

Travail des représentations interculturelles en F.O.U.¹ juridique : pertinence d'une approche herméneutique ?

Marc Debono
EA 4246 DYNADIV
Université François Rabelais de Tours



Résumé : Investissant un champ de recherche émergent (c'est le cas du F.O.U.), il est de coutume d'essayer de le définir. Nous retiendrons une définition très large du F.O.U., comme l'ensemble des dispositifs didactiques « linguistico-culturels » visant à l'insertion socio-universitaire des étudiants étrangers. Cette définition fonctionnelle permet de fédérer les aspects linguistiques, méthodologiques et interculturels travaillés en F.O.U. Nous nous focaliserons ici sur les aspects interculturels, qui, selon F. Mourlhon-Dallies sont relativement peu travaillés en didactique du français à des publics spécifiques². Notre cadre de réflexion sera celui d'un enseignement de français à destination d'apprenants étrangers inscrits, ou projetant de s'inscrire dans les cursus juridiques de l'université française (F.O.U. juridique).

Mots-clés : Dimensions linguistique, méthodologique et culturelle du FOU, démarche interculturelle, cursus juridiques.

1. Ancrage théorique : éducation interculturelle et compréhension herméneutique

Notre démarche s'inspire de l'éducation interculturelle de M. Abdallah-Pretceille, c'est-à-dire une approche davantage centrée sur les postures, les processus de mise en relation, sur un « mode d'intelligibilité » interculturel, que sur les objets, les connaissances, les savoirs culturels. Le principal enjeu est d'« apprendre à penser l'altérité sans partir de la présupposition de l'Autre comme objet », cet Autre étant « une aventure, un processus, un devenir » (Abdallah-Pretceille et Porcher 2001: 71-73). L'interculturel de M. Abdallah-Pretceille s'inscrit dans un paradigme interprétativiste dont l'auteure se réclame explicitement, affirmant que :

« L'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. *Elle est en ce sens, une herméneutique* » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 25) (nous soulignons).

On trouve sous la plume de J. Bouveresse une formulation limpide et concise de la teneur de ce mode d'intelligibilité herméneutique :

« Conformément à l'idée du cercle herméneutique, le travail de compréhension doit nécessairement partir *d'anticipations et de préconceptions* susceptibles de nous fournir un premier sens, dont l'approfondissement conduira à leur rectification ou à leur remplacement par d'autres *plus appropriés*, et par là, à l'obtention d'un sens nouveau *susceptible* à son tour d'entraîner le *réajustement ou l'abandon* des préalables qui l'ont suggéré initialement » (Bouveresse, 1991 : 23) (nous soulignons).

La compréhension sera donc considérée comme une dynamique *téléologique* (la *visée* de la compréhension étant un sens « approprié » aux enjeux de la situation dans laquelle elle se déploie), et *historique* partant d'un « déjà là » (anticipations, préconceptions), dynamique circulaire de configuration/reconfiguration du sens (l'image de la spirale serait d'ailleurs plus appropriée). Dans cette perspective, le sens produit (et constamment réévalué) n'est ni vrai, ni faux (au sens d'adéquation à *la* ou *une* réalité), mais *pertinent* (« approprié ») en vue d'agir, et *cohérent*³ au regard de l'inscription historique de celui qui comprend.

Il faut ajouter que cette construction dynamique, historique et téléologique des significations, est un processus inséparable d'un rapport à l'autre : Ricoeur comme Gadamer⁴ insistent sur la dimension dialogale de toute compréhension. Pour Gadamer par exemple, la mise en évidence du *préjugé* ne peut se faire par pure introspection : pour en prendre conscience, il est nécessaire de le « révéler » en le confrontant à une autre prétention de vérité (Gadamer, 1996).

On comprend assez aisément l'intérêt que peut présenter l'exploitation didactique de cette conception herméneutique de la compréhension. Mais on pourrait se demander en quoi cela serait différent et/ou complémentaire du travail qui consiste à partir des *représentations* en didactique des langues-cultures (DLC désormais), domaine très largement balisé par de nombreux travaux ?

2. Herméneutique interculturelle⁵ et représentations

Nous ne reviendrons pas sur les diverses déclinaisons et utilisations qui sont faites en DLC de cette notion de représentation⁶ (venue de la psychosociologie), pour en venir directement aux similitudes et différences entre didactique des représentations et herméneutique interculturelle. Il est assez évident que les travaux sur les représentations en psychosociologie tournent autour d'une question centrale, formulée ici par J.-C. Abric, qui rejoint d'anciennes préoccupations philosophiques sur l'acte de compréhension :

« *Comment les individus et les groupes sociaux s'approprient-ils le monde et quels sont les mécanismes psychologiques et sociaux qui régissent leurs relations et leur réactions à l'environnement* » (Abric, 1987 : 218).

Mettant l'accent sur des préoccupations propres (aspects psychosociologiques, ambition prédictive, etc.), le questionnement n'en est pas moins globalement assez proche de l'interrogation fondamentale des herméneutes du « comment comprend-t-on ? ». S'il y a une certaine convergence des approches

(socioconstructivisme, « visée pratique », etc.), on peut considérer que l'herméneutique radicalise l'approche psychosociologique, en posant que toute élaboration de connaissances est d'ordre représentatif. Ceci implique la remise en cause du caractère opératoire d'une distinction entre savoir « scientifique » et savoir « de sens commun », ou « naïf » (dont relèveraient les représentations), distinction proposée par S.Moscovici (1961) et reprise par D.Jodelet dans sa définition de 1989⁷ (largement citée dans les travaux en DLC).

En d'autres termes, l'herméneutique interroge la distinction entre d'une part, une connaissance « objective » et d'autre part, le résultat d'un processus intersubjectif (ou « social »), historique, téléologique et récursif d'attribution de significations. La principale différence entre la conception psychosociologique des représentations et la conception herméneutique de la compréhension se joue ici. Nous avons vu, que pour l'herméneute, toute compréhension passe par l'élaboration de représentations (les *préjugés* de Gadamer), qui ne sont ni vraies, ni fausses (au sens d'adéquation à la réalité), mais téléologiquement *pertinentes*, et historiquement *cohérentes*.

Aborder les représentations sous cet angle n'est pas sans conséquences sur leur traitement didactique, et une approche herméneutique peut donc intervenir en complémentarité des travaux sur les représentations en DLC. En insistant sur la nécessité de faire réfléchir les apprenants sur « comment comprend-t-on l'*autre-en-culture*⁸ ? », l'herméneutique interculturelle peut contribuer à répondre à ce qui est une difficulté récurrente de l'exploitation didactique des représentations en classe de langue : la chasse aux « mauvaises représentations ».

3. Travailler essentiellement sur l'acquisition d'un « mode d'intelligibilité », plus que sur des contenus : ne pas tenter de modifier des *résultats*, mais initier un *processus*

3.1. Une difficulté récurrente

En conclusion d'un article intitulé « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? », E.M. Lipiansky affirmait que :

« [...] plutôt que de combattre auprès des jeunes (et des adultes) les préjugés et de leur inculquer de 'bonnes attitudes', l'apprentissage interculturel doit *aider chacun à saisir la logique psycho-sociale des réactions face à l'altérité*. [...] Une telle démarche peut permettre à chacun, *s'il le souhaite*, de modifier ses attitudes, à travers un dialogue avec l'autre, plutôt qu'à partir d'un *projet pré-établi*, fût-il celui d'animateurs 'éclairés' » (Lipiansky, 1996) (nous soulignons).

E.M. Lipiansky soulève ici la principale difficulté que doit affronter une didactique des représentations interculturelles. On pourrait penser la question réglée tant les discours des didacticiens des langues-cultures semblent unanimes dans leur condamnation d'une démarche de « correction » des représentations. Pourtant, les exemples sont nombreux de démarches didactiques allant dans un sens contraire. Pour ne pas paraître trop abstrait, il nous faut en donner quelques

exemples significatifs, avant de voir ce que la perspective herméneutique peut apporter pour dépasser cette difficulté.

Un exemple tiré de notre expérience enseignante, en tant que tuteur d'une « Unité d'Enseignement » intitulée « Apprendre et enseigner une culture étrangère »⁹. Nous nous apercevons que, bien souvent, les séquences de classe que les étudiants élaborent autour de la question des représentations, répondent à un schéma récurrent d'identification des « mauvaises » représentations, et de transmission corollaire de « bonnes » connaissances sur la/les cultures-cibles.

Dans un autre contexte (mais toujours « FLE »), un exemple récent de cette tendance nous a été donné par une affiche pour les journées portes ouvertes d'un centre de langues tourangeau (mai 2010), sur laquelle on pouvait lire (citation de mémoire) : « Les Allemands aiment-ils les saucisses ? Les Polonais sont-ils... ? Venez découvrir *la vérité* ! ». Sans occulter la dimension « ludique », (et peut-être « second degré ») de la formule, elle nous semble tout de même assez représentative de la manière de concevoir le travail sur les représentations comme un « éclaircissement », comme un « dévoilement ».

Sous peine de paraître bien pontifiant, précisons que cette tendance fut aussi la nôtre lors de l'élaboration d'un module de français juridique à l'Institut de Touraine (établissement d'enseignement du FLE), en juin 2008 (nous reviendrons sur ce point). Il ne s'agit donc pas de donner des leçons mais plutôt de chercher à identifier, dans une démarche réflexive, les raisons qui nous ont poussé, et qui poussent les étudiants que nous encadrons, à *se représenter* les choses ainsi.

3.2. Explications

Le principal facteur explicatif de cette tendance est une vision globalement négative des représentations perçues comme « obstacles » à la vérité. Cet extrait d'un travail rendu par un étudiant dans le cadre de l'U.E. mentionnée plus haut, est à cet égard significatif (orthographe non modifiée) :

« La représentation que l'on a de l'autre est emprunte d'à priori, de stéréotypes... Que nos sources soient celles des médias, de nos lectures, des discussions auxquelles nous avons pu prendre part, nous avons toujours des préjugés sur l'autre. Et nous avons la *fâcheuse habitude de généraliser*. Cela peut avoir des conséquences négatives sur le comportement que nous allons adopter lors du premier contact. *Nous ne pouvons pas n'avoir aucun a priori sur l'autre* mais il est nécessaire de veiller à ce *qu'ils n'entravent pas notre jugement* et engendre de *mauvaises conséquences* lors de notre rencontre avec l'autre » (mai 2010).

Le champ lexical utilisé ici, montre toute la négativité qui entoure la notion de représentation : « fâcheuse habitude », « entravent », « mauvaises conséquences », etc.. L'extrait est d'autant plus intéressant que paradoxal : l'étudiant semble avoir conscience du caractère inévitable des représentations (« Nous ne pouvons pas n'avoir aucun a priori sur l'autre »), tout en postulant un « jugement » qui pourrait/devrait se débarrasser de l'« entrave » qu'elles représentent, pour éviter leurs « mauvaises conséquences ».

On peut voir ici la trace de l'ambiguïté d'un discours scientifique sur les représentations qui, tout en les présentant comme inhérentes à la compréhension, conçoit à leur égard une certaine méfiance, méfiance héritière du « préjugé contre les préjugés » (la formule est de Gadamer, 1996) des Lumières européennes :

« Dans cette perspective, le stéréotype est assimilé à une 'erreur' de perception susceptible d'être redressée. [...] C'est cette assimilation qui sous-tend l'action pédagogique visant à 'combattre les préjugés' et qui fait de l'enseignant une sorte d'héritier de la philosophie des Lumières, chassant l'obscurantisme au nom de la Raison » (Lipiansky, 1996).

On retrouve quelque chose de ce « préjugé anti-préjugés » dans la définition des représentations que donne la psychologie sociale : quand S. Moscovici définit la notion de représentation sociale en reprenant de Durkheim la distinction entre « pensée scientifique » et « pensée de sens commun » (Jodelet, 2006 : 1003), il s'inscrit dans la continuité de cette tradition : tout en montrant l'intrication des deux « pensées », il les distingue tout de même, l'une étant considérée comme plus aboutie, moins approximative, plus proche de la réalité objective que l'autre.

Dans un autre domaine, on trouve une illustration de cette tension entre reconnaissance du phénomène et méfiance vis-à-vis des représentations dans un rapport du Conseil de l'Europe sur la dimension interculturelle de l'enseignement de l'histoire et des manuels d'histoire en Europe, très significativement intitulé *Contre les stéréotypes et les préjugés* (Conseil de l'Europe, 1995). Les experts auprès du Conseil y affirment ceci :

« Lors de la cinquième conférence, l'on s'est accordé à reconnaître que presque tous les auteurs de manuels s'étaient efforcés d'être *objectifs*. Et cependant, la plupart d'entre eux ne parvenaient pas, *ce qui est assez naturel*, 'à se détacher complètement des habitudes et des attitudes mentales de toute une vie. Ainsi, l'auteur a-t-il souvent tendance à parler *trop* de son propre pays et *trop peu* des autres, notamment lorsqu'il s'agit des petits pays de la Scandinavie ou de l'Europe de l'Est et du Sud Est. En général, les grandes puissances occupent le devant de la scène, à l'exception de la Russie qui obtient rarement la place *qui lui est due*' » (Conseil de l'Europe, 1995 : 6).

Le discours des didacticiens de l'histoire sur une nécessaire objectivation du sens des « faits » historiques (et l'évaluation qui s'ensuit), entre ici en contradiction avec la « naturalité » de l'inscription historique des rédacteurs de manuel. Se représenter l'histoire « à partir de » (l'historicité du rédacteur), et « en vue de » (ici, donner ou non une place à de « petites » nations) est à la fois reconnue comme un processus « assez naturel » (selon les propres termes des experts ; « totalement naturel » serait-on tenté de modifier), et comme un frein à l'objectivité scientifique : les auteurs de manuels ont beau « s'efforc[er] d'être objectifs », ils n'y arriveraient pas totalement¹⁰.

Cependant, si l'on considère que la représentation « sert à agir sur le monde et sur autrui » (Roussiau et Bonardi, 2001 : 18-19), son « évaluation » ne peut se faire en termes de « distance » par rapport à un référent (la culture de l'autre

par exemple), mais en terme de pertinence au regard d'un *projet relationnel* (et cette évaluation est d'ailleurs largement une auto-évaluation). Dans le cas des manuels d'histoire en Europe, cette pertinence s'évaluera au regard d'enjeux que l'on comprend assez facilement : l'intégration et la visibilisation des petites nations dans le cadre du projet européen.

Dans cette optique, la question ne sera plus de savoir si les Français sont ou non « romantiques », mais bien plutôt de faire réfléchir les apprenants chinois (chez qui cette idée est très répandue) sur les raisons (téléologiques, historiques, individuelles et collectives, etc.) de cette représentation particulière de l'altérité française, qui n'est ni vraie ni fausse, ni approximative « en elle-même et pour elle-même », mais élaborée à partir d'une tradition (qui a été analysée de manière très détaillée par Dreyer, 2007), et que certains apprenants chinois de FLE peuvent s'être réappropriée dans la perspective d'un projet personnel. On peut penser, par exemple, que chez les candidats au départ en France, cette représentation a une fonction « encourageante » : amenés à partir pour un pays lointain, il est assurément *pertinent* (au regard de ce projet) de se le représenter positivement (le lien entre motivation des apprenants et imaginaires interculturels est souligné par Auger, Dervin, Suomela-Salmi, 2009 : 12). Et ce premier jugement (*pré-jugé*) sera réévalué par l'apprenant lui-même au contact de l'autre, si (et seulement si) il le juge utile/pertinent/cohérent.

3.3. Propositions

Initier une réflexion sur le processus de co-construction des représentations interculturelles, c'est déplacer le cœur de l'intervention vers l'analyse des *processus* de compréhension de l'altérité (comment comprend-t-on l'altérité, à partir de quoi et en vue de quoi), et non plus sur les *résultats* (quel que soit le nom qu'on leur donne : représentations, imaginaires, stéréotypes, etc.). L'enjeu formatif d'un travail sur le processus représentatif est donc assez différent d'une simple remise en cause des représentations existantes chez les apprenants. Comment peut-on mettre cela en place dans un cours de F.O.U. juridique ?

4. Pistes pour une didactique herméneutique du F.O.U. juridique

4.1. Comment le juge comprend-il le droit ? Comment les apprenants comprennent-ils l'altérité juridique française ?

Pour amener des apprenants de F.O.U. juridique à réfléchir sur la manière dont ils se représentent l'altérité juridique française, il paraît opportun d'utiliser comme « miroir » le travail du juge interprétant la loi, présenté comme « exemplaire » du processus de compréhension par Gadamer, dans un long paragraphe de *Vérité et Méthode* intitulé « La signification exemplaire de l'herméneutique juridique » (Gadamer 1996 : 347-363). Cette valeur « exemplaire » tient au fait que le juge (qu'il le dise ou non) appréhende le droit à partir de son histoire, de son inscription dans une tradition, de son expérience en tant qu'être humain et en vue de trouver une solution équitable (/pertinente) au cas qui lui est présenté :

« Quand le juriste, exerçant la fonction de juge, se sait autorisé, en présence du sens premier d'un texte de loi, à compléter le droit, il fait exactement ce qui a lieu dans tout autre type de compréhension [...]. La compréhension se révèle être un mode d'action et, *de cette action, elle a conscience* » (Gadamer 1996 : 362).

Faire prendre *conscience* de ce « mode d'action » aux apprenants de français juridique peut s'avérer très efficace pour préparer un travail sur leurs propres représentations du droit français. Comment procéder concrètement ? Voici, très succinctement, les grands traits de ce que pourrait être une démarche de mise en évidence, puis de réflexion sur la construction des représentations du droit français chez des apprenants en français juridique.

4.2. Etapes

Mise en évidence des représentations du droit français d'étudiants étrangers en F.O.U. juridique

Le dispositif, très sommaire (d'autres modalités plus élaborées sont bien sûr envisageables), que nous avons adopté lors de notre cours de F.O.U. à l'Institut de Touraine (juin 2008), consistait à faire émerger les représentations des apprenants en leur demandant tout simplement ce qu'évoquaient pour eux les deux termes « droit et France ». Sont apparues des représentations positives de la France comme une « terre d'asile », comme le « pays des droits de l'homme », pays du « Code » (la France, « mère des armes et des lois » de du Bellay¹¹), représentations participant fortement de l'attrait des étudiants étrangers pour le droit français (on peut parler de véritables « horizons d'attentes »¹²).

Une fois mises en évidence, que faire de ces représentations ? Si nous revenons sur notre cours de juin 2008, notre approche était trop centrée sur les contenus, sur les connaissances, et insuffisamment sur les processus d'élaboration de ces représentations. Inspiré par la pédagogie interculturelle comme éducation au relativisme, selon l'expression de Camilleri (1999 : 214), notre idée était d'amener les étudiants à relativiser l'image d'Épinal de la France « pays des droits de l'homme » (en travaillant par exemple sur les nombreuses condamnations de la France par la Cour Européenne des Droits de l'Homme), tout en insistant sur la vivacité de la notion de « droits humains » en droit français. Notre ambition était de permettre aux apprenants de prendre leurs distances vis-à-vis d'un certain « catéchisme républicain », tout en évitant de tomber dans un relativisme radical stérilisant.

Aujourd'hui, cette approche des représentations nous apparaît comme subissant le tropisme des *savoirs* : en cherchant à modifier les représentations interculturelles pour positionner les apprenants dans un « juste milieu », nous axions la démarche sur les « bonnes attitudes ». Sans mettre de côté les éléments de savoirs (relativisation des images d'Épinal, vivacité de grandes notions idéalisées en droit français), la démarche didactique que nous essayons de construire ici vise à engager un processus de réflexion avec les apprenants sur la manière dont ils comprennent/appréhendent le droit français.

Réflexivation des représentations par une mise en miroir : le travail du juge

Pour engager ce processus, le travail interprétatif du juge peut servir de miroir à l'apprenant, pour *réfléchir* la manière dont il construit ses représentations du droit français. Notons, au passage, que notre démarche permet tout à fait de combiner le travail sur les représentations avec des aspects plus techniques, terminologiques ou sur les étapes de la procédure judiciaire française par exemple.

Réflexion sur les images de la justice et du juge

On pourra commencer par demander aux apprenants les significations qu'ils attribuent aux images traditionnelles de la justice et du juge en France et en Occident :

- la justice aux yeux bandés, image traditionnelle en Occident (l'allégorie vient de la déesse grecque Thémis), qui présente une justice impartiale, objective, neutre.
- le juge comme « bouche de la loi », métaphore célèbre de Montesquieu, qui présente l'acte de juger comme une application stricte, technique, neutre d'une volonté supérieure (celle du législateur).

On pourra également engager la réflexion sur les significations d'expressions figées, comme par exemple :

- « laisser la justice faire son travail » : cette expression (devenue un *gimmick* médiatique) sert à souligner l'objectivité du processus judiciaire en le déshumanisant.
- « (faire) appliquer la loi », expression qui met en avant la mécanique mathématique du raisonnement judiciaire.

Ces images et expressions présentent donc l'acte de juger comme désincarné, objectif, neutre comme une stricte application d'un sens premier (celui du texte de loi), mécaniquement décodé. Il sera alors intéressant de confronter cela à une *expérimentation*, en mettant les apprenants en situation de juger, à l'aide de canevas de jeux de rôle.

Expérimentation : l'apprenant en situation de juger

Ces canevas s'inspireront de cas de jurisprudence réels, où le juge a eu recours à une interprétation clairement *téléologique*.

- par exemple un jeu de rôle qui s'organiserait autour du procès d'une personne qui se serait rendue dans une gare avec une chèvre tenue en laisse, alors qu'une pancarte indiquait : « les chiens sont interdits sur les perrons de la gare ».
- ou bien un jugement dans lequel il faudrait déterminer s'il faut considérer comme un « véhicule » un poulailler monté sur des roues métalliques, sachant qu'il y a obligation pour tout véhicule de posséder des pneus pour ne pas endommager la voirie.

Pour faire prendre conscience de la dimension subjective, expérientielle de la compréhension judiciaire, on pourra proposer une étude de cas, en s'appuyant par exemple sur la retentissante « affaire Outreau »¹³.

Réflexion sur l'« affaire Outreau » (Etude de cas)

Une fois l'affaire, et la polémique qui s'en est suivie, bien comprises par les apprenants - il faudra ici travailler sur des aspects linguistiques et méthodologiques précis -, on pourra proposer une réflexion sur des extraits d'un document authentique : le rapport de la commission d'enquête parlementaire sur cette affaire¹⁴. Le but sera ici de faire remarquer le surgissement d'éléments « biographiques », ayant trait à la personnalité du juge Burgaud (jeune juge d'instruction qui fut au cœur de la polémique), pour expliquer les dysfonctionnements de la justice dans cette affaire.

On trouve en effet dans ce document des évocations de son « caractère » (p.117 : « peu enclin à la conversation et au dialogue », un homme qui « ne faisait confiance à personne », personnalité « hautaine et méprisante », p.138 : « une personnalité [pas] assez affirmée », p.155 : « un garçon extrêmement timide, introverti », etc.), mais également de son âge et de son inexpérience (p.153 : sa prise de fonction juste après sa « sortie de l'ENM¹⁵ en septembre 2000 » est soulignée, et les parlementaires rapportent les propres propos du juge qui affirme : « aujourd'hui je ne travaillerais pas de la même façon : quand on est au jour le jour au contact des procédures, des personnes mises en examen ou auditionnées comme témoins, on change nos manières de faire et on appréhende peut-être les choses différemment »).

Sur cette base, on pourra proposer un débat autour de la question : le juge, une *fonction* ou une *personnalité* ? Une « bouche » désincarnée, ou un homme qui juge en fonction d'une expérience, d'une histoire, d'objectifs¹⁶ ?

Retour sur les représentations du droit français

De « comment le juge comprend-il le droit ? », on passera logiquement à la question « comment les apprenants étrangers de F.O.U. juridique comprennent-ils le droit français ? ». En quoi mon humanité (histoire, anticipations, préjugés, etc.) et mes objectifs d'apprenant américain, chinois, néerlandais en français juridique influent-ils sur mon appréhension de l'altérité juridique française ? Mes préjugés (conscientisés en les « frottant » aux préjugés des autres apprenants) sont-ils pertinents en vue de mon projet d'étude ? Est-ce que la rencontre altéritaire m'amène / m'a amené à les réévaluer ?

La compréhension par l'apprenant de la manière dont il comprend le droit français, peut par ailleurs contribuer à libérer sa parole. Lors de notre cours de français juridique à l'Institut de Touraine, nous avons pu constater que, malgré une volonté de favoriser au maximum la comparaison, de la libérer, cela n'allait pas de soi pour les apprenants. Un apprenant, qui évoquait très souvent le droit américain, s'en excusait presque, expliquant que s'il comparait avec le système de son pays, ce n'était pas pour « ramener la couverture à

soi » (selon ses propres termes), ni pour se mettre en avant, mais pour mieux comprendre les principes et mécanismes français. Il y avait donc chez cet étudiant l'expression d'un besoin en même temps qu'une forme de réticence à évoquer une historicité pourtant constitutive de sa compréhension.

5. Conclusion

Voilà comment on pourrait travailler sur le processus d'élaboration de représentations interculturelles avec des apprenants de F.O.U. juridique. Le « miroir » du juge permet la conscientisation du « comment comprend-t-on ? », préalable indispensable à une réflexion sur la dynamique des représentations. Centrée sur le « mode d'intelligibilité » herméneutique (historique/expérientiel, téléologique, circulaire, dialogale), cette démarche permet d'éviter le piège de la transmission des « bonnes attitudes », difficulté à laquelle la didactique interculturelle des langues-cultures est confrontée de manière récurrente. Notre proposition ne néglige pas les aspects techniques, linguistiques, méthodologiques du F.O.U. juridique, qui seront intégrés à une réflexion interculturelle leur donnant sens.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'Éducation interculturelle*, « Que sais-je ? », PUF, 2^e éd., 1999.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos, Economica, 2003.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., *Éducation et communication interculturelle*, PUF, 2^e éd., 2001.
- ABRIC, J.-C., *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val, 1987.
- ABRIC, J.-C., *Pratiques sociales et représentations*, P.U.F., 1994.
- AUGER, N., *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Editions Modulaires Européennes, 2007.
- AUGER, N., DERVIN, F. et SUOMELA-SALMI, E. (sous la dir. de.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, L'Harmattan, 2009.
- BOUVERESSE, J., *Herméneutique et linguistique*, Editions l'éclat, 1991.
- CAMILLERI, C., « Principes d'une pédagogie interculturelle », In : DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E. M. (éd.), *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, 1999, pp.208-214.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2002. URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consulté le 20 mai 2009).
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire*, 1995. URL : http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_fr.pdf (consulté le 18 mai 2010).

- DERVIN, F., *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Turku, Finlande, Presses Universitaires de Turku, 2008.
- DREYER, S., « 'Les français sont romantiques'. Une représentation sociale du monde chinois », In : BOYER, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement identitaires et mises en scène*, T.3, L'Harmattan, 2007, pp. 85-107.
- GADAMER, H.-G., *Vérité et Méthode*, trad. P.Fruchon, Le Seuil, 1996 [1960].
- GREISCH, J., *Le cogito herméneutique : l'herméneutique philosophique et l'héritage cartésien*, Vrin, 2000.
- GRONDIN, J., *L'universalité de l'herméneutique*, PUF, 1993.
- GRONDIN, J., *L'herméneutique*, « Que sais-je », PUF, 2006.
- JODELET, D. (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1989.
- JODELET, D., « Représentation sociale », In : MESURE, S. et SAVIDAN, P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, PUF, 2006, pp.1003-1005.
- LEGRAND, P., « Comparer », *Revue internationale de droit comparé*, vol.48, n°2, 1996a, pp. 279-318.
- LIPIANSKY, E.M., « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? », *Textes de travail de l'Office franco-allemand de la jeunesse*, n° 14, 1996. URL : <http://www.ofaj.org/paed/arbeitstexte.html#14> (consulté le 25 janvier 2010).
- MOORE, D. (éd.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier/CREDIF, 2001.
- MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF, 1961.
- MOURLHON-DALLIES, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier FLE, 2008.
- ROUSSIAU, N. et BONARDI, C., *Les représentations sociales. Etat des lieux et perspectives*, Sprimont, Mardaga, 2001.
- SCHAFER, S., « Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente », In : HOLTZER, G., et WENDT, M. (éds), *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Frankfurt, Peter Lang, 2000, pp.39-50
- VEYNE, P., *Comment on écrit l'histoire*, Seuil, 1971.

Notes

¹ Français sur objectifs universitaires.

² « Si l'on opère un rapide tour d'horizon du matériel en français destiné à des publics spécifiques, on constate que l'objectif interculturel fait l'objet d'assez peu de mises en scènes » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 245). Cette lacune peut d'ailleurs expliquer l'appel à publications récemment lancé (juin 2010) par la revue *Points communs* (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris), pour son numéro 41 (octobre 2010), sur le thème : « Intégrer une démarche interculturelle en français sur objectifs spécifiques (FOS) ou en français sur objectifs universitaires (FOU) ». Disponible à l'adresse suivante : http://www.fda.cciip.fr/documents/pdf/points_communs/pc_40/pc_40_-_appel_a_communications_n41.pdf (consulté le 27 juin 2010).

³ Nous nous référons ici à l'idée de « vérité-cohérence » : cohérence avec l'ensemble des propositions tenues pour vraies dans une époque et une société données. Cette idée s'oppose à celle d'une « vérité-adéquation » (voir : Greisch, 2000 : 117 et suiv.).

⁴ Par « herméneutique » nous entendons ici principalement les approches ricordienne et gadamerienne.

⁵ Cette expression d'« herméneutique interculturelle » n'est pas tout à fait nouvelle : elle a en effet été proposée par des didacticiens des langues allemands au début des années 90, dans un sens quelque peu différent (voir sur ce point : Schafer, 2000).

⁶ Nous renvoyons au travail de synthèse présenté dans Castellotti et Moore, 2002.

⁷ « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Egalement désignée comme savoir de sens commun ou encore savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance est distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique » (Jodelet 1989 : 36).

⁸ Nous empruntons cette expression, en la modifiant, au juriste de droit comparé P.Legrand qui distingue l'*autre-droit*, « objet » d'une perspective qu'il récuse, et l'*autre-en-droit* que va chercher à appréhender la comparaison « à l'aune d'une herméneutique » qu'il propose (Legrand, 1996 : 316).

⁹ U.E. proposée dans le cadre d'un master en distanciel commun aux Universités de Tours, du Mans et d'Angers (cours de Véronique Castellotti).

¹⁰ Notons que, dans le domaine de l'histoire, les travaux de Paul Veyne offrent un important contrepoint à cet objectivisme (Veyne, 1971).

¹¹ Titre du sonnet IX des *Regrets* de Joachim du Bellay.

¹² Concept bien connu d'esthétique littéraire, que H.R Jauss emprunte à Gadamer, qui fut son professeur à l'Université de Heidelberg.

¹³ Pour un résumé de cette affaire, voir par exemple : « Comprendre toute l'affaire d'Outreau », *AgoraVox. Le média citoyen*. URL : <http://www.agoravox.fr/actualites/societe/article/comprendre-toute-l-affaire-d-57129> (consulté le 11 mai 2010).

¹⁴ Assemblée nationale, *Rapport fait au nom de la commission d'enquête chargée de rechercher les causes des dysfonctionnements de la justice dans l'affaire dite d'Outreau et de formuler des propositions pour éviter leur renouvellement*, n° 3125, enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 6 juin 2006. Disponible sur : <http://www.assemblee-nationale.fr/12/pdf/rap-enq/r3125-t1.pdf> (consulté le 11 mai 2010).

¹⁵ Ecole Nationale de Magistrature.

¹⁶ La « volonté d'être seul maître à bord » relevée par les parlementaires (p.153) peut notamment éclairer certaines interprétations du juges.