméneutique, « relationnelle et relative, donc construite par et à travers l'interprétation. Elle renvoie par conséquent aux processus de catégorisation (qu'est-ce qui est catégorisé comme "autre", comment cet "autre est-il catégorisé, etc." » (Goï, Huver & Razafimandimbimananana, 2014).

Ainsi, on peut aujourd'hui comprendre « l'interculturalité comme une dynamique où les identités et les pluralités de personnes s'actualisent dans les rencontres en contextes situés » (Lemoine-Bresson, Lerat et al., 2018).

Sociologue ayant longtemps travaillé sur la thématique de l'interculturel, Demorgon (2012) nuance cependant cette nouvelle approche qu'il perçoit comme une

tentation individualiste à situer dans un contexte politique (citoyenneté démocratique), économique (société de consommation), méthodologique (ethnométhodologie vs sociologie) et philosophique, conséquence et expression d'une « crise de la culture » comme « puissance » humaine et devenir en cours de l'ensemble de l'humain et de l'humanité.

DÉFINIR LES CONTOURS DE L'INTERCULTUREL

Approcher la notion d'interculturel passe également par de nombreuses tentatives de démarcation, de spécification, entre celle-ci et d'autres termes et réalités parfois sémantiquement proches. Cette opération s'est effectuée dans un premier temps contre la notion de multiculturel/multiculturalisme ; le paysage s'est aujourd'hui complexifié, avec des notions tout aussi polysémiques que diversité ou inclusion ou l'usage du préfixe « trans ».

Interculturel vs multiculturalisme : une ligne de partage ancienne

De nombreuses synthèses (Akkari, 2013 ; Abdallah-Pretceille, 2017) reviennent sur la construction de l'opposition entre option multiculturelle ou multiculturaliste d'une part, renvoyant à une sphère sociopolitique anglosaxonne plus ou moins indifférenciée, et option interculturelle ou interculturaliste de l'autre ●. Le premier terme est perçu comme synonyme de juxtaposition de communautés, selon un modèle additif de la différence, dont une construction juridique étrangère au droit français, et où l'école est sensée reproduire et rendre sociologiquement visibles les différences culturelles. L'éducation multiculturelle qui y est liée peut dans les faits recouvrir des pratiques très variables, « de la simple volonté des enseignants de connaître les coutumes et les traditions des familles dont le background est différent, à la prise en compte des différences raciales, ethniques, sexuelles dans et par l'école ou encore, à la création d'école ethniques » (Abdallah-Pretceille, 2017). Aujourd'hui, pour Akkari, aucune de ces deux approches n'a réduit les inégalités scolaires, et deux nouveaux enjeux

Lorcerie (2012) distingue pour le cas français fait multiculturel lié à la composition démographique de la population, question multiculturelle (construction d'un problème social, politique et médiatique, le fait multiculturel nécessitant de repenser le lien entre *ethnos* et *demos*) et interculturalisme comme réponse à ce double état de fait, notamment en contexte scolaire.



se dégagent. Dans une perspective de reddition de comptes (*accountability*), les élèves issu.e.s des migrations et/ou allophones seraient perçu.e.s comme un « *handicap dans la course internationale à l'excellence scolaire* » (constat qui ressort également de l'analyse de discours effectuée sur les documents publiés par

l'OCDE, par comparaison avec ceux publiés par l'Unesco plus centrés sur le droit à l'éducation et ceux émanant du Conseil de l'Europe tournés vers une démocratie pluraliste, Radhouane, 2017). Akkari souligne également l'« *inflation des revendications liées aux dimensions religieuses de la diversité culturelle* ».

L'éducation bilingue interculturelle en Amérique latine : une politique linguistique éducative... multiculturelle ?

Certaines approches pédagogiques promues par les concepteurs de l'éducation multiculturelle et d'une éducation à la citoyenneté transformative, telles les *ethnic studies* ou la pédagogie culturellement appropriée (*culturally responsive and sustaining pedagogy*, voir Banks, 2017) ont donné lieu à des réformes éducatives dans de nombreux pays d'Amérique latine depuis les années 1990. L'introduction de cursus bilingues a répondu à la fois au contexte de démocratisation des années 1980, ayant permis un « *tournant multiculturel* » et à une reconnaissance de la diversité culturelle, toutes deux nuancées par leur éventuelle dimension néolibérale (Colliaux, 2016). Les articles auxquels nous avons eu accès (sur le Chili : Quilaqueo-Rapimán, Quintriqueo Millán & Riquelme Mella, 2018 ; sur le Pérou : Colliaux, 2016 ; sur le Brésil, Santiago & Canen, 2013 ; sur le Paraguay : Boidin, 2014) rendent principalement compte de ces politiques éducatives à un niveau « macro » en termes de réussite scolaire ou de domination symbolique et identitaire. S'il ne nous a pas été possible d'analyser finement la teneur prise par l'adjectif interculturel dans ces discours, il semblerait qu'une approche multiculturelle telle que définie plus haut soit en fait promue. Ainsi, au Brésil, « *l'approche de l'interculturalité indigène s'est concentrée exclusivement sur les communautés homogènes, situées en territoire indigène* » (Santiago & Canen, 2013). Au Chili, la « *double immersion* », à savoir l'apprentissage de savoirs scolaires en castillan et de savoirs mapuches en mapunzugun doit conduire à vivre dans la société chilienne avec des savoirs doubles, « *une connaissance sociale fondée sur des épistémès rivales, ce qui produit un entre-apprentissage socioculturel, qui permet de découvrir les différences, plutôt que la confusion et l'homogénéisation* ». Ces savoirs autochtones doivent être transmis par des enseignant.e.s « *qui s'appuient sur la pédagogie, l'éducation et l'épistémè indigènes* » (Quilaqueo-Rapimán, Quintriqueo Millán & Riquelme Mella, 2018).

An Canada cette fois, des entretiens menés avec l'équipe enseignante d'une école primaire mohawke au sujet des cours d'univers social font également ressortir des contenus centrés sur des traditions assurant une continuité identitaire par-delà la rupture introduite par l'ère coloniale, sans aborder les moments de rencontre entre acteurs et actrices autochtones et allochtones (Levesque, 2018).

En France, les enjeux didactiques de la scolarisation des langues et savoirs autochtones ont été interrogés à partir du cas kanak par l'anthropologue Salaün (2016). La « renaissance » culturelle des années 1970 s'est accompagnée d'une « revendication d'adaptation des systèmes éducatifs aux réalités linguistiques et culturelles des populations locales ». La double aspiration à l'égalité et à l'altérité aboutit à ce qu'elle nomme le « dilemme de l'institutionnalisation », la mise en place d'un modèle alternatif radicalisant la différence pour accéder à une égale dignité. La transposition didactique interroge cependant les savoirs sociaux locaux, pratiques, fragmentaires et holistiques, inégalement maîtrisés dans la communauté en fonction du statut social, transmis oralement, intégrés à la forme scolaire, « décontextualisés, transmis et évalués en tant que tels, et donc dépersonnalisés (c'est-à-dire séparés de leur auteur) ».

À partir de l'analyse fine de l'activité « je construis mon arbre généalogique » proposée dans un document d'accompagnement publié en 2009 par la Direction de l'Enseignement au moment des premiers programmes de langue et culture kanak dans le premier degré, Salaün met en évidence le public visé : « enfants non-kanak qui suivent les cours de LCK et à qui on veut expliquer quelques traits spécifiques de la parenté kanak ? » et/ou « enfants kanak à qui on cherche – car c'est implicitement ce que suggèrent les exercices - à montrer pourquoi la conception kanak de la parenté est différente de la conception non-kanak ? » Elle questionne les enjeux d'apprentissage sous-jacents au thème de la famille, ce « thème de prédilection dans une perspective interculturelle, puisqu'il permet d'aborder concrètement la question de l'unité de l'Homme et de la diversité culturelle. [...] La question n'est donc pas de savoir si on peut en parler. La question est de savoir ce qui se passe premièrement, quand on parle de la famille depuis une grille de lecture congruente avec un type particulier de famille, la famille du modèle occidental contemporain, et deuxièmement, quand on le fait en prenant pour support de l'apprentissage un exer-

cice pensé comme un produit typiquement "scolaire" ».

Interrogeant les familles sur la demande sociale d'adaptation de l'école, elle souligne que « la demande des communautés est moins celle d'une école plus "familiale" » que d'une école qui permettrait à leurs enfants de « réussir » et pose donc des questions politiques : « Jusqu'où peut-on aménager le curriculum des élèves autochtones sans compromettre l'égalité de chances et la réussite scolaires ? Comment convaincre un corps enseignant et des parents à qui l'on n'a eu de cesse de répéter pendant des décennies que la maîtrise de la langue du colonisateur, et d'elle seule, était la garantie de la réussite ? Comment évaluer l'impact des réformes en l'absence d'une tradition d'enseignement des langues et cultures vernaculaires ? Comment hiérarchiser entre objectif politique (réparer les torts de la colonisation), objectif patrimonial (conforter des langues autochtones menacées), et objectif pédagogique (installer un bilinguisme additif) ? »

En complément de l'enseignement des langues et cultures régionales ●, c'est la contextualisation des contenus disciplinaires qui permet en France depuis les années 1990 à la fois d'instruire et de socialiser dans les territoires ultramarins. Les aménagements apportés aux programmes d'histoire-géographie métropolitains ont ainsi par exemple été étudiés pour la Réunion (Genevois & Fajeol, 2017) et la Nouvelle-Calédonie (Minvielle, 2018).

L'interculturel dilué ? Citoyenneté, inclusion et diversité

Potvin (2014), sociologue de l'éducation québécoise, situe les approches « interculturelles ou multiculturelles » - ici peu différenciées - dans une typologie des modèles et perspectives de prise en charge scolaire de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui distingue :

- les approches interculturelles ou multiculturelles ;
- la perspective critique, anti-oppression, postcoloniale ou antiraciste (théorie critique de la race) ;

Le bilinguisme additif a tendance à être aujourd'hui replacé dans un répertoire plurilingue, terme insistant sur une restructuration des compétences langagières plus que la juxtaposition de deux monolinguismes.

Pour une histoire de l'enseignement des langues et cultures régionales, voir Escudé (2018). Les programmes sont aujourd'hui alignés sur ceux des langues vivantes étrangères. La [Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013](#) mentionne que ces langues « appartiennent au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage ». La [circulaire du 12 avril 2017 relative à l'enseignement des langues et cultures régionales](#) en précise les modalités et objectifs d'enseignement, entre autres l'enseignement bilingue. Les enseignements de langue vivante régionale (LVR) concernaient à la rentrée 2016 38 509 élèves dans le second degré (DEPP/RERS, 2017).



- l'éducation à la citoyenneté démocratique et ses déclinaisons (éducation globale à la paix, aux droits humains) ;
- l'approche inclusive qui semblerait aujourd'hui s'imposer : « *Si l'approche inclusive a été longtemps associée à l'intégration scolaire des enfants handicapés et développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire, elle s'est élargie à la diversité sociale et ethnoculturelle, religieuse et linguistique, occupant peu à peu le terrain de l'approche interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques* » (Potvin, 2014).

Pour elle, l'approche interculturelle ou multiculturelle est questionnée par l'approche antiraciste, développée en contexte nord-américain à partir des années 1970 et inspirée du marxisme, car elle est accusée de ne pas tenir de « *promesses d'égalité et de transformation sociales [...]. Axée sur la modification des attitudes individuelles, elle ne modifierait pas les rapports de pouvoir. [...] Elle reflèterait aussi le point de vue et les intérêts des groupes dominants, renforçant ainsi le statu quo, sapant la résistance des minorités, reproduisant les inégalités* ». L'éducation à la citoyenneté démocratique serait quant à elle limitée par « *son caractère normatif et non transformatif, sa tendance à confondre culture civique et culture ethnique majoritaire et son occultation systématique des inégalités* » (Potvin, 2014) ●. Dans les discours produits par l'OCDE, l'Unesco et le Conseil de l'Europe, l'éducation interculturelle « *semble se détacher un peu plus de sa première identité [...], et se recoupe actuellement avec l'éducation à la citoyenneté mondiale* » (Radhouane, 2017).

Le paradigme diversitaire est par ailleurs de plus en plus associé à la prise en compte de l'altérité culturelle en contexte scolaire (Meunier, 2013) ●. Mais la diversité fait l'objet d'« *usages euphémiques, pour s'opposer à la stigmatisation (couleur de peau, genre, milieu social, habitudes culturelles ...)* ; *usages folkloriques, de promotion (offre plus "attrayante" si elle est diversifiée)* ; *usages politiques et*

sociaux pour tout à la fois ne pas nommer et en même temps diviser les facteurs de "différence" » (Cornu, 2013, cité dans Castellotti, 2015). La notion de diversité est aussi convoquée par Frandji et Rochex pour rendre compte des évolutions liées à la prise en charge des élèves dits aujourd'hui à besoins éducatifs particuliers (EBEP), dont les primo-arrivants allophones - leur prise en compte est à l'origine de l'éducation interculturelle dans les années 1970. Une lecture en termes diversitaires succède aujourd'hui pour ce sociologue et ce psychologue à des politiques antérieures de compensation linguistique (création des classes d'accueil et d'intégration en 1973) puis de lutte contre l'exclusion ; cette diversité fragmente les publics scolaires, relaie la demande de reconnaissance de divers groupes sociaux, essentialise et individualise les élèves même si elle contribue à les singulariser. C'est pour eux à l'OCDE que revient à partir de 1995 la paternité de la construction, statistique et performative, de ces catégories d'élèves dont ceux dont les « *facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques* » sont perçus comme freinant leur réussite scolaire (Frandji & Rochex, 2011).

Transculturalité et transculturel : des perspectives émergentes

Moins présentes dans les discours publics et scientifiques, les constructions intellectuelles et sémantiques effectuées à partir du préfixe « *trans* » contribuent elles aussi à penser le champ de l'interculturel.

« *La perspective transculturelle* » est présente dans des disciplines telles que l'anthropologie, la critique littéraire et la philosophie, mais peu dans les sciences du langage, et dans des sens différents selon les disciplines et les aires géographiques. Elle permet d'insister sur la « *traversée* » et le « *dépassement* », sur les « *interconnexions* » et les « *interdépendances* », sur « *tous les processus de changement culturel, de mixité, de contact et de transformation* » (Erfurt, 2016).

Le transculturel peut renvoyer de façon plus précise et personnelle à des expé-

Pour une discussion approfondie des notions d'école inclusive et d'inclusion scolaire, voir Reverdy (2019). Avant les années 1970, les élèves migrants arrivant en Suisse relevaient de la pédagogie spécialisée (Grémion, Noël *et al.*, 2013). Mottet (2017) distingue ensuite deux phases dans leur prise en compte : des dispositifs pédagogiques à visée différenciatrice et interculturelle (1980-2000) puis à visée participative, avec une approche entre autres par les compétences interculturelles.

Pour Delory-Momberger (2013) au contraire, « *la portée véritablement politique d'une éducation interculturelle* » en tant que « *pédagogie du dialogue et de la co-construction* » en fait « *en même temps une éducation à la citoyenneté et à la démocratie* ».

Le [Réseau international Éducation et diversité](#) (RIED) regroupe ainsi des universitaires francophones autour de cette problématique. L'enquête TALIS 2018 de l'OCDE a comporté un volet sur ce thème (OCDE, 2019).

La proxémie s'intéresse aux distances physiques entre les personnes, entre autres aux variables culturelles qui définissent des distances intimes, personnelles, sociales ou publiques. Avec la kinésie (le mouvement), les regards et les postures, elle fait partie des composantes non verbales de l'interaction, qui s'ajoutent à ses composantes verbales et paraverbales (prosodie, vocalisation).

riences et contextes migratoires, à « *des transformations de formes et de vécus culturels* » (Erfurt, 2016). C'est dans ce sens que des enseignant.e.s se forment aux approches transculturelles en psychologie et psychiatrie à partir de cadres théoriques relevant de l'ethnopsychiatrie. Par la compréhension des modalités de « *construction d'identités plurielles* » (du clivage au métissage), ils et elles souhaitent augmenter leur pouvoir d'agir dans le parcours scolaire d'élèves ayant un vécu de migration ou étant concerné.e.s en première ligne par la transmission familiale de cette expérience migratoire (Maire-Sandoz, 2015).

Dans une perspective didactique, la « *littérature migrante* » occupe à cet égard une place non négligeable dans les manuels de ces dernières années destinés à l'apprentissage du français par les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) dans le système scolaire français : ces textes littéraires s'ajoutent à ceux issus du patrimoine littéraire, de textes contemporains de la littérature jeunesse sur le thème de l'école destinés à faire apprendre le « *métier d'élève* », à des genres littéraires considérés comme des universels anthropologiques comme les contes. Les élèves sont en effet « *susceptibles de connaître les mêmes crises identitaires que les personnages de ces récits* » (Raimond, 2016).

Ces nombreuses approximations de la notion d'interculturel se sont enrichies non sans heurts de celle, plus diffusée, de compétence interculturelle.

GENÈSE ET USAGES DE LA NOTION DE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

Les compétences sont devenues incontournables dans les constructions théoriques et dans les référentiels qui informent l'action quotidienne des acteurs et actrices des systèmes éducatifs ; elles ont en parallèle de leur institutionnalisation fait l'objet de critiques récurrentes (Rey, 2014). Le champ de l'interculturel n'a pas échappé aux trois tendances de tentatives de définition, de mesure et de développe-

ment d'une compétence interculturelle dans le domaine éducatif.

De la compétence de communication à la compétence interculturelle

Les travaux fondateurs des années 1970 en ethnographie de la communication (autour de Hymes), dans le courant de l'interactionnisme symbolique (Goffman) ou en anthropologie de la communication (Hall et la dimension proxémique ● de la communication) ont servi de fondement à la conceptualisation de la compétence interculturelle.

« Le concept de compétence interculturelle est né dans le champ de l'Anthropologie ; Hall (1959) peut en être considéré comme le père fondateur. L'intérêt pour ce thème est parti des États-Unis dans les années 1970 et a suscité des recherches particulièrement nombreuses en Allemagne. Après l'Anthropologie, le concept a gagné les Sciences de la Communication et de l'Éducation et la Psychologie, avant d'intéresser les Sciences de la gestion. En Sciences de la Communication, on parle de "compétence de communication interculturelle", alors qu'en Sciences de la Gestion, le terme de "compétence interculturelle" s'est imposé. » (Bartel-Radic, 2009)

Les règles relatives à la politesse verbale, renvoyant à des conventions ethnolinguistiques, ont ainsi été souvent mises en avant dans le cadre d'une approche communicative de l'enseignement des langues étrangères ou de formations pour des professionnels de l'international.

La compétence interculturelle a été l'objet de définitions diverses ●. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL, 2001) mentionne ainsi

Bartel-Radic (2009) recense et analyse les composantes de 16 définitions de la compétence interculturelle.



des « *savoirs socioculturels* », des « *aptitudes et savoir-faire interculturels* » et une « *prise de conscience interculturelle* ». Outre le Conseil de l'Europe (*La compétence interculturelle*, 2003), l'Unesco (*Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*, 2013) et la Commission européenne promeuvent leur définition de cette compétence ●.

Une définition de la compétence interculturelle (Byram, 2017)

« La compétence interculturelle comporte certaines compétences sous-jacentes de nature cognitive, affective et comportementale. Elles incluent :

- des connaissances (par exemple, la connaissance d'autres groupes culturels, de leurs produits et de leurs pratiques et des connaissances sur les manières d'interagir des personnes de cultures différentes) ;
- des attitudes (comme la curiosité, l'ouverture, le respect de l'altérité et l'empathie) ;
- des savoir-faire pour interpréter et mettre en relation des éléments (par exemple, interpréter une pratique d'une autre culture et la mettre en relation avec des pratiques de sa propre culture) ;
- des savoir-faire de découverte (comme la capacité à rechercher et à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture, sur ses pratiques et ses produits) ;
- et une sensibilité culturelle critique (à savoir la capacité à évaluer de manière critique des pratiques et des produits de la culture et d'autres cultures). »

La critique des compétences n'est en partie pas spécifique à l'interculturel. Elle porte sur la nécessaire opérationnalisa-

tion de descripteurs pour les rendre enseignables, apprenables et évaluables, sur les interrelations entre les différents types de ressources, sur le caractère situé de la performance.

Les didactiques des langues-cultures sont quant à elles spécifiquement questionnées :

- par une visée instrumentale qui interroge leur finalité, « *idéologie communicationnelle et instrumentalisée comme outil de l'action, du fait d'une part de la centration sur des techniques visant l'efficacité et la transparence des échanges, et en raison, d'autre part, d'une conception de l'acteur social comme agent d'une action rationnelle en vue de la réalisation d'un but* » (Huver, 2018) d'un côté, « *démarche plus large de sensibilisation aux formes de relation à autrui, telle qu'elle a été développée dans la période qui précède cette modélisation* » (Späeth, 2014), de l'autre ;
- par une visée au contraire comportant un enjeu normatif trop important lié aux savoir-être à faire advenir chez les apprenant.e.s (Antier, 2017) ;
- par les dimensions langagières inhérentes à la réflexion en didactiques des langues-cultures généralement absentes des modèles génériques de la compétence interculturelle ●.

Mesurer la compétence interculturelle des enseignant.e.s ?

Souvent repris dans la littérature et utilisé à des fins de positionnement dans certains milieux professionnels (préparation à l'expatriation de cadres de firmes transnationales par exemple), le modèle développemental de la sensibilité interculturelle de Bennett sert à établir une forme de diagnostic individuel en termes d'ouverture culturelle, trois stades ethnocentriques précédant trois stades ethnorelativistes :

- déni : pas de croyance dans l'existence de différences culturelles, pas d'expérience de remise en cause de sa propre vision du monde ;

Les compétences-clés définies en 2006 par la Commission européenne intègrent dans la communication en langues étrangères « la compréhension des autres cultures » et la « médiation », tandis que les compétences sociales et civiques, personnelles et interpersonnelles mentionnent des « compétences interculturelles ».

Le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) a proposé en avril 2017 une bibliographie reprenant de nombreux textes et outils institutionnels sur le thème « développer les compétences interculturelles dans l'enseignement des langues ».

- défense : conscience des différences culturelles, reconnues comme telles ; les autres cultures sont tenues pour inférieures (stéréotypes négatifs) et/ou perçues comme menaçantes ;
- minimisation : les différences culturelles sont reconnues et tolérées, mais tenues pour superficielles ou peu significatives, car les comportements différents sont rapportés à des principes communs ;
- acceptation : les cultures sont perçues comme des processus et non des entités, un désir de s'informer sur celles-ci apparaît ;
- adaptation : la perception positive des différences conduit à des modifications de ses propres comportements de façon provisoire et partielle. Les croyances personnelles ne sont pas abandonnées mais enrichies ; l'interaction sociale est possible dans plusieurs contextes de référence ;
- intégration : on observe une modification du comportement sans abdication de l'identité, vécue comme plurielle.

duelle, enfin le malaise ressenti face à des élèves parlant entre eux une langue inconnue de l'enseignant.e ●. Leutwyler, Mantel et al. (2014) ont utilisé l'Inventaire de développement interculturel pour étalonner les croyances d'enseignant.e.s suisses et serbes face à deux incidents critiques hypothétiques, avec des positionnements oscillant entre défense et minimisation.

Une autre typologie, plus descriptive qu'évaluative, est centrée sur quatre pôles d'un processus d'« *interculturalisation* », compris comme un parcours non linéaire et réversible (Coste & Blanchet, 2010, repris dans Beacco, 2018) :

- contact culturel : prise de conscience de l'existence de personnes altéritaires, interactions très ponctuelles produisant des réactions de rejet ou des convergences ;
- rencontre interculturelle : relations sociales régulières produisant une ignorance de la relativisation de systèmes culturels (ethnocentrisme, assimilationnisme) ou non ;
- syncrétisme interculturel : appropriation de repères et ressources culturels, entre autres linguistiques, dont la juxtaposition est peu maîtrisée, éventuellement non sécurisée et contradictoire ;
- synthèse interculturelle : « *articulation consciente et maîtrisée en une identité culturelle et linguistique "hybride" ou "métissée" de la pluralité de son propre système interprétatif (répertoire pluriculturel et plurilinguistique)* ».

Si un état de l'art (Leutwyler, 2014) effectué à partir du modèle de Bennett et d'autres typologies présente les enseignant.e.s sous un jour majoritairement ethnocentrique, cette analyse souligne qu'à Hong-Kong les croyances des enseignant.e.s se transforment dans quatre domaines : la conceptualisation de nouveaux argumentaires pour répondre à la diversité culturelle, le développement d'une sensibilité interculturelle, le renforcement des liens école-famille et l'élévation des aspirations scolaires et professionnelles des élèves ethniquement minoritaires. L'auteur évoque également une « *compétence interculturelle collective* »

Ce modèle a été critiqué (entre autres dans Hu & Byram, 2009 ; Leutwyler, 2014) pour sa vision différentialiste des cultures, sa vision linéaire du développement, sa référence implicite à une norme, la disjonction entre croyances et comportement. Il a cependant été utilisé dans le cadre d'une étude portant sur une dizaine d'enseignant.e.s stagiaires volontaires de français langue seconde de Colombie-Britannique (Ragoonaden, 2011). Les résultats de cette recherche aux méthodes mixtes, qui a confronté les résultats des participant.e.s à l'Inventaire de développement interculturel ●, leur auto-positionnement déclaratif et leurs pratiques d'enseignement, montrent une surévaluation systématique de l'ethnorelativisme. Trois observations et les entretiens qui ont suivi illustrent le propos : un cours de littérature sur l'épistolaire, référent ancré dans l'histoire littéraire française du XVIII^e siècle mais sans équivalent au Canada, le déplacement d'un enseignant à propos de l'interprétation de la faible participation orale d'une élève allemande en mobilité indivi-

Il s'agit d'un test de 50 questions commercialisé par l'Institut de communication interculturelle.

Ce type d'incident critique est également analysé dans le contexte d'un collège grenoblois dans Champalle & Galligani (2015).



des équipes enseignantes à partir d'une thèse allemande (Over, 2012).

Leutwyler propose de préciser les composantes d'une compétence interculturelle spécifique aux enseignant.e.s autour de trois pôles :

- « *des facettes spécifiques des savoirs professionnels (par exemple sur les flux migratoires, les traditions des minorités religieuses, les particularités de l'acquisition d'une langue ou d'une culture seconde, des connaissances spécifiques au pays de résidence et sur la construction culturelle de la scolarisation) ;*
- *des croyances qui stimulent les processus d'apprentissage productifs pour tous les élèves (qu'ils appartiennent à une culture dominante ou non) ;*
- *des orientations motivationnelles qui autorisent un engagement actif dans des situations interculturelles difficiles* » (Leutwyler, 2014).

Des compétences interculturelles pour les chef.fe.s d'établissement canadiens francophones ?

Dans et depuis ses travaux de thèse, Gélinas-Proulx s'intéresse à la formation des personnels de direction canadiens à la gestion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de leur établissement. Elle a développé à partir de la littérature sur la notion de compétence interculturelle et d'entretiens de groupe un modèle conçu spécifiquement pour les directions d'établissement de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. Ces personnels « *ont le mandat de favoriser l'inclusion de la diversité pour, entre autres, accroître la réussite éducative des élèves issus de l'immigration* » (Gélinas-Proulx, Labelle & Jacquin, 2017).

Le modèle de Gélinas-Proulx, Labelle & Jacquin (2017) se compose actuellement des composantes suivantes :

- connaissances : connaissances pédagogiques pour soutenir les enseignants dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale, connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale, connaissances des ressources disponibles, connaissances sur les acteurs scolaires des divers groupes ethnoculturels (connaissances sur différents systèmes d'éducation, connaissances sur différentes cultures, connaissances sur les parcours migratoires) ;
- attitudes : conscience de soi (perception de soi, respect de soi et de ses cultures), conscience d'autrui (ouverture à la diversité, respect de tous, motivation à l'apprentissage interculturel, changement de ses perceptions, attachement, amitié, sentiment de proximité, tolérance à l'ambiguïté), sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité ;
- habiletés : mettre en pratique des stratégies d'apprentissage des diverses cultures (observer, écouter, questionner, etc.) ; analyser : établir des relations et comparaisons entre diverses cultures ; s'autoanalyser ; s'adapter (démontrer de l'empathie, se décentrer ; modifier son agir et sa communication) ; inclure (répondre aux besoins des acteurs des divers groupes ethnoculturels : parents, enseignants et stagiaires, élèves ; ouvrir sa communauté à la diversité ; tenter d'abolir la discrimination) ; assurer la vitalité des communautés (assurer la rétention des acteurs de divers groupes ethnoculturels, assurer la vitalité et la pérennité de la langue française) ; planifier, organiser, coordonner, contrôler (soutien, évaluation, suivi) ; établir un réseau relationnel (établir une relation avec les acteurs des divers groupes ethnoculturels ; établir des relations avec des partenaires externes à l'établissement d'enseignement, établir des rela-

tions avec des partenaires internes de l'établissement d'enseignement), trouver des solutions et innover.

Une enquête qualitative menée auprès de participant.e.s à un stage d'une semaine à l'étranger a permis de proposer sept conditions favorables au développement des ressources ci-dessus dans le cadre d'une mobilité, ces conditions étant à réunir avant, pendant et après le séjour en immersion :

- des objectifs définis et communiqués ;
- des activités à la fois structurées et non structurées, dans un contexte de formation formel ou informel, et un accompagnement ;
- l'engagement d'un maximum d'une dizaine de directions et futures directions d'école de langue français au Canada ;
- l'accueil et l'engagement des acteurs éducatif du pays hôte ;
- des accompagnateurs compétents (formateurs et formatrices franco-canadien.ne.s, contacts professionnels et guides-accompagnateurs dans le pays hôte) ;
- un climat positif (entraide, coopération, acceptation des imprévus, sécurité) ;

- le soutien nécessaire du milieu éducatif : universités et conseils scolaires (Gélinas-Proulx & Isabelle, 2017).

« *La complexité du paradigme de l'interculturel interroge les chercheurs sur l'usage même de la notion, tant il est de polémiques autour de l'interculturel. L'idée d'un nécessaire renouveau de l'interculturel n'est pas neuve et la notion connaît déjà des variations, notamment dans l'ajout d'adjectif, de préfixe ou de noms qui lui sont faits.* » (Lemoine, 2018) Cette complexité a été au centre de ce dossier. Il s'agit aujourd'hui moins d'analyser la confrontation d'entités culturelles dans le contexte éducatif que de s'interroger sur les conséquences de la prise en compte des rapports humains et de leurs nombreux facteurs de variation, en particulier dans le cadre scolaire de l'enseignement des langues. Des sujets différents et pluriels s'approprient et mobilisent des traits culturels dans la production et la compréhension de situations de communication qui nécessitent la mobilisation de ressources, entre autres (méta)linguistiques, en vue d'une action commune ou en cas de conflit d'interprétation.



BIBLIOGRAPHIE

Toutes les références bibliographiques dans ce Dossier de veille sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

- Abdallah-Pretceille Martine (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Agence Erasmus+ France/Éducation Formation (2018). *La mobilité des élèves et des apprentis dans le cadre du programme Erasmus+. État des lieux en 2016-2017*. Bordeaux : Agence Erasmus+ France/Éducation Formation.
- Akkari Abdeljalil (2013). Introduction. Les cultures à l'école : entre indifférence et valorisation. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, p. 33-42.
- Albrecht Volker & Böing Maik (2010). Wider die gängige monolinguale Praxis?!- Mehrperspektivität und kulturelle Skripte als Wegbereiter der Zweisprachigkeit im bilingualen Geographieunterricht. In Sabine Doff (dir.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe*. Tübingen : Narr, p. 58-71.
- Antier Emmanuel (2017). La problématique éthique du « savoir-être » en didactique des langues-cultures : quelques réflexions autour du CARAP et autres productions du Conseil de l'Europe. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 70.
- Antier Emmanuel (2018). La question de l'éthique en didactique des langues-cultures : aperçu historique et remarques prospectives. *Lidil*, n° 57.
- Auger Nathalie (2018). *Langage et interculturalité*. Sèvres : CIEP.
- Banks James (2017). Failed Citizenship and Transformative Civic Education. *Educational Researcher*, vol. 46, n° 7, p. 366-377.
- Bartel-Radic Anne (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international*, vol. 13, n° 4, p. 11-26.
- Beacco Jean-Claude (2018). *L'altérité en classe de langue. Pour une méthodologie éducative*. Paris : Éd. Didier.
- Blanchet Philippe (2014). *La dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ? conférence d'ouverture du 6^e colloque international ADCUEFE-Campus FLE « les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation »*, Lille.
- Blons-Pierre Catherine (2016). Mobilités et compétences en langues étrangères et dans le domaine interculturel : outils et réflexions pour la description, l'évaluation et la reconnaissance de ces compétences. *Journal of international Mobility*, vol. 4, n° 1, p. 91-108.
- Boidin Capucine (2014). Le double discours des politiques d'éducation interculturelle bilingue au Paraguay. *Problèmes d'Amérique latine*, vol. 92, n° 1, p. 73-90.
- Buisson-Fenet Hélène (2014). Enseigner les langues en Europe : expertise communautaire ou expertise d'État ? *Carrefours de l'éducation*, vol. 37, n° 1, p. 79-94.
- Byram Michael (2017). L'éducation interculturelle : projet et procédures. In Jean-Claude Beacco & Daniel Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Éd. Didier, p. 102-119.
- Calderòn Ruth, Fibbi Rosita et al. (2013). *Situation professionnelle et besoins de formation continue des enseignant-e-s des cours de langue et culture d'origine. Une enquête dans six cantons : BE, GE, JU, LU, SO, VD*. Berne : Swiss Forum for migration and population studies.
- Candelier Michel & Schröder-Sura Anna (2015). Les approches plurielles et le CARAP : origines, évolutions, perspectives. *Babylonia*, n° 2, p. 12-19.
- Carignan Nicole, Belhassen Amel & Balde Alhassane (2016). Entre le dire et le faire : les jumelages interculturels dans la formation à l'enseignement. *La Revue française d'éducation comparée*, n° 14, p. 139-161.
- Carol Rita (2019). *À quelles conditions peut-on enseigner une autre matière dans une langue étrangère ?* [à paraître] Paris : CNESCO.

- Caron Nathalie & Rolland-Diamond Caroline (2018). Des sciences sociales en filière LLCER ou pourquoi le mot « civilisation » ne convient plus en études étrangères. Article publié dans *The Conversation*. En ligne : <https://theconversation.com/des-sciences-sociales-en-filiere-llcer-ou-pourquoi-le-mot-civilisation-ne-convient-plus-en-etudes-etran-geres-94061>.
- Castellotti Véronique (2015). Diversité(s), histoire(s), compréhension... Vers des perspectives relationnelles et alterdidactiques pour l'appropriation des langues. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 12, n° 1, p. 293-331.
- Castellotti Véronique & Moore Danièle (2014). La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept. In Philippe Blanchet & Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris : Éd. des archives contemporaines, p. 291-301.
- Cavalli Marisa & Coste Daniel (2017). L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet éducatif pour les sociétés d'aujourd'hui. In Jean-Claude Beacco & Daniel Coste (dir.), *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris : Éd. Didier, p. 28-48.
- Champalle Amélie & Galligani Stéphanie (2015). Les enseignants face à la diversité linguistique et culturelle : difficultés et insécurités. In Diana-Lee Simon, Chantal Dompormartin-Norman et al. (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Éditions, p. 215-239.
- Coliaux Raphaël (2016). Les familles, l'école et le quechua. Vers une nouvelle réception de l'éducation interculturelle bilingue dans les Andes péruviennes ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15, p. 84-100.
- Coste Daniel (2016). Sur quelques aspects de l'approche des cultures et de la compétence interculturelle en didactique des langues. *La Revue française d'éducation comparée*, n° 14, p. 57-79.
- Coste Daniel & Cavalli Marisa (2019). *Des traits constitutifs de toute médiation ?* [à paraître]. Berne : Peter Lang.
- Coste Daniel, Moore Danièle & Zarate Geneviève (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Coyle Do (2018). An interview with Do Coyle. *Babylonia*, n° 2, p. 18-20.
- Crispi Valentina (2015). L'interculturalité. *Le Télémaque*, vol. 47, n° 1, p. 17-30.
- Delory-Momberger Christine (2013). L'éducation du « sujet » au cœur de la cité globale. *Tréma*, n° 40, p. 90-101.
- Demorgon Jacques (2012). L'interprétation de la culture et de l'interculturel. À la recherche de fils rouges. In Marc Debono & Cécile Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Bruxelles : EME, p. 79-106.
- Dervin Fred (2017). Éducation à l'interculturalité. In Angela Barthes, Marc Lange & Nicole Tutiaux-Guillon (dir.), *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à »*. Paris : L'Harmattan, p. 140-146.
- Dinvaut Annemarie (2009). Accueil de stagiaires étrangers et impacts sur les gestes professionnels et les pratiques langagières et culturelles dans la classe. *Lidil*, n° 39, p. 73-96.
- Doussot Sylvain (2018). La notion de culture dans l'enseignement de l'histoire : outil ou solution explicative ? *Revue française d'éducation comparée*, n° 17, p. 127-147.
- Erfurt Jürgen (2016). Le concept de transculturalité : un atout pour le débat sur l'éducation plurilingue ? In Christine Hélot & Jürgen Erfurt (dir.), *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert-Lucas, p. 592-609.
- Escudé Pierre (2018). Introduction : langues et discriminations. *Les Cahiers de la LCD*, n° 7.



- Flucke Franziska (2018). Der Blick über den nationalen (fachdidaktischen) Tellerrand im bilingualen Geschichtsunterricht: Historisches Lernen in den sections européennes. In Rainer Bendick, Ulrich Bongertmann et al. (dir.), *Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext. France-Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen*. Francfort sur le Main : Wochenschau Verlag, p. 287-302.
- François Étienne (2007). Le manuel franco-allemand d'histoire. Une entreprise inédite. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, vol. 94, n° 2, p. 73-86.
- Frandji Daniel & Rochex Jean-Yves (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques ». *Éducation & Formation*, n° 80, p. 95-108.
- Geiger-Jaillet Anémone & Schlemminger Gérald (2014). Enseigner sa discipline dans une langue 2. Nouvelle formation continue pour le second degré en Alsace. *Tréma*, n° 42, p. 138-153.
- Geiss Peter (2009). Bilingualer Geschichtsunterricht. Ein Modell für das historische Lernen im *global village*. In Bärbel Diehr & Lars Schmelte (dir.), *Bilingualen Unterricht weiterdenken. Programme, Positionen, Perspektiven*. Francfort sur le Main : Peter Lang, p. 55-71.
- Gélinas-Proulx Andréanne & Isabelle Claire (2017). Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada. *Formation et profession*, vol. 25, n° 2, p. 65-78.
- Gélinas-Proulx Andréanne, Labelle Jean & Jacquin Philippe (2017). Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 43, n° 2, p. 119-152.
- Genevois Sylvain & Fageol Pierre-Éric (2017). *Étude sur les adaptations des programmes d'histoire-géographie à La Réunion - Rapport d'enquête*. Saint-Denis : Université de la Réunion.
- Goï Cécile (2012). Itinéraire(s) avec l'interculturel : rencontre(s) altérite(s) et didactique. In Marc Debono & Cécile Goï (dir.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Bruxelles : EME, p. 107-130.
- Goï Cécile (2014). Élèves allophones nouveaux arrivants et altérité en éducation : de l'inaccessible des pratiques des enseignants et des chercheurs à l'ineffable ontologique de l'être. *Glottopol*, n° 23, p. 8-46.
- Goï Cécile (2015). Langues et rencontre interculturelle en éducation : loyautés, conflits, autorisations. In Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin-Norman et al. (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Éditions, p. 95-117.
- Goï Cécile, Huver Emmanuelle & Razafimandimbimanana Elatiana (2014). Les inaccessibles de l'altérité et de la pluralité linguistiques et culturelles. Enjeux et perspectives pour l'éducation. *Glottopol*, n° 23, p. 2-7.
- Grémion Myriam, Noël Isabelle et al. (2013). Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 1, p. 53-69.
- Hélot Christine & Erfurt Jürgen (dir.) (2016). *L'éducation bilingue en France. Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Limoges : Lambert Lucas.
- Hiligsmann Philippe, Mensel Luk Van et al. (2017). Assessing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in French-speaking Belgium : linguistic, cognitive and educational perspectives. *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, n° 109.
- Hu Adelheid & Byram Michael (2009). Introduction. In Adelheid Hu & Michael Byram (dir.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, p. VII-XXV.
- Huver Emmanuelle (2018). Penser la médiation dans une perspective diversitaire. Médier et/ou désaccorder ? *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 15, n° 2.

- Huver Emmanuelle & Lorilleux Joanna (2018). Quelles médiations en didactique des langues et des cultures ? Questions notionnelles et formatives. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, vol. 15, n° 2.
- Kerzil Jennifer & Sternadel Dalibor (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 51-72.
- Kubanek Angelika (2015). Étudier l'apprentissage interculturel chez les jeunes apprenants d'une langue étrangère : comprendre les processus d'apprentissage liés à certains usages spécifiques de la Valisette franco-allemande. In Gilles Brougère, Angelika Kubanek *et al.* (dir.), *La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten » ?* Paris : OFAJ ; Berlin : DFJW, p. 185-239.
- Légal Jean-Baptiste & Delouée Sylvain (2015). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod.
- Lemoine Véronique (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, vol. 25, n° 1, p. 77-92.
- Lemoine-Bresson Véronique, Lerat Stéphanie *et al.* (2018). (Dé)construction de la notion d'interculturalité par des étudiants, futurs enseignants. *Recherches en didactiques*, vol. 26, n° 2, p. 25-40.
- Leutwyler Bruno (2014). Between Myths and Facts: The Contribution of Exchange Experiences to the Professional Development of Teachers. *Journal of Curriculum and teaching*, vol. 3, n° 2, p. 106-117.
- Leutwyler Bruno & Meierhans Claudia (2013). Exchange Students in Teacher Education. Empirical Evidence on Characteristics and Motive Structures. *Educational Research*, vol. 4, n° 1, p. 1-11.
- Leutwyler Bruno, Mantel Carola *et al.* (2014). Teachers' Beliefs about Intercultural Education: Different levels of Intercultural Sensitivity in Schooling and Teaching. *Educational Research*, vol. 5, n° 8, p. 280-289.
- Lévesque Charles (2018). L'enseignement de l'univers social au primaire d'un point de vue autochtone. *McGill Journal of Education*, vol. 53, n° 1, p.47-67.
- Loicq Marlène (2012). Éducation aux médias et problématiques interculturelles. Question de méthodes. *Questions de communication*, vol. 22, n° 2, p. 285-300.
- Lorcerie Françoise (2012). France : le rejet de l'interculturalisme. *Studi Emigrazione : International Journal of Migration studies*, n° 186, p. 278-301.
- Maire-Sandoz Marie-Odile (2015). « Je me disais il y a autre chose, c'est pas de l'ordre scolaire. » Quand des enseignants se forment en ethnopsychiatrie. In Diana-Lee Simon, Chantal Domp martin-Norman *et al.* (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve Éditions, p. 241-263.
- Matthey Marinette & Simon Diana-Lee (2009). Préface. Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives. *Lidil*, n° 39, p. 5-18.
- Maurer Bruno (2017). Le CARAP. À la recherche de la didactique du plurilinguisme. *Revue TDFLE*, n°70.
- Melo-Pfeifer Silvia & Schröder-Sura Anna (2018). Les tâches de médiation dans les manuels de Français Langue Étrangère pour le secondaire en Allemagne. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 15, n° 3.
- Meunier Olivier (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Dossier d'actualité Veille & analyses, septembre. Lyon : INRP.
- Meunier Olivier (2013). Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République. Approche socio-historique du modèle français. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, p. 89-98.
- Minvielle Stéphane (2018). L'enseignement de l'histoire en Nouvelle-Calédonie. *La Revue française d'éducation comparée*, n° 17, p. 179-201.
- Monnet Pierre (2012). Le manuel d'histoire franco-allemand 2003-2011 : quel bilan, quel avenir ? *Revue de l'IFHA*, n° 4, p. 47-56.
- Montandon Christine & Sarremejane Philippe (2016). *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre.



- Montandon Christine (2016). L'expérience interculturelle comme expérience transitionnelle. In Christine Montandon & Philippe Sarremejane (dir.), *Apprentissages informels et expériences interculturelles à l'école primaire*. Paris : Téraèdre, p. 179-210.
- Mottet Genevière (2017). La « cause » des descendants d'immigrés à l'école saisie par des experts et ministres de l'éducation : une catégorie d'action publique en mutation. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 33, n° 2-3, p. 203-228.
- Niehaus Florian (2018). Tradition verpflichtet?! Herausforderungen und Potenziale des bilingualen Geschichtsunterrichts zwischen Theorie und Schulalltag in NRW. In Rainer Bendick, Ulrich Bongertmann et al. (dir.), *Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext. France-Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen*. Francfort sur le Main : Wochenschau Verlag, p. 303-318.
- Nouvel-Kirschleger Maguelone (2018). Les commissions franco-allemandes de révision des manuels scolaires et la construction de la paix après la Seconde Guerre Mondiale. In Rainer Bendick, Ulrich Bongertmann et al. (dir.), *Deutschland und Frankreich. Geschichtsunterricht für Europa. Die deutsch-französischen Schulbuchgespräche im europäischen Kontext. France-Allemagne. L'enseignement de l'histoire pour l'Europe. Les rencontres franco-allemandes sur les manuels scolaires dans le contexte européen*. Francfort sur le Main : Wochenschau Verlag, p. 71-84.
- OCDE (2019). *How education systems respond to cultural diversity in schools*. Paris : OCDE.
- Ogay Tania (2007). *La recherche suisse en éducation interculturelle. Panorama des recherches empiriques réalisées entre 1993 et 2006*. Genève.
- Over Ulf (2012). *Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels*. Münster : Waxmann.
- Perrefort Marion (2006). *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre. Une recherche évaluative du programme Voltaire*. Paris : OFAJ ; Berlin : DFJW.
- Potvin Maryse (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, vol. 33, n° 1, p. 185-202.
- Potvin Maryse, Dhume Fabrice et al. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, vol. 46, n° 2, p. 30-50.
- Puren Christian (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle. Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio deuxième série*, n° 7, p. 21-38.
- Puren Christian (2018). *Évolution historique des configurations didactiques*. En ligne : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>.
- Putsche Julia (2015). Langue et/ou culture : la place des aspects (inter-)culturels dans les formations à l'utilisation de la Valisette franco-allemande. In Gilles Brougère, Angelika Kubanek et al. (dir.), *La valisette franco-allemande : quelle place pour la langue et la culture de l'autre à l'école maternelle et au « Kindergarten » ?* Paris : OFAJ ; Berlin : DFJW, p. 155-167.
- Putsche Julia (2016). Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalières et comment conscientiser les enseignants de langue pour celle-ci ? *Synergies pays germanophones*, n° 9, p. 47-61.
- Quilaqueo-Rapimán Daniel, Quintriqueo Millán Segundo & Mella Enrique Riquelme (2018). Les communautés mapuches au Chili. Tensions épistémologiques, double rationalité, interculturalité. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 77, p. 135-144.
- Raasch Albert (2008). Von Baden-Württemberg nach Europa und zurück. Sprachenlernen und Sprachenlehren als sprachpolitisches Handeln. *Synergies pays germanophones*, n° 1, p. 21-40.
- Radhouane Myrian (2017). Former les enseignants aux approches interculturelles : un consensus international aux orientations diverses. *L'éducation en débats : analyse comparée*, n° 8, p. 22-42.

- Ragoonaden Karen Olivia (2011). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 14, n° 2, p. 86-105.
- Raimond Anne-Claire (2016). Le texte littéraire comme médiateur dans la rencontre de l'Autre et la découverte de soi en classe de FLS. *La Revue française d'éducation comparée*, n° 14, p. 211-241.
- Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier (2014). *Évaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Robin Jésabel (2018). Médiation et didactique des langues : quelles conceptualisations pour quelles interventions ? Encadrement de la mobilité dans la formation initiale des médiateurs de langue(s) et culture(s): recensement des pratiques institutionnelles suisses. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 15, n° 2.
- Salaün Marie (2016). La culture autochtone est-elle soluble dans la forme scolaire ? Réflexions à partir de quelques expériences pédagogiques (Hawaïï Nouvelle-Calédonie). *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 15, p. 217-236.
- Salaün Marie & Le Plain Émeline (2018). Introduction. In Marie Salaün & Émeline Le Plain (dir.), *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Paris : L'Harmattan, p. 19-39.
- Santiago Mylene & Canen Ana (2013). Les approches interculturelles dans l'éducation au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, p. 43-54.
- Sarré Cédric (2019). *Quelle formation développer pour les enseignants de langues du second degré ?* [à paraître] Paris : CNESCO.
- Seurrat Aude (2018). Modèle psycho-social et immersif numérique dans l'élaboration d'un dispositif pédagogique. Le cas du programme Autobiographie de rencontres interculturelles du Conseil de l'Europe. *Distances et médiations des savoirs*, n° 24.
- Simon Diana-Lee (2015). *Didactique des langues et éducation plurilingue et interculturelle : l'approche plurielle*. Dossier présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches, Université Grenoble-Alpes.
- Spaëth Valérie (2014). La question de l'Autre en didactique des langues. *Glottopol*, n° 23, p. 167-187.
- Steinbach Marilyn (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education*, vol. 47, n° 2, p. 153-170.
- Thibert Rémi (2010). *Pour des langues plus vivantes à l'école*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 58, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Volle Rose-Marie (2018). Langue et citoyenneté dans le Cadre européen commun de référence (CECR). Les termes d'un débat. In Julien Pasteur & Carole Widmaier (dir.), *L'éducation à la citoyenneté. Actes des journées d'étude des 5 et 6 novembre 2015*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 151-170.





▶ **Pour citer ce dossier :**

Ravez Claire (2019). *L'interculturel à l'école : quels cadres de référence ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 129, mars. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=129&lang=fr>

▶ **Retrouvez les derniers Dossiers de veille de l'IFÉ :**

- Rey Olivier (2019). *Pilotage et pilotage dans l'éducation*. dossier de veille de l'IFÉ, n° 128, février. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/128-fevrier-2019.pdf>
- Reverdy Catherine (2019). *Apprendre (dans) l'école inclusive*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 127, janvier. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=127&lang=fr>
- Gausse Marie (2018). *Que fait le corps à l'école ?* Dossier de veille de l'IFÉ, n° 126, novembre. Lyon : ENS de Lyon.
En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=126&lang=fr>

▶ **Abonnez-vous aux Dossiers de veille de l'IFÉ :**

<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>

© École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation
Veille et Analyses
15 parvis René-Descartes BP 7000 – 69342 Lyon cedex 07
veille.scientifique@ens-lyon.fr
Standard : +33 (04) 26 73 11 24
ISSN 2272-0774