

Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du *Centre Européen pour les Langues Vivantes* (CELV) : l'exemple de *La communication interculturelle dans la formation des enseignants*

Fred Derwin

Universités de Joensuu et Turku, Finlande



Synergies Pays Riverains de la Baltique
n°6 - 2009 pp. 77-88

Résumé : Le Centre Européen pour les langues Vivantes, organe rattachée au Conseil de l'Europe, est l'un des moteurs en Europe (mais aussi indirectement dans le monde entier) en matière d'innovations didactiques en langues étrangères. C'est, notamment, par le biais des publications tirées des projets internationaux qu'il subventionne et qui sont mises largement à disposition du public, que le Centre semble avoir un impact sur ce qui se dit, se fait et s'étudie dans les salles de classe comme dans les mondes de la recherche. Face à la multiplicité des approches et des discours didactiques et scientifiques sur l'interculturel, il conviendra de s'interroger ici sur le traitement, ou plus précisément sur la construction, de l'interculturel dans les publications du deuxième programme. Basée sur une publication produite dans le cadre du sous-thème *La communication dans une société multiculturelle: le développement de la compétence communicative interculturelle*, notre article propose une analyse du discours des approches préconisées par les projets.

Les implicites, les évidences mais aussi les voix utilisées (autorités scientifiques, politiques, doxa, 'voix virtuelles'...) et les opérations et processus de catégorisation des éléments inclus dans le discours permettront de décerner la construction de l'interculturel. Nous aurons recours à la distinction que nous avons établie entre interculturel liquide et interculturel solide pour déterminer les effets potentiels de ces discours sur l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : Conseil de l'Europe, liquide/solide, analyse des discours, imaginaires

Abstract : The European Centre for Modern languages, which is a branch of the Council of Europe, is one of the driving force of didactic innovations in language learning and teaching in Europe but also worldwide. Through the widely distributed publications derived from the projects they fund, the Centre has a potentially large impact on what is said, done and studied in language classes and even research. Faced with the current upsurge of approaches and discourses on interculturality, my article deals with the way one of the projects from the Centre's 2004-2007 quadrennial approaches intercultural communication and pedagogy for language teachers. Based on the project's final publication, a discourse analysis allows me to delineate voices that are used by the authors in order to define and put forward their approach, as well as to identify the categorization operations and processes that allow for a construction of interculturality.

All in all, the objective of my contribution is to criticize the potential impacts of these discourses on teachers' practices.

Keywords: *Council of Europe, liquidity/solidity, discourse analysis, imaginaries*

(...) nous sentons bien qu'aucune des catégories de notre pensée, unité, multiplicité, causalité mécanique, finalité intelligente, etc., ne s'applique exactement aux choses de la vie : qui dira où commence et où finit l'individualité, si l'être vivant est un ou plusieurs, si ce sont les cellules qui s'associent en organisme ou si c'est l'organisme qui se dissocie en cellules ? En vain nous poussons le vivant dans tel ou tel de nos cadres. Tous les cadres craquent. Ils sont trop étroits, trop rigides surtout pour ce que nous voudrions y mettre.

Bergson, *L'évolution créatrice*.

La citation en exergue, issue de l'ouvrage *L'évolution créatrice* de Bergson, qui a fêté ses 100 ans en 2007, semble être bien adaptée pour introduire le contexte qui va nous intéresser ici, celui de la pédagogie interculturelle. Même si la notion d'interculturel interpelle divers domaines de recherche depuis une soixantaine d'années et la didactique des langues et des cultures depuis une vingtaine, on se rend de plus en plus compte que « les cadres craquent » et que la complexité qu'il implique est souvent négligée, voire réduite à des grammaires de cultures. De nombreux chercheurs soulignent même l'aspect souvent paradoxal des approches qui s'en réclament : l'interculturel est soit sous-estimé (l'universalisme) soit surestimé (« le tout culturel »), ou les deux à la fois, et cela au quotidien comme dans les mondes de la recherche. Martine Abdallah-Preteuille (1996 : 103), qui représente la lignée subjectiviste, humaniste et *diverse* de l'interculturel, va jusqu'à faire de lui une tautologie lorsqu'on le place dans l'expression « communication interculturelle ». Argument que nous soutenons, car comme nous le verrons dans cette contribution, tout acte de communication mène à des jeux identitaires à partir de ses « cultures », de ses pratiques et appartenances, qu'elles soient intra- ou inter-. Finalement, l'interculturel est souvent polysémique et doxique et on le confond avec d'autres notions qui lui sont proches (mais contraires) telles que le multi-/pluri-/trans-/culturel. S'ajoute à ce flou, le concept récent d'interculturalité, qui devrait traduire lui une certaine mouvance (Abdallah-Preteuille, 2003 : 16), mais qui mène couramment à des malentendus, et qui « circule à travers les choses inertes », pour continuer à citer Bergson.

Les amalgames actuels liés à l'interculturel sont présents tout autant dans les mondes de la recherche (cf. la mode de l'« interculturalspeak » en éducation, sociologie, communication interculturelle, etc.) que dans les discours sociétaux, politiques, institutionnels et supranationaux¹. Ces discours, qui sont souvent recyclés mais peu questionnés, ont un impact parfois néfaste sur les conceptions et compréhensions de l'interculturel.

Notre contribution se penche sur des discours « semi- » officiels sur l'interculturel à travers l'étude d'un document issu des travaux du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Ce centre, créé en 1994 à Graz

(Autriche), est « une institution unique en son genre dont la mission est d'encourager l'excellence et l'innovation dans l'enseignement des langues et d'aider les Européens à apprendre les langues de manière plus efficace »². Le centre subventionne un certain nombre de projets dans le cadre de leur plan quadriennal. Ces projets ont un impact potentiel énorme sur la recherche, les politiques éducatives et les formations initiales ou continues des enseignants à tous les niveaux du curriculum car les résultats sont publiés à grande échelle et mis en ligne sur le site du Centre. En outre, les équipes sont entourées par les meilleurs consultants et spécialistes didacticiens ; ils ont accès à un large réseau d'enseignants au sein des pays membres du Conseil, et enfin, élément important, chaque équipe a un bon budget pour mener à bien les projets³.

Nous nous pencherons sur les publications issues des résultats des projets du Centre de 2004-2007. La thématique de cette session était : « Les langues pour la cohésion sociale - l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle » et comprenait *La communication dans une société multiculturelle*. Nous baserons notre analyse sur les résultats du projet B1, intitulé *ICCinTE La communication interculturelle dans la formation des enseignants*, qui ont fait l'objet d'une publication (Lázár et al. 2007)⁴. L'objectif principal de celui-ci est d'aider les enseignants de langues à intégrer la dimension interculturelle dans leur enseignement. Nous posons deux questions de recherche :

- Quelle approche de l'interculturel est proposée dans les résultats du projet? Face au flou relevé plus haut, peut-on clairement l'identifier ?
- Quels impacts potentiels pour la didactique des langues cette approche représente-elle ?

I. Typologies des démarches interculturelles

Un travail de typologie des approches interculturelles est, nous semble-t-il, de plus en plus nécessaire, à la fois pour le chercheur qui veut se positionner dans la « jungle » de l'interculturel mais aussi pour les enseignants, qui ont le droit et le devoir de décliner devant leurs apprenants l'approche/les approches à laquelle/auxquelles ils ont recours. C'est, à notre avis, un devoir éthique de la part de ces acteurs. Il l'est également pour les institutions qui imposent/ proposent l'interculturel à ces acteurs. Depuis les années 90, quelques typologies des approches utilisées dans la didactique ou bien le domaine de la communication interculturelle ou de la psychologie interculturelle ont été déclinées. Parmi celles-ci, nous avons pu identifier :

- Didactique/pédagogie
 - Abdallah-Pretceille 1986/1999
 - Puren 2002
 - Dervin 2007a
 - Humphrey 2007
- Psychologie sociale
 - Ogay 2001
- Herméneutique interculturelle
 - Dahl et al. 2006

Dans le cadre de cet article, nous retiendrons les typologies de Puren 2002, Humphrey 2007, Dahl et al. 2006 et Dervin 2007, qui servira de synthèse.

Même si les modèles de Christian Puren (2002) suivent une lignée diachronique, ils ont un grand intérêt pour définir les types d'interculturel mis en place en didactique. En effet, à notre avis, il n'y a pas forcément de frontières temporelles fixes entre ceux-ci. Puren voit quatre perspectives :

- 1. La Perspective traduction/valeurs, à tendance universaliste qui se base sur trois valeurs universelles : le Vrai/le Beau et le Bien. Cette perspective est également fondée sur le principe de la « culture générale »
- 2. La Perspective explication/connaissances qui est souvent qualifiée d'approche « civilisationnelle » et qui trouve sa substance dans l'impression d'accès aux connaissances sur les cultures étrangères qu'elle procure.
- 3. La Perspective interaction/représentations qui met en place l'interculturel des années 80 dans la littérature francophone et qui va de pair avec le communicatif. Cette approche se fonde particulièrement sur des tâches et travaux à partir du concept de représentations.
- 4. La Perspective co-action/conceptions, dernière en date, qui se positionne dans la perspective actionnelle et tente de contribuer à la formation d'un « acteur social ». Celle-ci se base sur le faire-ensemble et le co-agir. Elle propose l'idée que l'interculturel devient du co-culturel dans les classes de langues, car les individus impliqués dans les actes d'interaction et de tâches, construisent ensemble une culture en permanence.

Dans une synthèse produite pour le CILT (*National Centre for Languages*) à Londres en 2007, D. Humphreys voit elle trois approches principales de l'interculturel dans la didactique des langues :

- 1. L'approche des sciences sociales, issue des travaux anglo-saxons de E.T. Hall, G. Hofstede, W. Gudykunst, Y.Y. Kim... Celle-ci se limite aux problèmes rencontrés dans le cadre des rencontres interculturelles et propose que la culture soit une réalité externe descriptible. L'analyse et le portrait esquissé de celle-ci peuvent ainsi permettre de prévoir les comportements humains. Cette approche, comme nous le verrons est largement critiquée, même si elle semble être la plus populaire dans la recherche.
- 2. L'approche critique est, selon Humphreys, une approche métathéorique qui se concentre sur les macrocontextes ou les structures politiques et sociales qui influencent la communication. Celle-ci met en avant l'importance de l'autoréflexion en tentant d'évaluer l'influence du contexte et des aspects idéologiques du pouvoir, de l'oppression et de l'émancipation sur l'interaction interculturelle.
- 3. L'approche interprétative reconnaît la complexité des relations et soutient l'idée que l'expérience ne peut être que subjective. Ainsi, les comportements humains sont créatifs plus que déterminés ou prévisibles et la culture est donc une création permanente.

Finalement, le Cercle Nordique d'Herméneutique Interculturelle (Dahl et al. 2006) a identifié cinq approches de l'interculturel dont nous en retiendrons quatre :

- 1. L'approche par processus a une vision basée sur des processus linéaires, qui ont tendance à surestimer le pouvoir de « l'envoyeur » et des médias de communication utilisés. Ainsi, pour cette approche, la communication consiste uniquement en la transmission de messages par processus d'encodage et de décodage (*Ibid.* : 8). L'approche est critiquée par le Cercle car elle sous-estime la présence du destinataire et du contexte.
- 2. L'approche fonctionnaliste correspond à l'approche des sciences sociales décrite par Humphreys. Cette approche tente d'offrir des modèles de « classement » et d'analyse des individus en termes de culture, sur des axes tels que : *individualisme vs. collectivisme, féminin vs. masculin, distance hiérarchique haute vs basse*, etc. La démarche proposée est essentiellement quantitative et statistique (cf. les critiques pertinentes de H.J.M. Hermans & H.J.G Kempen (1998) sur la question).
- 3. L'approche socioconstructiviste est issue des théories de la connaissance de Peter Berger et Thomas Luckmann (1966). Celle-ci propose que l'homme est un produit social influencé par d'autres individus (la famille, leurs pairs, etc.) dans la création de sa propre existence (Dahl, *Ibid.* : 14).
- 4. L'approche herméneutique part de l'hypothèse posée par Hans-Georg Gadamer que toute interprétation est liée avant tout aux expériences des acteurs (Dahl, 2006 : 17). Cette approche critique les côtés mécaniques et déterministes des modèles fonctionnalistes et par processus et tente de démontrer, au travers d'analyses des négociations opérées dans l'interaction, comment par exemple « *the idea of cultural difference constitute(s) a natural way to explain the situation* » (Nynäs, 2001 : 365). Dans la littérature francophone de la pédagogie interculturelle, cette approche correspond aux travaux menés par M. Abdallah-Preteuille depuis une vingtaine d'années. Dans son *humanisme du divers*, celle-ci propose (2006) que l'interculturel se compose en large partie d'actes de co-construction de soi et de l'autre. Nous avons démontré dans nos propres publications cet argument à partir d'analyses discursives, énonciatives et dialogues de rencontres.

Dans un article de 2007, nous avons nous-même synthétisé ces travaux et opté pour une division bipartite, inspirée de nos propres travaux sur l'interculturel. La première catégorie est surnommée solide (en référence aux travaux de Zygmunt Bauman) et correspond aux approches suivantes :

- « communicationnelles »
 - Approche des sciences sociales (Humphrey)
 - Approche par processus (Dahl et al.)
- « connaissances »
 - Approche fonctionnaliste (Dahl et al.)
 - Perspective explication/connaissances (Puren)

En bref, les approches solides de l'interculturel sont des approches qui ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact (qui sont réduits à des faits culturels) et qui se concentrent sur la communication comme étant composée de simples envois de messages, programmés et programmables, descriptibles de façon objective.

A l'inverse, le type « liquide » d'interculturel correspond aux perspectives suivantes, classées par ordre croissant selon leur degré d'implication attendue de la part des acteurs :

- Approche critique (Humphrey)
- Approche interprétative (Humphrey)
- Approche constructiviste et socio-constructiviste (Dahl et al.)
- Approche herméneutique (Dahl et al.)
- Perspective co-actionnelle/co-culturelle (Puren)

Cette approche prend en compte (avec plus ou moins de complexité) de nombreux facteurs d'interaction et surtout refuse l'équation quasi-systématique entre discours et actes, donc entre descriptions « internes » ou « externes » des cultures ou de leurs membres comme « preuves » ou arguments véridiques. En effet, l'approche propose que toute interaction est obligatoirement une mise en scène discursive, énonciative et dialogique et une construction entre interlocuteurs et « tiers » (dans le sens bakhtinien du terme, cf. l'approche du *Dialogical self*, in Hermans & Dimaggio (éds.) 2004). Le modèle de compétences protéophiliques (l'appréciation des diverses diversités de chacun) sur lequel nous travaillons depuis des années synthétise cette approche (Dervin 2007a ; Dervin 2010).

Finalement, et en complément aux typologies proposées jusqu'ici, on mentionnera ce que nous appelons des approches hybrides ou semi-liquides, qui proposent des discours qui sont à la fois solides et liquides sur l'interculturel. Par exemple, le chercheur nous prévient (pour se protéger ?) que chaque individu est multiple ou divers (sans même opérer une différence entre les deux termes) mais d'un autre côté il a recours à des éléments solides et/ou solidifiant ou bien, il propose de souligner les discours stéréotypés et de les substituer par ce qui lui semble être plus proche de la réalité (cf. les critiques que Puren (2002) apporte à l'approche Perspective interaction/représentations. Ce qui mène à des discours tout à fait contradictoires, voire souvent politiquement/interculturellement corrects. On peut s'interroger ici sur la possibilité d'un impact du prêt-à-penser qu'une certaine approche de la postmodernité, réduite à un simple *nomadisme identitaire* libre irréalisable, a sur ce type de discours.

II. ICCinTE : solide, liquide ou hybride ?

Venons-en à présent à l'analyse de la publication du Conseil. Rappelons que les auteurs donnent comme objectif principal du projet :

***Buts généraux:** Former les enseignants à la communication interculturelle : formation des multiplicateurs afin de déclencher un processus en cascade sur la base du manuel existant (Mirrors and Windows) afin de développer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants.*

Le livre est divisé en deux sections :

- Première partie: Lignes directrices pour enseigner la compétence en communication interculturelle
- Deuxième partie: Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI).

II. 1 Quels objectifs ?

Ayant parcouru la publication pour relever les objectifs en terme d'interculturel proposés par les auteurs, nous avons pu identifier les objectifs suivants. Nous illustrons par des extraits de l'ouvrage :

- Apprendre sur les cultures
 - P. 17 quiz (pour donner au groupe des informations précises sur différentes cultures et stimuler ainsi une discussion systématique par petits groupes);
- S'approprier une culture
 - p. 29 : « L'évaluation de la CCI ne sera jamais exempte de subjectivité. Nous nous proposons cependant de donner quelques orientations aux enseignants qui souhaitent envisager l'enseignement des langues **en termes d'appropriation d'une autre culture**, c'est-à-dire développer la conscientisation culturelle, le respect des autres cultures, l'ouverture à diverses expériences culturelles, etc. » (nous soulignons).
- Être confronté à d'autres cultures
 - p. 19 : « Les élèves travailleront avec plaisir (et le professeur aussi, espérons-le) tout en apprenant énormément de choses **sur d'autres cultures** » (nous soulignons).
 - p. 19, à propos de films utilisés en classe : « Les élèves peuvent devenir des observateurs omniprésents - en bref, **ils peuvent être pleinement confrontés à d'autres cultures** et découvrir leurs us et coutumes sans même sortir de la classe » (nous soulignons).
- Devenir un médiateur entre cultures
 - p. 25 : « En enseignement des langues, les apprenants doivent apprendre à interagir avec d'autres et, par conséquent, **à jouer un rôle d'intermédiaire entre deux ou plusieurs cultures** » (nous soulignons).

On voit bien dans ces extraits et les objectifs proposés que la publication a recours au « culturespeak » à la Huntington que Ulf Hannerz décrit (1999). L'impression que donne l'ensemble est que les cultures sont statiques et que ce sont des « choses » que l'on peut attraper et apprivoiser pour rencontrer l'Autre. Cet autre, d'ailleurs, semble être écarté des objectifs proposés car l'on parle bien ici de *rencontre DES cultures*, de *médiation ENTRE cultures*, etc. La culture personnifiée remplace l'individu. L'approche préconisée semble donc bien se retrouver dans les visions solides de la Perspective connaissances, de l'Approche des sciences sociales et/ou de l'Approche fonctionnaliste.

II.2 Discours contradictoires

Les discours repérés dans la publication sont à la fois didactiques (le but étant d'apprendre quelque chose aux enseignants et formateurs), politiques (les auteurs donnent l'impression de se positionner dans les approches de l'interculturel, qu'elles réduisent à l'approche civilisationnelle et la leur), polémiques (attaque des enseignants sur leur perspective « connaissances »), scientifiques (utilisation de références, etc.). Nous avons identifié à plusieurs reprises des éléments de discours qui semblent être en contradiction voire même contredisent les objectifs et surtout la terminologie qu'ils soutiennent.

Quatre éléments seront passés en revue ici. Tout d'abord, si l'on retient l'argument proposé plus haut de l'interculturel en tant que moteur d'apprentissage de la culture de l'autre (culture nationale ?), alors, les auteurs se contredisent lorsqu'ils parlent de la globalisation et proposent que celle-ci mène à une culture transnationale :

- p. 37 : « la facilité des communications à l'échelle mondiale et le nouvel essor des technologies ont créé une **culture transnationale** ».

Cette culture transnationale représenterait une culture commune entre les différents peuples, qu'ils n'auraient donc pas besoin d'apprendre, de médier (cf. les objectifs) ou de confronter car ils la partageraient.

Une autre contradiction se fait clairement ressentir lorsque les auteurs du rapport parlent de la notion de représentations :

- p. 38 : « **Nous savons que les professeurs de langues véhiculent des représentations culturelles** à partir de différentes sources d'information telles que les programmes d'études, le matériel didactique, les textes de lecture utilisés, et leurs propres expériences ».

D'après l'approche liquide que nous soutenons, tout élément culturel ne peut être qu'une représentation, car lorsque l'on parle d'une expérience (i.e. la perception de cet élément), celle-ci ne peut être que subjective. Une des tactiques adoptées par les auteurs du manuel est d'inclure la voix des enseignants (« les professeurs de langues » ici) pour soutenir leur propre discours et approche (ce qui correspond à l'approche représentationnelle, on remplace une représentation par une autre). Notons que ce sont des voix qui semblent être imaginées et qui servent souvent d'alibis pour certains arguments proposés. Ainsi, l'extrait suivant montre comment les auteurs ont recours à ces voix :

- Pour critiquer une approche essentiellement linguistique de la didactique des langues (et donc de souligner le besoin d'interculturel) :

▪ p. 5 : « Au cours des deux dernières décennies, **de nombreux enseignants de langues, formateurs d'enseignants et chercheurs** ont exprimé l'idée que le but premier de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère est de **permettre aux apprenants de communiquer avec des personnes issues de milieux linguistiques et culturels différents dans un monde multiculturel.** »

- Pour définir le concept de culture :

▪ p. 7 : « Interrogés sur ce **qu'ils entendent par culture**, les enseignants en langues répondent le plus souvent **en mentionnant des disciplines telles que la littérature, la géographie et l'art** ».

- Pour justifier le recours à la littérature pour enseigner l'interculturel :

▪ p. 19 : « **Nous avons entendu des enseignants dire que** leurs élèves trouvent la littérature trop difficile. Cela ne les intéresse pas et ils ne sont pas suffisamment compétents pour aborder des sujets littéraires ».

Ces voix « alibis » nous interrogent :

- qui parle vraiment ? qui sont ces voix ?
 - « **de nombreux enseignants de langues, formateurs d'enseignants et chercheurs** ont exprimé l'idée que »
- qui les interroge vraiment ? où ? quand ? comment ?
 - « Interrogés sur ce **qu'ils entendent par culture**, les enseignants en langues répondent le plus souvent »
- qui les entend ? quels auteurs de l'ouvrage analysé ?
 - « **Nous avons entendu des enseignants dire que...** »

Nous pouvons comprendre que les auteurs ont choisi de ne pas mentionner « leurs sources » afin de ne pas viser ou attaquer directement des individus ou des institutions. Mais il est clair que ces « sources virtuelles » leur servent bien d'arme rhétorique pour fournir leur approche. Toutefois, il nous semble qu'une grosse partie de ces vues soient en fait issues des imaginaires partagés par les auteurs - mais aussi par de nombreux chercheurs - et qui sont parfois mentionnés même par la littérature scientifique. Ils semblent correspondre pleinement aux pré-discours d'Anne-Marie Paveau (2006), qu'elle définit de la façon suivante : « je définis donc les pré-discours comme un ensemble de cadres prédiscursifs collectifs (savoirs, croyances, pratiques), qui donnent des instructions pour la production et l'interprétation du sens en discours » (ibid. : 118).

Les représentations culturelles auxquelles les auteurs font souvent référence interrogent d'ailleurs. En effet, de quelle culture font-ils alors référence quand ils posent les objectifs exposés plus haut ? A la page 8 du document, ils écrivent :

- « Dans le présent guide, par conséquent, nous utiliserons le terme « culture » en tant que nom collectif se rapportant à la fois aux faits de civilisation et aux informations relatives aux croyances, coutumes, pratiques sociales, valeurs et comportements »

N'est-ce pas là la définition même de la liste potentielle des représentations que les auteurs semblent rapprocher aux enseignants ? Pour décrire des croyances, coutumes, pratiques sociales, etc., il faut obligatoirement opérer des choix (qui est LA référence dans nos sociétés si diverses/diversifiées ?). En outre, lorsque l'on parle et/ou décrit sa propre culture ou celle de l'autre, on ne peut/doit pas ignorer, par une sorte d'interculturel politiquement correct, que ces éléments peuvent tout aussi bien être mis en scènes ou, « solidifiés » (Dervin, 2008), soit pour séduire l'Autre, soit pour se différencier.

Dans l'ouvrage on trouve d'ailleurs deux passages qui semblent aller dans le sens de cette analyse (et qui donc contredisent à nouveau les objectifs de formation posés) :

- p. 25 « Par « interagir efficacement en contexte culturel », il faut entendre **une négociation entre des individus fondée sur des traits généraux propres à certaines cultures et sur des spécificités culturelles** qui sont dans l'ensemble respectueux et favorables à chacun. Ceci implique un **entrecroisement d'identités et des « positions »** qu'ils sont appelés à défendre ; **entre également en jeu la façon dont ils s'emploient à façonner, styliser, produire et représenter ces positions** (Hall, 1996)⁵ » (nous soulignons).

L'argument, repris de Stuart Hall décrit bien une mise en scène et non des positionnements solides, tels que semblent les mettre en avant les objectifs puisque les auteurs proposent d'apprendre, de médier et de se confronter à des cultures. Le deuxième extrait va même jusqu'à utiliser le terme « construction » :

- « Quelques mots encore pour conclure : si nous enseignons une langue dans le contexte culturel pertinent, les apprenants sont sensibilisés simultanément à la langue (grammaire, syntaxe, vocabulaire) et à la culture/Culture. Ils développent la compétence communicative nécessaire et font preuve d'une capacité grandissante à surmonter les difficultés d'adaptation culturelle ; enfin (du moins nous l'espérons), ils sont d'autant plus motivés pour chercher à en apprendre plus sur eux-mêmes et sur la construction de l'autre » (nous soulignons).

Il n'est pas clair ici qui des acteurs impliqués opère cette construction. Comment, à partir de la notion de construction, peut-on remplir les objectifs généraux de formation préconisés par les auteurs (apprendre la culture de l'autre, rencontrer les cultures, les médier...) lorsque ceux-ci admettent qu'une rencontre ne peut être fondée que sur des constructions et du subjectif ?

Conclusion : quel(s) interculturel(s) ?

L'objectif de cette contribution était d'observer les compréhensions du concept d'interculturel dans un ouvrage tiré d'un projet de recherche soutenu par le Conseil de l'Europe. L'intérêt de l'étude était de voir les conséquences potentielles de cette compréhension sur leurs utilisateurs (des enseignants de langues et formateurs essentiellement).

L'approche préférée par les auteurs semble claire au début de l'ouvrage : c'est le refus de la perspective explication/connaissances explicitée par C. Puren, et qui se baserait sur une approche civilisationnelle. Néanmoins, au fil de l'analyse, nous avons démontré l'instabilité et les contradictions des discours des auteurs. L'approche préconisée est clairement fonctionnaliste, culturaliste et solide. Elle semble être idéaliste, simpliste (*rencontre des cultures* ; cf. nos critiques sur ce concept et ce que nous appelons les malentendus de l'interculturel dans Dervin 2007b) et correspondre au *culturespeak*. D'un autre côté, elle semble parfois s'orienter vers une approche liquide - tout en menant à des discours relativement contradictoires.

On peut, à partir de là, s'interroger sur les impacts de ces discours sur d'une part les discours des enseignants mêmes et d'autre part, sur leurs pratiques de classe. En effet, comment mettre en place des objectifs qui sont contredits par ceux qui les posent ?

Comme un grand nombre de démarches interculturelles ou de modèles de compétences (Dervin, 2007a), nous avons identifié ici l'absence complète du rôle de l'autre dans la relation interculturelle. En effet, l'ouvrage parle à plusieurs reprises de la capacité de l'apprenant de langue à communiquer de façon efficace et semble ignorer totalement le rôle primordial que joue l'autre dans cet acte. Cette vision objectiviste de l'Autre (*je peux le rencontrer sans problème si je connais « sa culture »*) ne prend pas en compte

les rôles, le contexte, les positionnements hiérarchiques, les discours (souvent manipulatoires car imaginaires) sur le soi, le Même, l'Autre... qui se mettent en place et les impacts de tous ces éléments sur tout acte de communication.

Pour finir, on soulignera l'importance et la nécessité de poser des regards critiques sur les discours scientifiques, institutionnels et politiques sur l'interculturel mais aussi de vulgarisation, par le biais d'analyses théoriquement solides, en ayant recours par exemple aux apports de l'analyse du discours, de l'énonciation et des dialogismes. L'objectif serait d'aller au-delà du flou et des cadres contradictoires, étroits et rigides que Bergson décriait au début de cet article, et qui semble bien s'appliquer au document analysé ici.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. éd. 2006. *Les métamorphoses de l'identité*, Paris : Anthropos.
- Baumann, G. 1996. *Contesting culture. Discourse of identity in multi-ethnic London*, Cambridge: Cambridge University press.
- Dahl, Ø, Jensen, I & P. Nynäs eds. 2006. *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*, Oslo : Unipub.
- Dervin, F. 2007a. « Evaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail » in Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (éds.). *Evaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Turku : Publications du département d'études françaises, Université de Turku, pp. 95-122.
- Dervin, F. 2007b. « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation » in *LMS Lingua 4*.
- Dervin, F. 2008. *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Turku : Presses Universitaires de Turku.
- Dervin, F. 2010. « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts » in Dervin, F. & E. Suomela-Salmi (eds.). *New approaches to assessment in higher education*, Bern: Peter Lang, pp. 155-172.
- Hannerz, U. 1999. « Reflections on varieties of culturespeak » in *European Journal of Cultural Studies*. Vol. 2. No. 3. pp. 393-407.
- Hermans, H.J.M. & Kempen, H.J.G, 1998. « Moving cultures » in *American psychologist*. Vol. 53. No. 10, pp. 1111-1120.
- Hermans, H.J.M., & Dimaggio G. Eds. 2004. *The dialogical self in psychotherapy*, New York: Brunner & Routledge.
- Humphreys, D. 2007. *Intercultural Communication Competence: The State of Knowledge*. Report prepared for CILT. The National Centre for Languages. Disponible à : <http://www.cilt.org.uk/standards/donnareport.pdf>

Lázár, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S. & Peck, C. éd. 2007. *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*, Strasbourg / Graz : Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes.

Nynäs, P. 2001. *Bakom Guds rygg. En hermeneutisk ansats till interkulturell kommunikation och förståelse I industriella project*, Åbo : Åbo Akademi University.

Ogay, T. 2000. *De la compétence à la dynamique interculturelle*, Collection Transversales : Langues, sociétés, cultures et apprentissages n° 1. Bern : Peter Lang.

Paveau, M.A. 2006. *Les prédiscours*, Paris: presses universitaires de la Sorbonne-Nouvelle.

Puren, C. 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle » in *Les Langues modernes* n° 3/2002. Juil.-août-sept. Paris: APLV, pp. 55-71.

Notes

¹ On se référera par ex. au site de l'année du Dialogue Interculturel de l'Union européenne (2008), qui ne prend même pas la peine de définir ce qui est entendu par interculturel, alors que nous avons démontré la polysémie du concept..

² www.ecml.at

³ On notera, au passage, que sur les quatrièmes de couverture des résultats, le Conseil a souhaité ne pas soutenir le contenu des résultats : « Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité des auteurs et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe ».

⁴ Disponibles sur le site http://www.ecml.at/mtp2/lccinte/html/ICC_E_Results.htm

⁵ Nous renvoyons le lecteur à l'ouvrage analysé ici pour les références bibliographiques mentionnées dans les citations.