



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Synergies Pays germanophones n° 16 - 2023 p. 17-34

De quelques pistes réflexives sur le revirement interculturel en didactique des langues et des cultures à l'aune du franco-allemand

Séverine Behra

Université de Lorraine-INSPÉ, France

severine.behra@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0009-0008-7440-9841>

Dominique Macaire

Université de Lorraine, France

dominique.macaire@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1484-9075>

Reçu le 22-04-2023 / Évalué le 13-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Cet article entame une réflexion sur l'interculturel dans la formation des enseignants en contexte franco-allemand. Il s'agit d'une notion polyphonique, dont plurilinguisme et pluriculturalité constituent désormais des matrices de référence dans un revirement de taille en éducation. Nous considérons l'interculturel dans l'optique de la dynamique d'une « éducation à l'interculturel » et non d'une « éducation interculturelle ». Nous discutons d'une part les compétences balises issues de l'expertise, et d'autre part l'expérientiel porté par les individus, pour en clarifier les défis dans les contextes franco-allemands. En outre, nous proposons de recourir plus activement à la notion d' « intelligence interculturelle » en formation d'enseignants.

Mots-clés : langues et cultures, didactique de l'interculturel, diversité(s), formation des enseignants

Reflexive didaktische Ansätze zur interkulturellen Wende in der Lehrerbildung im Deutsch-Französischen Kontext

Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht die Interkulturalität in der Lehrerbildung im deutsch-französischen Kontext. Interkulturalität ist ein vielschichtiger Begriff, dessen Referenzmatrizen nunmehr Mehrsprachigkeit und Plurikulturalität sind, und einen bedeutenden Wandel im Bildungswesen darstellen. Hier betrachten wir Interkulturalität im Hinblick auf eine Dynamik der „Erziehung zur Interkulturalität“, eher als der „interkulturellen Erziehung“. Wir diskutieren einerseits sogenannte Schlüsselkompetenzen, die sich auf Wissen und Kenntnisse beziehen, und andererseits das Erfahrungswissen, das von den Individuen getragen wird, um deren Herausforderungen in deutsch-französischen Kontexten aufzuzeigen.

Darüber hinaus schlagen wir vor, in der Lehreraus- und Fortbildung intensiver auf eine „interkulturelle Intelligenz“ zurückzugreifen.

Schlüsselwörter: Sprache und Kultur, interkulturelle Didaktik, Diversität, Lehreraus- und Fortbildung

Exploring avenues of reflection on the intercultural turn in teacher education in the Franco-German context

Abstract

This article explores interculturality in teacher education in a French-German context. It is a polyphonic notion, for which plurilingualism and pluriculturalism are currently reference matrices in a major turnaround in education. We consider interculturality from the point of view of the dynamics of “education to interculturality” rather than “intercultural education”. We discuss on the one hand the guiding competences of expertise, and on the other hand the experiential carried by individuals, in order to highlight the challenges in French-German contexts. This article further suggests the concept of “intercultural intelligence” to guide the training process.

Keywords: Languages and cultures, intercultural approaches, diversity, teacher education

Introduction¹

Le mouvement de balancier opéré depuis le tournant du 21^e siècle reconsidère les rapports entre langue(s) et culture(s), ce qui ouvre une voie potentielle à un « revirement interculturel² », avec l’arrivée des technologies dans une ère de globalisation, dans la lignée du « tournant social ». Les évolutions sociétales diverses, tout autant que les choix des politiques éducatives, mettent en avant communication et mobilité questionnant le double terme de langues-cultures. Notre réflexion considère une « dynamique du revirement » portant sur l’un de ses objets polysémiques, l’interculturel. Le « revirement interculturel » revisite une focale actuellement minorée en didactique des langues, celle des cultures. Il se déploie dans une acception dynamique, à l’image des environnements multilingues et multiculturels où se jouent des apprentissages de plus en plus métissés. Ce revirement encourage-t-il à l’optimisme et au changement et que dire des freins et tensions qui restent à dépasser ou à accepter ?

Cet article aborde la notion d’interculturel en tant que modalité de revirement, après une période où l’École a privilégié la communication par les langues. Il entend contextualiser la notion dans une double spacio-temporalité, celle du franco-allemand et celle de la formation des enseignants en France. Nous discuterons la

dynamique de l'éducation interculturelle dans un dispositif spécifique, pour mieux comprendre comment nous tourner vers une « éducation à l'interculturel » en ayant recours à une « intelligence interculturelle », favorable à une approche professionnalisante des défis de la formation, des sociétés et de l'École.

1. L'interculturel, une « jungle » terminologique et idéologique

Notre contribution questionnera quelques aspects confusionnants de la terminologie actuelle autour de l'interculturel en didactique des langues et des cultures dans un dispositif formatif en contexte franco-allemand. Elle n'en sera pas exhaustive pour autant. Pour un état de l'art sur la notion d'interculturel, on renverra à l'imposant et remarquable état de l'art de Mbiatong (2022). Il paraît désormais essentiel de « contextualiser » toute approche de l'interculturel (Putsche, 2022), en prenant en compte les diversités actuelles. Dans la perspective d'une didactique « langue-culture-impact³ », le contexte franco-allemand est l'occasion de mettre la notion à l'épreuve (Windmüller, 2015), ce que la revue *Synergies Pays germanophones* a abordé à diverses reprises.

1.1. Langue-culture et interculturel : un revirement terminologique

La « culture » relève de caractéristiques codifiées référentes à des groupes humains constitués et au capital individuel qui permet de s'inscrire dans une société. Le terme d'« interculturel » ou d'« interculturalité » est le plus souvent référé aux terrains et aux rencontres entre individus, issus de communautés distinctes. Il existerait ainsi une différence de nature entre les deux termes, portant sur des savoirs et connaissances du côté de la culture, des pratiques et relations du côté de l'interculturel. Il existerait également une différence de niveau entre une culture de communautés, davantage figée, et une culture d'individus, plus fluide et dont on accepte plus aisément les diversités.

De nos jours, on ne peut plus penser les langues et les cultures en faisant l'économie du paradigme des diversités. Aux 19^e et 20^e siècles en revanche, les deux termes étaient dissociés, et la culture, terme volontiers employé au singulier, primait sur les langues. Les dernières décennies du 20^e siècle, avec des évolutions sociétales et économiques importantes, ont mis l'accent sur la langue, en particulier en termes d'interactions avec des locuteurs de langues diverses et dans des langues autres que les langues d'origine. On assiste alors à un renversement de tendance, favorable à la langue pour communiquer, par rapport à la culture. Ce renversement s'adosse aux théories de l'action en sciences de l'éducation et aux

approches communicatives qui prennent leur essor en Europe, en particulier avec la diffusion du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Le CECRL valorise un point de vue européen sur les échanges, avec comme corrélaire une vision européano-centrée de l'enseignement des langues et des cultures. Il s'agit d'un revirement culturel et éducatif. La révision du CECRL avec l'ajout du *Volume complémentaire* (2018) tente de renverser quelque peu l'option langagière pour lui ajouter des aspects interculturels, également déclinés sous forme de grilles de compétences.

1.2. *Landeskunde* entre Allemagne et France

Après l'explosion du courant de *Cultural Awareness* et des approches interdisciplinaires portées par les *Cultural Studies* à Birmingham dans les années 60 dans la lignée du courant politique de la *New Left*, entendant étayer les apports marxistes par une analyse des systèmes de valeurs⁴, le *Cultural Turn* se développe dans les années 90. On pense au projet *Cultura* de Furstenberg par exemple aux USA qui recourt aux échanges à distance dans l'enseignement du FLE (1998). Selon ses observations, « rarement, nos étudiants ont-ils la possibilité d'accéder à la « dimension cachée » de la culture, pour reprendre l'expression de l'anthropologue américain Edward T. Hall, c'est-à-dire ses propres valeurs, ses attitudes, ses façons d'interagir et de voir le monde ? Cette dimension est extrêmement difficile à « enseigner », dans la mesure où, justement, ces notions sont essentiellement abstraites, invisibles, inaccessibles⁵ ». Furstenberg précise que « les étudiants développent une connaissance et une compréhension plus approfondie et plus intime du sujet (avec souvent une composante affective vis-à-vis des gens, des lieux ou événements rencontrés) et deviennent de plus en plus sensibles à la notion de perspectives multiples » (1998 :18).

Par ailleurs, depuis les années 80, se développe un courant interculturel qui s'apparente à l'éducation citoyenne et proche de l'*Anti-Bias Erziehung*, concept pédagogique de lutte contre toute discrimination, venu des USA, mis en oeuvre dès le Jardin d'enfants en Allemagne. Ce courant se place pour ainsi dire « à côté » des langues dans une perspective éducative et non directement liée aux disciplines scolaires. Il privilégie le va-et-vient entre les cultures, dans leurs ressemblances et différences (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1999), du moins dans un premier temps, ainsi que des comportements attendus, comme le respect, ou la tolérance, favorables au « vivre ensemble ». Une telle approche comparative court le risque d'être ethno-centrée et, ce faisant, conforte le principe de binarité.

Dans le contexte germanophone, le terme de « culture » évolue sous l'influence entre autres des travaux de Geertz (1991)⁶, pour lequel la culture est dynamique, ambivalente et empirique, ainsi que de Hu⁷ (1996), ou encore des écrits de Welsch (1999), dont les options tendent vers un transculturel surplombant. En Allemagne, l'apparition de la *Landeskunde*⁸, distinguant *Kulturrkunde* de *Realienkunde*, est une conception de la civilisation et du quotidien, favorable aux relations entretenues entre les termes « langue(s) » et « culture(s) ». Ce terme permet d'associer l'agentivité à des besoins « de tous les jours » que l'école s'approprie progressivement sous forme d'activités et d'actes de parole, puis de tâches⁹ par la suite. La *Landeskunde* ajoute d'autres ressources à côté de la littérature ou des arts plastiques à l'École. Il s'agit de documents authentiques, qui ne sont pas créés pour l'enseignement et dont la fonction médiatrice en classe provient de leur utilité sociale.

En raison de son histoire¹⁰ notamment, le franco-allemand s'est rapidement emparé de la notion d'interculturel pour mettre en place des dispositifs innovants et des ressources spécifiques (voir la formation d'enseignants à l'interculturel dans le projet des *Fernstudienbriefe* du Goethe-Institut¹¹, les formations interculturelles ou les approches *tele-tandem*® de l'OFAJ dont l'un des objectifs est de « favoriser l'apprentissage interculturel, dans la vie personnelle et professionnelle¹² ».

1.3. L'interculturel, un mode de relation avec le monde

Chaque individu a une identité singulière complexe, multiforme, et non plusieurs identités qui se jouxteraient. Une telle conception d'une juxtaposition des cultures renverrait à une vision cumulative des identités. Le monde contemporain est multiculturel et constitué d'individus pluriculturels, représentatifs à la fois des diversités et de leurs variations possibles. Dans ces contextes, se réalise chacune de ces identités tant dans un espace-temps spécifique à l'individu qu'en relation à ses communautés de référence. Dans le franco-allemand, comme ailleurs, une telle vision n'est pas statique mais dynamique.

L'interculturel consiste à adopter des perspectives multiples pour fouiller et analyser de façon réflexive, et collective si possible, ce qui n'est pas immédiatement visible. L'ajout du préfixe « inter » aux termes « culture/culturel » ne résout pas tout. Une certaine confusion demeure bien que d'autres préfixes aient tenté :

- de montrer le cheminement avec le préfixe « trans- », qui évoque la traversée/ transgression/transformation (Forestal, 2008), ou encore par une approche de la médiation psychanalytique transculturelle (Moro, 2019) ;
- d'indiquer une qualité globale, dans plusieurs contextes ou traversant les disciplines scolaires, avec le préfixe « cross- », utilisé dans les environnements anglo-saxons et dans une visée d'adaptation ;
- d'augmenter la notion avec le préfixe « hyper- » (Han, 2022) ;
- de référer la notion à des modalités d'agentivité avec le préfixe « alter- » (Adami, 2016) ;
- de référer la notion à des situations imbriquées avec le préfixe « pluri- » (Beacco et al., 2016 ; Byram, 1992-2009) avec des prolongements pluralistes, voire diversitaires¹³.

On peut se demander si ces préfixes n'opacifieraient pas la notion. En allemand, on parle de *Fremdverstehen* pour le processus qui consiste à accepter « l'étrange » et « l'étranger à soi » (l'autre), ou « l'étranger en soi » (l'Autre). Ces termes sont révélateurs d'une recherche de finitude de la notion d'interculturel et non de sa capacité d'ouverture aux diversités (autrui). Une vision binaire de ce qui serait « propre à soi » vs « spécifique à l'autre », n'est plus pertinente de nos jours (Zarate et al., 2008). Une approche plus dynamique de l'interculturel envisage de partager des savoirs moins réducteurs sur l'altérité. Elle se place dans une logique qui entend « co-construire » ou « co-crée » les uns avec les autres, et non *ensemble*, une réalité qui dépasse l'existant dans une « interculturation » (Denoux, 1994) partagée. Cela rejoint la définition du récent *Dictionnaire en ligne de psychologie et de pédagogie*¹⁴ :

En tant que système d'orientation, la culture n'est pas statique mais en évolution, car chaque individu dépend du système d'orientation spécifique à la culture et participe en même temps activement au développement et à l'organisation de la culture spécifique. En tant que champ d'action, la culture offre à l'individu des possibilités d'action, mais pose également des conditions d'action, c'est-à-dire que la culture propose des objectifs qui peuvent être atteints avec certains moyens, mais fixe en même temps des limites à l'action possible ou correcte. L'individu se trouve donc toujours dans une relation ambivalente dans ce champ, car soit il s'y intègre et s'y adapte, soit il essaie en même temps d'en repousser les limites, de transformer ce qui existe déjà, de le compléter ou même de le remplacer.

Chacun de nous se réfère continuellement à plusieurs codes, à plusieurs références et à plusieurs situations vécues et non à une seule situation représentative ou caractéristique de la culture de « son » pays. Les sociétés et l'École

d'aujourd'hui sont issues de métissages dont il est indispensable d'apprendre à se saisir comme une richesse, tout en acceptant de ne pas y trouver de modèles intrinsèques. C'est le prix de la cohésion sociale et scolaire. La déstructuration de l'interculturel en tant que « tout » aboutit à des « miettes » (Dervin, 2022), des narrations individuelles spécifiques de ressentis, reliés à la diversité des vécus et des contextes. Le « revirement interculturel » dont il est ici question n'est pas un simple mouvement de balancier entre langue et culture, il suggère un changement de perspective.

2. De l'éducation interculturelle à une intelligence interculturelle

En contexte transfrontalier franco-allemand, la circulation des personnes et la proximité des voisins procurent des occasions de contacts nombreux. C'est dans cet esprit qu'une démarche spécifique permet aux identités diverses de s'exprimer et potentiellement de se rencontrer. Dans cette partie, nous discutons l'enjeu pour l'École de passer d'une éducation interculturelle à l'éducation à l'interculturel.

2.1. Présentation d'un dispositif de formation pour l'enseignement de l'allemand et *en* allemand

Après quelques années d'expérimentation d'un dispositif en formation d'enseignants du premier degré dans le cadre des langues et des cultures (niveau master), nous avons élaboré un module intégré dans une formation continue d'enseignants des premier et second degrés en Lorraine qui se préparent à enseigner l'allemand *et en* allemand (Diplôme universitaire, désormais DU). La formation s'organise autour de trois blocs de compétences :

- la pratique de l'allemand. Ce bloc renvoie à la demande la plus forte des enseignants. Selon eux, une maîtrise « convenable » de la langue du partenaire est indispensable à la formation à l'interculturel, bien que le lien entre langues et cultures ne soit pas explicite pour les formés. Leurs discours s'adosent à une vision plutôt utilitariste de chacune des langues. S'y ajoute un accompagnement individuel dans une démarche à visée autonomisante. Quelques formés ont tendance à ne pas voir l'intérêt réflexif de la prise de distance et des choix à faire pour s'inscrire dans le contrat d'autonomisation. Ces formés prennent peu d'initiatives inspirantes ;
- la didactique de l'allemand. Il s'agit du bloc pour lequel les pratiques existantes offrent un socle de travail partagé, favorable à la découverte du premier et de second degré. Les formés font du lien avec leur quotidien professionnel.

S'ils demandent à enrichir leur trousse à outils d'activités, ils ne se sentent pas en difficulté pour autant. Ils ont besoin d'actualiser leurs connaissances du pays partenaire, de se doter de savoir complémentaires, et ils sollicitent des pratiques en lien avec des rencontres avec les partenaires. C'est le bloc où les formés se sentent sécurisés ;

- la pédagogie de projets. C'est le bloc le plus opaque pour les participants qui ne lui confèrent pas de sens *a priori*. La mise en place d'un espace-temps de co-intéressement (Behra, Macaire, 2021), c'est-à-dire de concertation et de co-élaboration entre les formés, s'est avérée difficile. Ce bloc de formation a été peu investi par les formés en tant que modalité originale d'action. Il a été peu « relayé » par les autres blocs, ce qui aurait pu lui donner une certaine lisibilité. Les formés acceptent le bloc « projet », dès qu'il est contributif de contenus culturels ou artistiques (une pièce de théâtre jouée dans l'autre langue, un achat de lanternes en Allemagne pour la St Martin, etc.). Ils ont davantage de difficultés à en cerner les liens avec les autres blocs de formation, sauf lorsque l'animation se déroule en allemand, ou qu'il y a des temps de négociation interculturelle apportant des éclairages sur des notions-clés (par exemple, comment on enseigne les sciences en Allemagne, quel rôle joue la nature dans les conceptions du monde ou de l'action politique en Allemagne, etc.). Un cadre transmissif est largement attendu de ce type de formation semble-t-il. Les propositions s'adosent alors presque systématiquement à des schémas classiques de médiation, ainsi qu'à une vision binaire des ressemblances et différences entre deux cultures quasi statiques.

Ce modèle formatif se veut pourtant ouvert ; il entend se construire *avec* les participants et pas uniquement *pour* eux. Nous faisons l'hypothèse qu'une implication active confère du sens à la formation. Deux constats ont émergé : d'une part, l'engagement ne se décrète pas sans action, et d'autre part une notion théorisée n'est efficiente que si elle est reliée à l'expérience de l'interculturel, dans un lien théorie-pratique revisité. Les observations montrent néanmoins la difficulté à sortir des habitus et à se projeter dans une formation engageante, pour soi et avec les autres membres du groupe des formés.

2.2. Les compétences balises pour éduquer à l'interculturel

L'exemple de la formation d'enseignants se destinant à l'enseignement *de et en* allemand en région transfrontalière relèverait d'un processus d'interculturalisation, qui n'est pas aisé, au vu des formations usuelles. Mbiatong (2022) pointe que « la compétence interculturelle implique la capacité à interagir de manière efficace

et appropriée avec des personnes d'autres cultures ». Il s'agirait donc potentiellement de développer certaines compétences parmi celles listées par le *Conseil de l'Europe* (2018), développées par Byram sous le vocable de « compétence communicative interculturelle » (voir par exemple, Byram, 2011).

L'individu pourrait s'enrichir de compétences dites « balises¹⁵ », essentielles au « vivre-ensemble ». Y aurait-il alors des compétences incontournables pour soutenir le revirement culturel des sociétés contemporaines marquées par les diversités ? Le modèle élaboré par Byram construit la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues au travers d'éléments considérés comme déterminants : des attitudes, des connaissances, des compétences d'interprétation et relationnelles, des compétences de découverte, des compétences d'interaction, ainsi que la conscience critique. Ce modèle est considéré par ses détracteurs comme binaire, reprenant l'opposition entre la culture de soi et de l'autre, et comme statique, les compétences évoquées étant distribuées selon un continuum de performances, développées en grilles de savoirs, savoir faire et savoir-être, et non dans une boucle dynamique impliquant l'acteur qu'est l'apprenant ou le formé. Il ne suffit pas seulement d'identifier une liste de compétences à acquérir, car cela renverrait à un modèle supposé valable pour tous. De nouvelles questions surgissent alors. Comment les dispositifs formatifs pourraient-ils prioriser des compétences interculturelles indépendamment de contextes de référence ? Au nom de quoi et comment pourrait-on évaluer une compétence interculturelle, d'autant qu'à l'École elle est le plus souvent en cours d'appropriation ?

On parle ici de compétences qui ne sauraient se développer par elles-mêmes. Elles nécessitent un accompagnement et une prise de conscience progressive, dans un processus distancié et critique. Pour ce faire, nous privilégions en formation deux modalités principales : l'étude des croyances et représentations de la diversité et la promotion de pratiques pédagogiques davantage collaboratives. Une collection de compétences ne permet pas à elle seule de prendre conscience de ses propres réflexes culturels.

Favoriser une attention bienveillante à autrui, c'est mettre au jour les rapports respectifs à des thématiques comme l'éducation, la famille, l'autonomie, le travail, etc. dont on peut apprécier les dimensions et leur variabilité. Cette démarche se pratique à différentes échelles : pour soi, au sein d'une communauté comme un groupe en formation, en relation avec des partenaires en contexte franco-allemand. Des compétences interculturelles ne se décrètent pas indépendamment de la spécificité des contextes d'action. L'éducation à l'interculturel est inévitablement située et associée aux valeurs qu'elle véhicule pour les individus.

La construction d'une compétence interculturelle telle que l'École la propose, se complexifie du fait de ses injonctions paradoxales (en lien avec le CECRL, entre autres). Les compétences balises qui s'inscrivent dans les textes institutionnels, relèvent d'une décision externe aux acteurs. Elles sont surplombantes et choisies au niveau macro de l'écologie formative. Les formés les subissent pour ainsi dire dans une logique d'expertise cumulative. En tout état de cause, ils n'en saisissent pas le sens profond qui relève d'une logique compréhensive. Selon nos observations, cette logique d'expertise peut s'avérer pertinente. Toutefois, elle n'est implicante, chez les formés, que dans deux cas spécifiques :

- d'une part, lorsque les compétences balises sont reliées à des savoirs nouveaux sur lesquels repose une évaluation, la thématique de la nature et du rôle de l'humain dans l'environnement est un bon exemple distributif de visions et de productions culturelles diverses (posture du bon élève) ;
- d'autre part, lorsque les formés considèrent que les compétences visées seront utiles pour une affectation, ou pertinentes pour leurs pratiques à venir, dont celles de la mobilité et de la rencontre franco-allemande. Dans ce cas, ces compétences sont plébiscitées et attendues (posture du professionnel).

Nos constats sur deux années d'expérimentation du DU font état chez les formés d'un intérêt cognitif pour des compétences balises spécifiques à une éducation interculturelle et reliées aux savoirs savants, voire de tentatives pour les mettre en œuvre (pour certains seulement), mais de peu d'appétence pour leur transfert à de futures situations de classe. En outre, il existe bien des compétences en lien avec « l'attention à l'autre » ou « à autrui » dans leurs différences, comme l'écoute, la prise d'indices interculturels, l'observation de comportements. Ces compétences pourront s'ancrer dans des pratiques si elles sont mises en œuvre dans des activités réflexives dès la formation, et si elles portent sur les fameux objets évoqués plus haut, co-construits, mis en situation et reliés à l'expérientiel, plutôt que sur des thèmes culturels généraux, et de ce fait désincarnés.

2.3. Le jeu de l'expérientiel dans l'éducation à l'interculturel

Le développement de compétences spécifiques, préétablies par l'École et telles que mises en avant par les travaux du *Conseil de l'Europe*, ne suffit pas pour éduquer à l'interculturel dans le franco-allemand comme dans d'autres contextes du reste. En effet, tout individu est pour ainsi dire « expert » de son champ culturel, le plus souvent de façon non conscientisée. Il dispose d'attitudes et de savoirs propres. La formation peut l'amener à prendre progressivement conscience de ce qui le caractérise dans ses comportements par des tâches qui l'aideront à prendre

conscience de son expertise. Le modèle de Bhawuk (1998) fait passer d'une compétence interculturelle inconsciente à une compétence consciente en formation des enseignants. Et bien qu'il reste à adapter, ce modèle considère à juste titre la dynamique des relations entre savoirs et procédures pour apprendre. Les enjeux de la formation consistent à développer des compétences balises et la capacité à se situer, à réfléchir sur soi et sur autrui(s) dans les interactions interculturelles. Cette capacité engage l'inconnu et l'incertitude de la relation à autrui(s). On peut alors envisager deux niveaux de travail formatif autonomisant. Un premier niveau de travail consiste à partir de notions socialement sensibles, qui agissent comme des dilemmes pour les enseignants. Le second mobilise des tâches porteuses d'un sens social et scolaire. Compétences et expérientiel sont intimement liés. Se développe alors une compétence *d'action* plutôt que *d'utilisation* des langues-cultures.

Toute expérience interculturelle est non seulement « située » dans un contexte donné qui l'influence, elle est également « incarnée ». Elle repose sur la singularité des individus dont chaque parcours est original. Les expériences diverses, y compris les rencontres d'obstacles, contribuent au développement de chacun en fournissant des occasions de prise de distance. En termes de formation des enseignants, on ne peut échapper à une réflexion sur ce que nous nommons ici une « éducation à l'interculturel », sur la mobilisation des biographies, des parcours et des métissages contemporains, soit la dimension incarnée des individus. Cette dimension renvoie notamment à l'*Erlebnispädagogik* (pédagogie de l'expérience et de la découverte), s'appuyant sur l'*Émile* de Rousseau, et encourage l'apprentissage expérientiel et le roman d'éducation. Elle repose également sur les travaux de Dewey et les approches de Ziegenspeck avec l'expérience informelle, les activités hors des murs de l'École, comme le recours aux arts du cirque, par exemple, ou les activités de loisirs à l'extérieur impliquant le corps et le geste dans le collectif, etc. Pour qu'il y ait « expérientiel », il faut faire une expérience nouvelle, une expérience de la nouveauté, de préférence hors des sentiers battus que privilégient généralement les modes transmissifs de l'École, voire hors de l'école. Les événements vécus entrent alors en résonance avec les expériences cognitives et émotionnelles des individus.

Deux notions s'avèrent alors contributives à une éducation à l'interculturel, celle des croyances ou représentations mentales (*Einstellungen* et *Vorstellungen* en allemand) et celle d'identité(s) :

- du côté des représentations mentales, il s'agit du jeu des construits mentaux et sociétaux, des croyances, dont on ne peut faire l'économie, car dotés d'un pouvoir d'influence certain, qui existent en relation forte avec leurs contextes de réalisation, notamment pour le franco-allemand. Ce jeu s'adosse aux vécus et aux ressentis, souvent implicites, parfois ambivalents, des divers acteurs dans

différents espaces-temps d'expérience, et selon le degré de sécurité ressenti, selon qu'ils se sentent ou non vulnérables, voire fragilisés. La clarification des représentations mentales individuelles et sociétales porte sur soi-même, sur autrui et sur l'objet en cause ;

- du côté de l'identité, il s'agit à la fois de l'identité personnelle et sociale, mais également de l'identité professionnelle lorsque l'on parle de formation d'enseignants. Le sentiment « d'appartenance au franco-allemand » n'échappe pas aux deux langues. Selon nos constats, il peut relever du niveau de maîtrise de la langue du partenaire pour certains formés, de leur ressenti par rapport à l'implication des deux langues dans les activités didactiques qu'ils proposent, pour d'autres, ou de leur sentiment de compétence professionnelle, de leur légitimité en somme, dont quelques-uns attendent que la formation la consacre, pour ainsi dire.

L'expérientiel interculturel relève de niveaux imbriqués entre eux : celui de l'individu (intra), celui de son parcours et de ses relations à autrui, dans des situations plus ou moins fortuites (expérientiel de vie, mobilités...) ou plus ou moins engageantes du fait de la formation (rencontres de classes, échanges virtuels, appariements d'enseignants, projets en commun, etc.). Pour bien faire, une approche formative devrait alors mobiliser ces divers niveaux et les faire interagir, afin de viser « l'appropriation de la pluriculturalité d'un environnement intergroupal, interindividuel, et intrapsychique¹⁶ ».

L'expérientiel en formation dans le contexte franco-allemand ci-dessus évoqué prend place selon notre étude dans un dispositif proche de celui décrit par Sauquet et Vielajus (2014). En ce qui nous concerne, nous retenons trois aspects pour mener des tâches formatives d'éducation à l'interculturel :

- la contextualisation qui permet de mobiliser des expériences du franco-allemand, de les ancrer dans un vécu émotionnel et/ou cognitif ;
- la verbalisation et la négociation tant individuelle que collective des expérientiels qui permettent de clarifier des notions moins visibles voire invisibilisées, de faire *com*-prendre le monde socio-culturel et les valeurs qui relèvent d'une culture dominante ou de cultures métissées, dont nous disposons toutes et tous ;
- la stabilisation de ce qui constitue le « commun » du groupe dans le respect de ses variations, au-delà des différences et des proximités, qui ne sont pas pour autant gravées dans le marbre. Nos observations ont effectivement confirmé qu'un expérientiel de l'interculturel en formation favorise sa transposition, sans pour autant que celui-ci soit modélisé, à la condition que les tâches proposées impliquent le collectif.

3. Discussion

L'expérience de soi et d'autrui¹⁷ n'est pas simple à appréhender, elle sollicite le fait d'accepter des tensions, de l'incompréhension liée à des filtres différents des siens, à prendre position, à renoncer à une pseudo-neutralité, à devenir sujet et à s'engager, en prenant part à l'expérientiel.

La mise en tâche de certaines représentations est alors indispensable pour « se » connaître, pour *com*-prendre des « autrui ». C'est une condition indispensable pour créer un « commun », un défi formatif central. De plus, en formation, l'expérientiel ne peut se vivre seul, il se partage, en tant que phénomène social. Il gagne à être pensé et travaillé collectivement, en interaction avec d'autres modes de pensées.

Dans les groupes engagés sur chacune des deux années d'expérimentation, nous avons observé que ces divers niveaux et les données liées aux représentations et aux identités sont diversement ressentis et interprétés par les formés. Les effets marquants les plus positifs proviennent du partage des pratiques professionnelles et de la mise en mots de l'expérientiel. Ces échanges rassurent et confortent les uns comme les autres, celui qui apporte et celui qui reçoit. La création d'une communauté apprenante est alors saluée de façon positive par tous les participants. La solidarité est de mise, un univers franco-allemand est créé, tel que se le représentent les participants. Des *Kaffee und Kuchen* ou *Kaffeetrinken* sont organisés à chaque journée de formation, par exemple, pour faire corps et partager des recettes. Ces moments conviviaux rappellent les invitations du dimanche après-midi, où les familles partagent des gâteaux, le plus souvent faits maison, ou achetés dans les *Konditoreien* (pâtisseries). Les échanges de ressources se font de manière active, régulière et informelle (groupe *WhatsApp*, bons plans, adresses et outils partagés par mail, etc.). L'usage de l'allemand en formation implique autrement les formés. Ce faisant, la formation est davantage située, incarnée et partagée. Mais elle atteint également l'une de ses visées, développer un « pouvoir-agir en situation de co-intéressement » (Behra, Macaire, 2021) qui autonomise les formés en les rassurant et en leur donnant davantage d'estime d'eux-mêmes.

L'expérience formative menée encourage à privilégier une « éducation à l'interculturel » dans l'esprit du développement d'une « intelligence interculturelle » (Sauquet, Vielajus, 2014), pour entrer de plain-pied dans une intelligence des émotions interculturelles. Le terme « intelligence » renvoie ici au fait que l'on « *com*-prend » quelque chose, qu'on le prend avec soi pour s'en nourrir soi-même, et en nourrir en retour la situation, dans le respect des diversités. C'est un geste de construction de soi avec autrui, dans le maillage des réalités interculturelles, dont on a l'intelligence.

On n'aura pas pour autant une vision idéaliste de la démarche d'accompagnement du développement d'une intelligence interculturelle, dans la mesure où bon nombre de croyances perdurent ou reviennent en force. Les croyances noyaux constituent ce qui change le moins chez un individu. La confrontation avec ses propres croyances et celles des autres membres du groupe en formation, par exemple sur le questionnement de notions liées à l'éducation (le temps scolaire, le rôle des parents, la place des enfants dans la société, les notions de liberté, de groupe, etc.) ou mieux encore par le prisme des dilemmes du quotidien des formés dans le contexte franco-allemand, permettent de se saisir et d'ajuster des croyances, sinon de les modifier. En tout état de cause, si un questionnement se réalise, la stabilisation de nouvelles croyances n'en découle pas pour autant systématiquement, loin s'en faut. L'évolution potentielle visée se réalise sur le long terme, ce qui échappe à l'évaluation à chaud des seules compétences.

Conclusion

Le cadre de référence d'une réflexion contemporaine sur une éducation à l'interculturel est nécessairement filtré par le paradigme intégrateur des diversités qui renvoie au plurilinguisme et à la pluriculturalité. Ce cadre constitue une dynamique composite, non finie, toujours renouvelée au gré des expérientiels singuliers *et* collectifs et des liens que ceux-ci tissent ensemble dans un contexte donné. Nous parlons de « revirement interculturel » en formation d'enseignants pour indiquer le nécessaire mouvement introduit par la dynamique du lien entre langues *et* cultures, entre langues *et* cultures *et* contextes, entre contextes *et* individus, mettant en évidence la nécessité de faire référence à des valeurs propres à la formation et conséquemment aux classes. Selon nous, une didactique du revirement nécessite de faire du paradigme des diversités le cœur de la réflexion sur l'interculturalisation, considérée comme une dynamique complexe.

L'interculturalité est un objet complexe, du fait de ses usages divers et de ses définitions partielles, et en particulier en formation d'enseignants. Pour sa part, Dervin (2010) a identifié trois écoles de pensée sur l'interculturalité : le différentialisme culturel, le métissage culturel et enfin la chosification des cultures, tout en relevant néanmoins leur variabilité contemporaine. Ces divergences sont le reflet de conceptions et de valeurs diverses à l'œuvre au niveau de l'École.

Pour anticiper les besoins de demain, l'École doit préparer ses apprenants à vivre des tensions et des incompréhensions face à des phénomènes inattendus, pour aboutir à des compromis entre individus et communautés issues de la diversité. L'interculturel a longtemps été le lieu de débats sur les divergences et les

oppositions entre les cultures et les personnes. Elle doit désormais apprendre aux élèves à se réjouir qu'il y ait des différences entre leurs modes d'appréhension et leurs lectures respectives du monde, car celles-ci constituent des richesses pour tous et pour chacun. Il faut apprendre à gérer ces richesses qui peuvent vite devenir des incompréhensions si une intelligence de l'interculturalité n'y est pas associée. Telle est donc l'une des missions des enseignants en charge de l'éducation à l'interculturel.

Une éducation à l'interculturel s'inscrit dans une philosophie du respect d'autrui, des autrui, pas de l'autre ou de l'Autre, mais bien du respect des diversités. Ceci renvoie à ce que Sauquet et Vielajus nomment une « intelligence de l'autre » (2014 : 17). L'interculturalité et l'éducation à l'interculturel n'entrent pas seulement dans un débat franco-allemand *stricto sensu*. Ces notions sociales et éducatives éclairent l'importance de contextes complexes, dont le franco-allemand est représentatif. Les enjeux de la formation des enseignants en général, des médiateurs et des enseignants de langues et de cultures relèvent ainsi d'une approche d'abord *locale*, considérant l'attention aux apprenants en tant qu'individus et inscrits dans divers contextes, dont ceux relevant du franco-allemand, lui-même complexe. Nous l'avons appelée « située ». Cet enjeu contextualisé se joue à l'École au cœur des disciplines, plus que de façon surplombante, comme d'aucuns tentent de le montrer. Dans le même temps, ces enjeux s'adossent à une approche *globale* de valeurs conscientisées qui traversent et prennent en compte la matrice des diversités dans un registre de valeurs partagées par des sociétés. Le principal défi, toutefois, ne consiste pas uniquement à identifier les enjeux de l'écologie des diversités, par exemple entre le *local* et le *global*, mais surtout à articuler leurs niveaux et à tisser un maillage favorable à des points de vue divers, voire divergents pourquoi pas, pour se *com*-prendre, ou simplement s'interroger. Nous avons également insisté sur l'aspect « incarné » de l'expérientiel qui construit les référents pour soi, acteur, auteur et sujet, et permet de les mettre à l'épreuve d'autrui. Un tel maillage donnerait alors peut-être un début de réponse à la quête de sens de l'École en articulant expertise et expérientiel des individus et de leurs divers groupes d'appartenance.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1999. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Behra, S., Macaire, D. 2021. « La notion d'espace-temps en didactique des langues cultures étrangères : ouvrir le champ des possibles en formation ». *Mélanges CRAPEL*, 42/3. [En ligne] : https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_42_3_3_Behra_Macaire.pdf [consulté le 20 avril 2023].

- Bhawuk, D. P. S. 1998. The Role of Culture Theory in Cross-Cultural Training: A Multimethod Study of Culture-Specific, Culture-General, and Culture Theory-Based Assimilators. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 29(5), p. 630-655. [En ligne] : <https://doi.org/10.1177/0022022198295003> [consulté le 20 avril 2023].
- Byram, M. 2011. La compétence interculturelle. In : Blanchet, P. et Chardenet, P. (dirs.) *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*, p. 253-260. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01436588/document> [consulté le 20 avril 2023].
- Conseil de l'Europe. 2018. *Apprendre, Enseigner, Évaluer - Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Traduction : Gilles Breton et Christine Tagliante. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne]: <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270> [consulté le 20 avril 2023].
- Denoux, P. 1994. Pour une nouvelle définition de l'interculturalisation. In : Blomart J. et Krewer B. (dirs.) *Perspectives de l'interculturel*. Paris : École Normale Supérieure de Saint Cloud/ L'Harmattan, p. 67-81.
- Dervin, F. 2022. *L'interculturel en miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. Paris : L'Harmattan.
- Furstenberg, G. 1998. « Nouveaux outils, nouvelle pédagogie », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 18, p. 87-91. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/ries.2922> [consulté le 20 avril 2023].
- Mbiatong, J. 2022. « L'interculturalité en formation des adultes : tendances, enjeux et perspective de recherche ». *Savoirs*, n° 59, p. 13-50. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2022-2-page-13.htm> [consulté le 20 avril 2023].
- Putsche, J. 2022. *L'interculturel contextualisé : franco-allemand, frontalier, transculturel - Une approche sociodidactique*. Note de synthèse non publiée, HDR soutenue le 28.11.2022. Université de Lorraine.
- Sauquet, M., Vielajus, M. 2014. « L'intelligence interculturelle : 15 points à explorer pour travailler au contact d'autres cultures ». *Essai*, n° 205. Paris : Éditions Charles Léopold Mayer. [En ligne] : https://docs.eclm.fr/pdf_livre/367IntelligenceInterculturelle.pdf [consulté le 20 avril 2023].
- Stangl, W. 2023. *Kultur - Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*. [En ligne] : <https://lexikon.stangl.eu/3984/kultur> [consulté le 20 avril 2023].
- Welsch, W. 1999. Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today. In : Mike Featherstone, M. and Lash, S. (eds.) *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, p. 194-213. [En ligne] : http://www.westreadseast.info/PDF/Readings/Welsch_Transculturality.pdf [consulté le 20 avril 2023].
- Windmüller, F. 2015. *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. Leurre ou réalité?*, Giessen : Giessener elektronische Bibliothek, collection Giessener Fremdsprachendidaktik online 4 (GiF:online). [En ligne] : <https://d-nb.info/1076980279/34> [consulté le 20 avril 2023].
- Zarate, G., Lévy, D, Kramsch, C. (dirs.) 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Archives contemporaines. [En ligne] : <https://core.ac.uk/download/pdf/55269962.pdf> [consulté le 20 avril 2023].

Notes

1. L'ensemble de l'article a été co-écrit dans une même mesure par Séverine Behra et Dominique Macaire. La première s'est chargée plus particulièrement de l'introduction et des points 1.3 et 2.1 ; la seconde des points 1.1 et 1.2.
2. Le terme est introduit par Thorne (Thorne, S. L. 2010. The 'Intercultural Turn' and Language Learning in the Crucible of New Media. In: F. Helm et S. Guth (eds.), *Telecollaboration 2.0 for Language and Intercultural Learning*, p. 139-164. Bern: Peter Lang.). L'auteur présente l'arrivée des technologies en éducation comme un revirement culturel. Les Nations Unies estiment à quelques 5,3 milliards les utilisateurs d'Internet dans le monde en 2022, un chiffre

en hausse. 2,7 milliards d'individus, soit un tiers de la population mondiale, ne disposent pas encore d'Internet, contre 3,6 milliards avant la pandémie en 2019 (International Telecommunication Unit, ITU), sept. 2022 (<https://www.itu.int/en/mediacentre/Pages/PR-2022-09-16-Internet-surge-slows.aspx>). Le terme de « tournant social » est attribué à Block (Block, D. 2003. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.), pour qui le langage est un ensemble de pratiques sociales et culturelles incarnées.

3. Selon la formulation d'A. Raasch, 2001. Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? Éla, *Études de linguistique appliquée*, 2001/3 (n° 123-124), p. 349-356. <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm>.

4. Dans ce courant à Birmingham, on trouve Thomson, Williams et Hoggart. La création d'un *Centre for Contemporary Cultural Studies* s'accompagne de publications, notamment sur les pratiques culturelles de masse, de minorités par exemple. L'École de Chicago devient l'une de leurs références et des relations internationales en découlent en recherche. La notion de mondialisation et de *travelling scholars* apparaît dans les années 90. Pensée comme une antidiscipline, les *Cultural Studies* se situent à l'articulation de plusieurs disciplines scientifiques. Pour davantage d'éléments d'analyse, on se reportera à Van Damme, S. 2004. Comprendre les Cultural Studies : une approche d'histoire des savoirs, *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2004/5, 51-4bis, p. 48-58. <https://www.cairn.info/revue-d-histoire-moderne-et-contemporaine-2004-5-page-48.htm>

5. *Cultura*, MIT project, USA. <https://web.mit.edu/french/culturaNEH1/cultura/index-french.html#anchor382145>

6. Geertz, C. 1991. *Dichte Beschreibung*. Frankfurt am Main.

7. Hu, A. 1996. « Lernen als kulturelles Symbol : Eine empirische qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschlands ». *Manuskript zur Sprachlehrforschung*, 49. Bochum.

8. Pour la définition du terme *Landeskunde*, on consultera le dictionnaire de Hans Barkowski et Hans-Jürgen Krumm, 2010. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Tübingen : Francke Verlag, p. 180-181.

9. Les activités et actes de parole renvoient à l'approche communicative ; les tâches renvoient à l'approche actionnelle.

10. Depuis 1963, le Traité de l'Élysée a encouragé les relations entre la France et l'Allemagne, notamment par la création de l'Office franco-allemand pour la Jeunesse (OFAJ), « une organisation internationale au service de la coopération franco-allemande implantée à Paris, à Berlin et à Sarrebruck. [...] L'Office a pour mission d'encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension et, par là, de faire évoluer les représentations du pays voisin » (<https://www.ofaj.org/institution.html>).

11. Voir la ressource d'auto-formation réflexive pour les enseignants : Macaire D., Hosch, W. 1996, 2002. *Bilder in der Landeskunde*, Fernstudieneinheit 11 (Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache, unter Mitarbeit von Herrad Meese). Langenscheidt KG.

12. Site de l'OFAJ, <https://www.ofaj.org/institution.html>

13. Voir pour les divers préfixes : 1/ *trans-* : Forestal, C. 2008. « L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? » Éla, 2008/4, n° 152, p. 393-410 (<https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4-page-393.htm>) ; Moro, M.-R. 2019. « Comment la psychothérapie peut-elle devenir transculturelle ? ». In : Coutanceau R. (dir.) *La parole libératrice : L'esprit des psychothérapies humanistes*, p. 173-179. Paris : Dunod ; 2/ *hyper-* : Han, B.-C. 2022. *Hyperculture : culture and globalisation*. Hoboken: Wiley ; 3/ *alter-* : Adami, H. 2016. « De l'épuisement des approches interculturelles et de la nécessité de les dépasser ». In : Blons-Pierre, C. et Banon P. (dir.) *Didactique du français langue étrangère et seconde dans une perspective plurilingue et pluriculturelle. En hommage à la Professeure Aline Gohard-Radenkovic*, p. 227-239. Bern : Peter Lang (<https://hal.science/hal-01868870>) ; 4/ *pluri-* : Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. 2016. *Guide pour le développement et*

la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (<https://www.coe.int/fr/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>) ; Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier - Hatier ; et Byram M. 2009. *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. www.coe.int/lang/fr (Publications et documents).

14. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*, Stangl. 2023 (<https://lexikon.stangl.eu>) : « Kultur ist dabei als Orientierungssystem nicht statisch sondern in Entwicklung begriffen, da jedes Individuum vom kulturspezifischen Orientierungssystem abhängig ist und gleichzeitig auch aktiv an der Entwicklung und Gestaltung der jeweils spezifischen Kultur beteiligt ist. Als Handlungsfeld bietet die Kultur dem Einzelnen Handlungsmöglichkeiten an, stellt aber auch Handlungsbedingungen, d. h., Kultur bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder richtigen Handelns. Der Einzelne steht daher in diesem Feld immer in einer ambivalenten Beziehung, denn entweder fügt er sich ein und passt sich an, doch gleichzeitig versucht er die Grenzen zu erweitern, Vorhandenes zu transformieren, zu ergänzen oder gar zu ersetzen » (*Kultur - Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik*).

15. Exemple : Référentiel/Modèle canadien de compétences de SAE, présenté par Anne Comfort, Mount Allison University: Sackville, NB. Onze compétences sont considérées comme centrales : communication ; intelligence émotionnelle et interpersonnelle ; compétence interculturelle ; sensibilisation à la culture autochtone ; compréhension aigüe du milieu postsecondaire ; équité, diversité et inclusion ; leadership, gestion et administration ; planification stratégique, recherche et évaluation ; conseil, soutien et défense des droits des étudiants ; apprentissage et développement des étudiants ; technologie et engagement numérique (https://colloquiesae.uquebec.ca/wp-content/uploads/2022/06/D3_AComfort_CACUSS.pdf).

16. Voir la thèse de El Sayed en 2018 et son article : « Interculturation et appréhension de la différence culturelle dans des environnements pluriculturels et/ou interculturels », *Bulletin de psychologie*, 2019/6, p. 491-494.

17. Nous retenons le terme « autrui, » et non celui de « l'Autre », en raison de la double ambiguïté que celui-ci comporte : d'une part du fait de la majuscule qui hiérarchise les diversités et les gomme, et, d'autre part, du fait que ce terme au singulier laisserait entendre une généralisation, voire un modèle unique d'autrui, des autres, alors que nous nous situons dans une approche pluriculturelle.