



ISSN 1866-5268

ISSN en ligne 2261-2750

Les représentations de l'interculturel et de son enseignement en cours de langue étrangère : le cas de la mobilité enseignante franco-allemande *ÉLYSÉE PRIM*

Chloé Provot

Université de Lorraine, France
chloe.provot@univ-lorraine.fr

<https://orcid.org/0009-0007-6362-1460>

Reçu le 18-04-2023 / Évalué le 28-06-2023 / Accepté le 10-07-2023

Résumé

Les comportements, en l'occurrence les pratiques enseignantes, sont influencés par les représentations qu'ont les enseignants. Le dispositif de mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim* permet à des enseignants du premier degré de France et d'Allemagne de partir pendant une année scolaire dans le pays partenaire pour enseigner le français ou l'allemand langue étrangère. L'*Office franco-allemand pour la Jeunesse* (OFAJ), en partenariat avec les ministères de France et des *Bundesländer* d'Allemagne, coordonne ce programme. Il propose différentes rencontres et formations tout au long de la mobilité, dans l'optique d'accompagner au mieux les enseignants dans leur réflexion sur leurs expériences personnelles et professionnelles. L'enseignement d'une langue étrangère ainsi que la place de l'interculturel au sein de la mobilité sont les points centraux des échanges. Dans notre contribution, nous étudierons les représentations qu'ont les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* de l'interculturel et en particulier de l'enseignement d'éléments (inter-)culturels en cours de langue étrangère. Leurs visions correspondent-elles avec les objectifs définis par les organismes en charge du dispositif ? Nous utiliserons les données suivantes : nous avons rencontré (entretiens semi-directifs) douze enseignantes avant et après la mobilité ainsi que des responsables de l'OFAJ, du ministère de l'Éducation nationale et de *Bundesländer*.

Mots-clés : mobilité enseignante, interculturel, enseignement d'une langue étrangère, représentations, *Élysée Prim*, OFAJ

Vorstellungen von Interkulturalität und deren Unterricht im Fremdsprachenunterricht: Der Fall der deutsch-französischen Lehrermobilität *Élysée Prim*

Zusammenfassung

Das Verhalten, in diesem Fall die Sprach- und Unterrichtspraxis, wird von den Vorstellungen der Lehrkräfte beeinflusst. Die deutsch-französische Lehrermobilität *Élysée Prim* ermöglicht Grundschullehrkräften aus Frankreich und Deutschland, ein Schuljahr lang im Partnerland Französisch oder Deutsch als Fremdsprache zu unterrichten. Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) koordiniert dieses Programm

in Kooperation mit dem Bildungsministerium in Frankreich und den Bundesländern in Deutschland. Es bietet während des gesamten Mobilitätsjahres verschiedene Treffen und Fortbildungen an, die Lehrkräfte bei der Reflexion ihrer persönlichen und beruflichen Erfahrungen bestmöglich unterstützen sollen. Der Unterricht von Französisch oder Deutsch als Fremdsprache, sowie der interkulturelle Stellenwert innerhalb der Mobilität sind die zentralen Punkte des Austauschs. In unserem Beitrag wollen wir untersuchen, welche Vorstellungen die am Mobilitätsprogramm *Élysée Prim* teilnehmenden Lehrkräfte von Interkulturalität und insbesondere vom Unterrichten von (inter-)kulturellen Elementen im Fremdsprachenunterricht haben. Stimmen ihre Vorstellungen mit den Zielen überein, die von den für das Programm verantwortlichen Organisationen festgelegt wurden? Wir verwenden die folgenden Daten unseres Korpus: Wir haben zwölf Lehrerinnen vor und nach der Mobilität sowie Verantwortliche des DFJW, des Bildungsministeriums und der Bundesländer in Leitfadeninterviews befragt.

Schlüsselwörter: Lehrermobilität, Interkulturalität, Fremdsprachenunterricht, Vorstellungen, *Élysée Prim*, DFJW

Representations of interculturality and its teaching in foreign language classes: The case of the French-german teaching mobility *Élysée Prim*

Abstract

Behaviour, in this case language and teaching practices, are influenced by teachers' representations. The *Élysée Prim* Franco-German teacher mobility programme enables primary school teachers from France and Germany to spend a school year teaching French or German as a foreign language in the partner country. The Franco-German Youth Office (OFAJ), in partnership with the ministries of France and the German Bundesländer, coordinates this programme. It offers various meetings and training courses throughout the year of mobility, with a view to supporting teachers in their reflection on their personal and professional experiences. The teaching of French or German as a foreign language and the place of interculturality within mobility are the central points of the exchanges. In our contribution, we propose to study the representations of the teachers participating in the *Élysée Prim* mobility of interculturality and in particular of the teaching of (inter)cultural elements in foreign language lessons. Do their visions correspond with the objectives defined by the organisations in charge of the programme? We will use the following data: in semi-structured interviews, we met twelve teachers before and after the mobility, as well as officials from the OFAJ, the French Ministry of Education and the Bundesländer.

Keywords: teacher mobility, intercultural, foreign language teaching, representations, *Élysée Prim*, OFAJ

Introduction

Le dispositif *Élysée Prim* de l'*Office franco-allemand pour la Jeunesse* (ci-après OFAJ) propose une mobilité enseignante franco-allemande. Des enseignants

du premier degré partent pendant une année scolaire enseigner le français ou l'allemand langue étrangère en Allemagne ou en France. L'enseignement d'une langue étrangère est lié à des éléments (inter-)culturels (Putsche, 2019 ; Windmüller, 2015). Les pratiques langagières et enseignantes sont influencées par les représentations des enseignants, au vu de l'influence des représentations sur les comportements (Abric, 2011).

Dans cette contribution, nous proposons d'étudier les représentations qu'ont les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* de l'interculturel et en particulier de l'enseignement d'éléments (inter-)culturels en cours de langue étrangère. Un des objectifs principaux fixés par les organismes organisateurs concerne le développement de la réflexivité et de la prise de recul sur les pratiques enseignantes, notamment concernant l'interculturel. Les visions des enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* correspondent-elles aux objectifs définis par les organismes en charge du dispositif ? Nous commencerons par présenter notre contexte d'étude, le cadre conceptuel et la méthodologie de recherche adoptée. Ensuite, nous essaierons de répondre aux trois questions successivement :

- D'après les représentants institutionnels rencontrés (OFAJ, ministère de l'Éducation nationale et représentants des *Bundesländer* de la Hesse et de Berlin), quels objectifs encadrent la participation à la mobilité *Élysée Prim* ?
- Comment les enseignants participant à la mobilité *Élysée Prim* perçoivent-ils l'interculturel et en particulier l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère ?
- Les perceptions sur l'interculturel des enseignants en mobilité correspondent-elles aux objectifs définis par les organismes organisateurs ?

1. Présentation du contexte d'étude

Le dispositif *Élysée Prim* a été initié en 1968, cinq ans après la création de l'*Office franco-allemand pour la Jeunesse*. Il est coordonné par l'OFAJ¹, en coopération avec le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse du côté français et les représentants des *Bundesländer* participants du côté allemand.

Après différentes étapes de candidatures et validations auprès des instances académiques, les enseignants allemands et français sont répartis en France et en Allemagne en respectant autant que possible les vœux des candidats. Les enseignants participants sont prévenus de leur lieu d'affectation en fin d'année scolaire (mai-juin) avant le départ en mobilité.

Le dispositif *Élysée Prim* est original notamment par l'accompagnement proposé

par l'OFAJ tout au long de la mobilité. En effet, la mobilité enseignante est ponctuée de rencontres régulières. Nous proposons ci-dessous² un schéma intitulé « Les différentes rencontres proposées par l'OFAJ au cours de la mobilité *Élysée Prim* », résumant les différentes rencontres mises en place au cours de la mobilité *Élysée Prim*.

2. Cadre conceptuel

2.1. Représentations

Les représentations constituent les lunettes par lesquelles les individus perçoivent le monde. Les perceptions sont influencées par le passé, les expériences et la personnalité de chacun. Abric (2011 : 18) décrit une représentation comme étant un « système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social ». Elle constitue dans ce sens un « guide pour l'action », en déterminant les comportements ou pratiques des individus et oriente leurs actions et relations sociales.

Les enseignants qui participent à la mobilité *Élysée Prim* se représentent à tout moment la mobilité, le lieu dans lequel ils vont/sont, la langue qu'ils vont parler, le contenu de l'enseignement et les pratiques enseignantes qu'ils vont adopter, etc. Les représentations vont être présentes avant, pendant et après la mobilité et vont affecter les comportements et discours des participants.

2.2. Interculturel et enseignement interculturel

2.2.1. Interculturel

Les notions de *culture* et d'*interculturel* ont rencontré des évolutions terminologiques les dernières décennies. Le préfixe « inter- » du terme *interculturel* indique une mise en relation et une prise en considération des interactions entre groupes, individus, identités (Abdallah-Pretceille, 1999/2017 : 50). Dans son dernier ouvrage, Dervin (2022) décompose l'interculturel pour en proposer des « miettes », interprétant des contradictions et luttes internes à propos de la notion d'interculturalité³. Pour expliquer ce qu'il entend par « miettes », Dervin se base sur l'étymologie du terme (*frangmentum*, reste, morceau et *frangere*, casser) « une partie brisée ou détachée, une pièce isolée, inachevée ou incomplète. » (Dervin, 2022 : 13). D'après Dervin et Simpson (2021), l'utilisation du terme de « culture » engendre une homogénéisation et généralisation à l'ensemble des membres au sein d'une communauté culturelle. L'une des conséquences néfastes que cette catégorisation engendre est la hiérarchisation entre les cultures, par laquelle certaines

seraient « meilleures » que d'autres. Le risque d'une vision essentialiste et limitée de la culture est d'associer une culture à un individu et ainsi de catégoriser très/trop rapidement. La culture est dans ce cas fermée, statique et enferme l'individu dans une culture-appartenance nationale (Putsche, 2022). Dervin et Jacobsson (2021) s'opposent à la définition de l'interculturel comme étant une question de « rencontres et/ou de confrontation entre cultures », qu'ils décrivent comme étant trop limitée et menant à des hiérarchisations entre les cultures.

D'après nous, en particulier au vu des nombreuses mobilités contemporaines et de la globalisation, un individu ne peut pas être associé à une (seule) culture - nationale. Les cultures s'entrecroisent et évoluent en permanence. Ainsi, chaque individu fait simultanément partie de plusieurs cultures. Il a plusieurs identités, fluides (Bauman 2001), liquides (Dervin, 2011), qui évoluent au gré des expériences ou rencontres qui sont les siennes.

2.2.2. Enseignement inter-/culturel en cours de langue étrangère

Bien que la notion d'interculturel soit controversée parce qu'elle peut restreindre la culture à une culture globalisante, l'enseignement d'une langue étrangère est épris d'interculturel. Les démarches visant une approche interculturelle devraient « privilégier tout apprentissage favorisant l'intégration de la diversité culturelle » (Windmüller, 2015 : 314), en passant par l'apprentissage de la relativisation. Selon Beacco et al. (2016 : 21), la compétence interculturelle vise à « mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner des aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. ». Nous sommes d'accord avec Putsche (2019 : 5) lorsqu'elle définit l'approche inter-/culturelle en cours de langue étrangère comme étant basée sur l'esprit de la découverte (et non de catégorisation), sur le concept de l'altérité et la rencontre individuelle et non sur la rencontre entre des appartenances groupales quelconques.

2.3. Réfléchir sur ses pratiques (enseignantes)

La pratique réflexive constitue la capacité à réfléchir sur sa propre activité professionnelle. La démarche réflexive et l'alternance entre expériences et réflexions favorisent l'ajustement aux situations rencontrées. La réflexion *dans* l'action (qui se déroule pendant l'activité) se distingue de la réflexion *sur* l'action (Argyris,

Schön, 1974, 1978), qui a lieu *a posteriori* de l'activité et consiste à analyser des réactions et comportements concernant une situation vécue, les raisons des décisions prises par l'enseignant et les conséquences de celles-ci. Réfléchir *sur* l'action consiste à prendre sa propre action comme objet de réflexion, pour la comparer à un modèle prescriptif, pour l'expliquer ou la critiquer (Perrenoud, 2012). La réflexion *dans* et *sur* l'action est contributive d'une professionnalisation dans le cadre d'une expérience de mobilité internationale, en l'occurrence la mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim*.

3. Méthodologie de recherche

Les données collectées pour répondre aux questions énoncées dans l'introduction ont été recueillies dans le cadre de notre thèse de doctorat⁴.

3.1. Cohorte sélectionnée

Pendant l'année universitaire 2020-2021, nous avons mené trente entretiens⁵. Sur trente-six enseignants participant au programme *Élysée Prim* en 2020-2021, nous avons sélectionné douze enseignantes, à parité égale entre Françaises et Allemandes. Nous avons choisi les participantes selon différents critères : l'âge, la région ou le *Bundesland* de départ, la région ou le *Bundesland* d'affectation, le niveau en langue du pays de mobilité et nous avons sélectionné deux enseignantes ayant déjà participé à la mobilité *Élysée Prim* auparavant. Le genre ne nous a pas paru un critère important puisque seul un homme participait au programme cette année-là.

Nous avons rencontré les douze enseignantes en été 2020, avant le début de leur mobilité. Nous les avons à nouveau interviewées une année plus tard, en été 2021, sachant que deux enseignantes (une Française et une Allemande) n'ont pas souhaité participer au deuxième entretien. Afin de croiser les perspectives et les points de vue sur la mobilité *Élysée Prim*, nous avons également rencontré des responsables institutionnels de l'OFAJ (trois représentantes), du ministère de l'Éducation nationale (trois représentantes) ainsi que trois représentants des *Bundesländer* de Berlin et de la Hesse.

3.2. Recueil des données

Dans le cadre de notre recherche de doctorat, nous avons utilisé deux outils de recueil de données : l'entrevue semi-dirigée et l'observation non participative.

3.2.1. Entrevues semi-dirigées

Nous avons choisi de rencontrer les enseignantes sélectionnées et les représentants institutionnels de manière individuelle, car nous souhaitons nous placer dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 2011). Les rencontres ont été menées sous la forme d'entretiens semi-directifs, puisque nous voulions aborder des thèmes précis, tout en souhaitant laisser l'interlocuteur·trice s'exprimer librement. Nous avons enregistré auditivement et transcrit l'intégralité des entretiens (grâce au logiciel f4transkript) ; l'analyse des entretiens a été faite à l'aide du logiciel MAXQDA.

3.2.2. Observation non participative

L'été précédant le début de la mobilité *Élysée Prim* 2020-2021, nous avons observé la formation pédagogique proposée aux enseignants participants. Nous souhaitons observer le contenu et l'organisation de la formation. Nous avons observé la formation de manière non participante.

4. Les objectifs de la mobilité *Élysée Prim* d'après les représentants institutionnels

Quels sont les objectifs définis par les organismes organisateurs du dispositif ? Selon le site internet du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse⁶ et la brochure explicative fournie sur le site de l'OFAJ⁷, la participation au programme *Élysée Prim* a pour vocation de permettre un enrichissement des compétences langagières et professionnelles au retour de la mobilité. L'analyse des entretiens menés avec les représentants institutionnels de l'OFAJ, du ministère de l'Éducation nationale et des *Bundesländer* a montré que deux objectifs sont clairement définis par ces trois organismes organisateurs, sans être pour autant annoncés sur les sites à destination des enseignants. Les objectifs explicités par les représentants institutionnels sont la découverte de pratiques enseignantes et la prise de recul sur les pratiques adoptées.

Dans les parties ci-après, nous illustrerons nos propos à l'aide d'extraits d'entretiens tirés de notre recherche de doctorat.

4.1. Découvrir de nouvelles pratiques enseignantes

Les responsables institutionnels des trois organismes rencontrés, à savoir l'OFAJ, le ministère de l'Éducation nationale et les *Bundesländer* de la Hesse et de Berlin définissent un premier objectif principal de la participation à la mobilité enseignante

franco-allemande Élysée Prim comme étant la découverte de nouvelles pratiques enseignantes. Les enseignants, à travers l'immersion professionnelle, vont être au contact de nouvelles pratiques enseignantes et pourront les utiliser à leur retour dans leur pays d'origine.

La responsable en charge de la coordination du dispositif au sein de l'OFAJ évoque par exemple le travail en groupe ou les *Stationenlernen*, davantage pratiqués selon elle en Allemagne, ou l'influence d'un changement de contexte d'enseignement sur sa posture enseignante (en l'occurrence la sévérité) :

Dans les rapports ils écrivent tous que leur façon d'enseigner a changé, souvent les Français vont dire « j'ai découvert des nouvelles façons de travailler, plus en groupe, le Stationenlernen, des nouvelles méthodes, peut-être plus interactif, etcetera ». Les Allemands vont dire « je suis devenu un peu plus sévère, je vais exiger plus de calme dans ma classe ». Tout le monde dit qu'on va prendre le meilleur du système, de l'autre système et essayer de le ramener dans sa façon d'enseigner quand on retourne dans l'autre pays. Ça c'est quelque chose qui ressort presque dans tous les rapports (OFAJ-2_91).

La coordinatrice départementale des langues vivantes (DSDEN du Bas-Rhin) a pu observer que les enseignants expérimentent de nouvelles pratiques, tel que le rangement par deux avant d'entrer dans la classe en France, ou une utilisation différente (plus « pratique ») du bac à sable en Allemagne :

On a justement rencontré des enseignants qui disaient qu'ils repartaient en Allemagne avec des choses qu'ils avaient récupérées en France, type l'attention des élèves par exemple, ou le fait de se ranger : certains, à certains moments, ont essayé de faire ça avec des élèves allemands, et à l'inverse, nos enseignants français sont p' t'être orientés de façon plus pratique par exemple. J'ai l'histoire du bac à sable qui m' vient en mémoire : un bac à sable qui n' servait à rien en fait dans la cour à part aux enfants d' s'amuser, ben ils ont fait des expériences avec, parce que c'est l'enseignante allemande qui a initié ça, parce que en Allemagne, on fait beaucoup plus de travaux pratiques, plus d'expérimentations. Donc toutes ces choses-là, voilà, les pratiques pédagogiques, sont enrichies de part et d'autre quoi (EN-DSDEN_37).

L'enseignement dans un contexte différent du sien permet la découverte et l'expérimentation de pratiques pédagogiques que l'on n'utilisait pas jusque-là. Nous pouvons supposer que l'interculturel est présent dans les moments de mises en œuvre pédagogiques mais aussi d'échanges, avec les collègues, parents, enfants et toute autre personne en lien plus ou moins direct avec le dispositif.

4.2. Prendre du recul sur ses pratiques

Une responsable institutionnelle au sein de l'OFAJ met en avant que la découverte de pratiques enseignantes différentes des siennes encourage la prise de recul sur ses propres pratiques, entraînant des modifications voire des évolutions de celles-ci. Elle s'appuie sur des exemples concrets, qui montrent que les compétences s'ancrent dans un quotidien et un expérientiel. La découverte d'autres pratiques (par exemple laisser un enfant aller seul aux toilettes ou ne pas le laisser se lever quand il le souhaite) permet une remise en question, une réflexion sur ses propres pratiques pédagogiques et un échange de pratiques avec des collègues, du pays de mobilité ou du pays d'origine.

Je vois que finalement au niveau de l'apprentissage, au niveau de l'autonomie des enfants, ça [l'échange] apporte beaucoup de choses. Quand je reviens dans mon pays, j'aimerais bien en parler, rien que pour qu'on comprenne pourquoi c'est comme ça en Allemagne, et qu'est-ce que ça apporte, et quelle est la plus-value, et vice-versa. Il y a souvent des profs allemands qui sont en France qui se disent « mais ça me facilite beaucoup le travail si les enfants sont plus calmes, s'ils ont pas le droit de se lever, si les parents ne se mêlent pas tout le temps ». Ça donne aussi un apport pédagogique, parce que les enfants sont plus calmes. Ceux qui supportent moins le bruit, ils ont plus de facilités, et le fait que les parents se mêlent ou se mêlent pas peuvent avoir des choses positives ou négatives. Donc c'est cette façon-là qui fait grandir, qui fait réfléchir à des concepts, parce qu'on l'a pas eu comme concept mais on l'a vécu. On a vraiment vécu que tous les enfants se levaient quand i' voulaient, i' passaient aux toilettes, ils faisaient n'importe [quoi]. J'exagère bien sûr. Et puis on a constaté que en fait ça dérange beaucoup, mais que c'est peut-être pas mal non plus que un enfant puisse aller seul aux toilettes, ou puisse se lever quand il a envie de se lever. Et que en fait ça dérange peut-être beaucoup moins qu'on ne le pense, ça dérange peut-être plus moi en tant que prof que les autres élèves. Donc on peut faire la part des choses, parce que on a expérencié, on a fait l'expérience d'une autre façon de travailler (OFAJ-1_78).

D'après les informateurs institutionnels au sein du *Bundesland* de la Hesse, le fait de changer de contexte d'enseignement, peu importe l'échelle (micro à travers l'enseignement dans une autre école ou macro à travers une mobilité nationale par exemple), permet de prendre conscience de l'existence d'une diversité dans les pratiques pédagogiques. Plus qu'une prise de conscience, la mobilité permet, selon eux, de développer une prise de recul et une réflexivité sur ses propres pratiques enseignantes. Ils rejoignent en ce sens les paroles citées ci-dessus de la responsable institutionnelle au sein de l'OFAJ : le changement de contexte peut engendrer une remise en question des pratiques adoptées jusque-là.

Un collègue, après un ou deux ans de mobilité, m'a dit une fois : « je ne savais pas qu'en France les enfants pouvaient aussi travailler en silence ». J'ai trouvé ça drôle voire anecdotique. Ce qui est sûr, c'est que quelque chose s'est passé en lui, pour qu'il remarque, peu importe si c'est bien ou mauvais, que quelque chose était différent de ce qu'il connaissait. On peut faire autrement. Je crois qu'il est bon pour tout enseignant de voir quelles autres possibilités existent et qu'ils comprennent qu'il n'existe pas qu'une seule manière d'enseigner, de faire avec les enfants, mais au contraire qu'il y a beaucoup de pratiques enseignantes et qu'il n'y en a pas une qui soit meilleure qu'une autre. Le mieux, pour prendre conscience de cette diversité, c'est de changer de contexte de travail : que ce soit l'école ou le Bundesland où l'on travaille en Allemagne (par exemple en Bavière ou à Hambourg), parce que les pratiques enseignantes sont différentes d'un contexte à un autre (LV-Hesse-2_223-232)⁸.

Nous pouvons lier les dires des responsables institutionnels cités dans cette partie avec le concept de réflexion sur l'action (Perrenoud, 2012), par lequel l'enseignant ne se limite pas à un enseignement, il réfléchit aux pratiques enseignantes qu'il met en place en les analysant, les critiquant et/ou les comparant au vu des contextes d'enseignement. L'objectif énoncé sur les sites des institutions, à savoir un enrichissement des compétences langagières et professionnelles, est sous-jacent aux objectifs formulés à travers les discours des représentants institutionnels rencontrés : la prise de recul et le développement d'une réflexivité à travers la découverte de nouvelles pratiques. Bien que les objectifs soient apparus dans les discours des neuf responsables institutionnels rencontrés, nous n'avions pas anticipé qu'ils parleraient de ceux-ci et formuleraient tous les mêmes objectifs. Nous proposons, dans la partie suivante, d'étudier si les enseignantes interviewées et qui ont participé au dispositif *Élysée Prim*, ont développé une réflexivité à propos de la notion d'interculturel et de son enseignement en cours de langue étrangère.

5. Perceptions de l'interculturel à travers la mobilité *Élysée Prim*

Pour étudier de quelle manière les objectifs formulés ci-avant sont travaillés et s'ils sont atteints, nous proposons de nous concentrer sur la notion d'interculturel et sur l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère à travers la mobilité *Élysée Prim*.

Comment les enseignantes rencontrées, participant à la mobilité *Élysée Prim*, perçoivent-elles l'interculturel et en particulier l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère ? Nous proposons d'étudier en premier lieu les représentations des enseignantes à propos de l'interculturel et de l'enseignement de l'inter-/culturel puis des représentants institutionnels rencontrés.

5.1. Définir l'interculturel

Bien que les définitions de l'interculturel données par les enseignantes rencontrées varient, l'interculturel est fréquemment perçu en tant que concept fixe, statique et est associé à des comportements (partie 1), à une accumulation de cultures distinctes (partie 2), à des stéréotypes et/ou des généralisations (partie 3). L'interculturel est parfois abordé de manière réfléchie, en le décrivant comme dynamique.

5.1.1. L'interculturel en tant que comportements

Lors des échanges à propos d'interculturel, l'interculturel est parfois rapporté à une manière d'être, de se comporter. Lors de l'entretien avant le début de la mobilité, en se projetant au sein de la mobilité, Véronique-1 suppose que le fait de quitter son lieu de vie et de modifier sa vie quotidienne entraîne un nouveau rythme, de nouvelles rencontres. Les découvertes et rencontres qu'elle s'apprête à faire l'amèneront probablement à repenser son rapport aux autres, à écouter davantage son interlocuteur et à respecter les autres idées. Dans ce cadre, des compromis peuvent être nécessaires pour s'intégrer.

j'peux peut-être changer euh dans mon rapport avec les gens, avec les autres, plus le respect des autres idées, euh, plus être à l'écoute des autres déjà, parce que t'es obligé d'être à l'écoute quand tu fais un échange t'es obligé de faire des compromis, t'es obligé. (Véronique-1_86)

Après avoir vécu une année en Allemagne dans le cadre du dispositif Élysée Prim, Véronique-2 confirme ce qu'elle pressentait auparavant : elle trouve que la mobilité lui a permis de développer ses capacités d'écoute, de patience, de compréhension envers l'autre, en l'occurrence envers son interlocuteur. La prise en compte de son interlocuteur a changé : elle a pris conscience que le discours et le comportement d'une personne sont liés à son passé. Tel qu'elle l'avait imaginé, elle comprend davantage l'existence de différences, ce qui ne correspond toutefois pas à acceptation de celles-ci.

j' suis p' t'être plus ouverte en fait. Enfin... oui, peut-être j' suis plus ouverte. J' pense que j' vais à l'avenir j' vais, dans les relations avec les autres, j' vais être beaucoup plus à écouter avant d' parler. J' pense que euh voilà. Mais ça aide aussi la relation à l'autre. Et puis euh quand faut prendre une décision ou quand j'ai une réaction, ben de pas... j' pense que j' serais beaucoup moins impulsive. Enfin j'espère en tout cas, mais j' serai moins dans l'immédiateté quoi. [...] (Véronique-2_61)

tenir plus compte de l'autre. C'est-à-dire de l'autre, euh il dit ça, mais parce que il a son expérience avec, il dit qu'il fait, qu'il dit ça, expérience que j' connais pas forcément, et p' t'êtré plus accepter, euh, les remarques des autres parce que ils ont aussi leurs expériences, leurs histoires, leurs euh voilà. Pas pour ça qu'il faut tout accepter, parce que j'aurais du mal quand même, mais peut-être pas répondre d' la même façon, ou différemment. (Véronique-2_85)

Lors du second entretien (après une année de mobilité), Aurore-2 associe l'interculturel à l'ouverture aux autres, à la découverte de comportements (savoir-être et savoir-faire) différents et au changement de ses propres comportements. Selon elle, lorsque l'on prend conscience de l'existence de comportements différents, on est à même de mieux se connaître, par exemple grâce à la comparaison avec l'autre.

comment ça m'a affectée... Ben j' pense c'est toujours euh riche, parce que ça permet de s'ouvrir euh aux autres, et de voir ben qu'y a d'autres manières d'être, de faire. Donc certaines euh qu'on trouve bonnes, certaines moins. Peut-être moins bien, mais euh au moins euh ((rire)) on peut un peu piocher aussi dans ((rire)) les choses, et ça permet aussi euh de mieux aussi se connaître soi-même, parce que en voyant euh comment sont les autres, ben tu t' dis « ah oui, ben ça veut dire que moi j' fais pas forcément comme ça ». (Aurore-2_46).

À travers les deux exemples donnés ci-dessus, nous pouvons souligner la prise de conscience, à travers la mobilité, de l'existence de différences. Les discours des enseignantes cités ci-dessus montrent qu'elles se comparent à l'interlocuteur, qu'elles désignent comme « l'autre », et font le lien avec elles-mêmes à travers cette comparaison. Dans la partie suivante, nous verrons que la vision comparatiste voire binaire est davantage accentuée lorsque les interviewés parlent de cultures.

5.1.2. L'interculturel en tant que superposition de cultures

À plusieurs reprises au cours des entretiens menés avec les enseignantes (avant et après la mobilité), l'utilisation de la notion de culture est associée à une culture généralisée et/ou nationale et est employée pour décrire un assemblage de cultures distinctes et opposées.

Lors du premier entretien, Sylvie-1 fait un lien entre interculturel et une accumulation de cultures distinctes - en l'occurrence nationales. Étant membre d'une certaine culture, elle dit pouvoir choisir les « faits culturels » d'une autre culture avec lesquels elle souhaite vivre.

ben l'interculturalité c'est c' qui a à voir avec les deux cultures. Donc en fait les Allemands ont leur culture et nous nous avons notre culture, et l'interculturalité c'est essayer que les... Enfin pour moi, c'est déjà connaître un peu les deux cultures et essayer de vivre euh des faits culturels des deux cultures. (Sylvie-1_82)

Lorsqu'elle se projette dans son expérience professionnelle à venir, Véronique-1 associe culture à culture nationale et culture nationale à nationalité. En les décrivant par leur nationalité, elle catégorise et généralise les enfants puisqu'elle les associe à leurs nationalités. Une telle vision de l'interculturel nous paraît statique et réductrice.

ben interculturel moi je sais que dans l'école où j'veais aller c'est une école euh où y a beaucoup d'enfants de toutes nationalités du monde. (Véronique-1_70)

En revenant sur son expérience de la mobilité, Stefanie-2 trouve que l'élément le plus important de la mobilité correspond à l'échange de cultures et la découverte d'« une » autre culture.

l'échange entre les cultures : que l'on en apprenne plus sur les cultures étrangères, ou sur l'autre culture, puisqu'il s'agit d'une autre culture. (Stefanie-2_25)⁹

En associant l'interculturel à une culture, généralisante à une certaine population (en parlant par exemple de « culture nationale » voire de nationalité), l'interculturel est selon nous rendu statique et déterminé (Dervin, Jacobsson, 2021 ; Dervin, Simpson, 2021 ; Putsche, 2022).

5.1.3. Représentations biaisées voire stéréotypées

Dans les discours sur l'interculturel, certains exemples donnés par des enseignantes interviewées apparaissent comme étant généralisants voire stéréotypés.

Véronique-1 vient de s'installer à Berlin, où elle s'apprête à vivre une année de mobilité. Elle s'étonne du niveau de saleté dans le quartier où elle réside. Elle s'était fait une image de l'Allemagne propre et se dit déçue de voir que ce n'est pas le cas. Elle généralise une certaine image, que l'on peut décrire de stéréotypée (« une Allemagne propre »). Elle s'étonne de voir qu'une référence subjective (la propreté), qu'elle considérerait comme homogène au sein d'un territoire, n'est pas respectée comme elle se l'était imaginée.

ça me dérange pas trop l'inter culturel. Déjà dans l' quartier où j'suis, c'est ts' interculturel. Par contre, c'qui me gêne, c'est la saleté. Que ce soit pas propre, j'ai beaucoup de mal. J'avais tellement l'idée de l'im', de l'Allemagne propre (Véronique-1_78)

Sylvie-2 revient sur son expérience en Allemagne et parle des réactions face à une situation conflictuelle. Elle généralise des comportements à l'ensemble d'une population d'une même nationalité, en l'occurrence les Allemands ou les Français.

Les Allemands, ils sont toujours un peu plus dans l'écoute euh, dans euh peut-être la négociation. Enfin ils essaient toujours euh de faire en sorte que tout reste euh calme, zen ici, et les Français on est de toute manière euh plus dans l'opposition, euh dès l' démarrage. On est toujours plus dans l'opposition, et en même temps, euh oui, nous on je pense que nous on est de toute façon plus dans l'opposition, et quand on a quelque chose à dire, on le dit. Et les Allemands, non, i' vont plutôt euh garder les choses pour eux. Ils vont pas être euh trop d'accord, mais i' ne le diront pas forcément. Et puis ça va sortir à un moment, où on sera entre nous, i' vont raconter des choses et qu'ils ont mal vécu etcetera. Alors qu'en France, comme on est de toute façon directement euh « oh on n'est pas d'accord », euh voilà on est toujours plus dans la contestation, tout d' suite, d'emblée dans la contestation, et bon et après on essaie quand même de trouver des solutions, mais on a tout d' suite contesté. Et les Allemands, non, ils vont plutôt euh... Ça c'est une grande différence. (Sylvie-2_52)

Dans les exemples proposés ci-dessus, les représentations d'un territoire et d'une population sont généralisantes voire stéréotypées. Nous pouvons nous questionner sur la présence de réflexivité dans les discours.

5.2. Perceptions de l'enseignement inter-/culturel

Lors des discussions sur l'enseignement de l'interculturel en classe de langue étrangère, les enseignantes rencontrées confirment régulièrement la vision statique de l'interculturel, en donnant des exemples généralisants voire stéréotypés.

Véronique-1 se projette à propos de l'enseignement de l'interculturel. Elle interprète cela de deux manières : l'enseignement de la culture française, en présentant la France, et la mise en avant des « cultures » des apprenants, en leur permettant d'amener un gâteau ou une chanson de leur pays d'origine, pour qu'ils se sentent intégrés. Cette vision réduit les apprenants à une identité nationale (Dervin, 2011 ; Dervin, Simpson, 2021), catégorise et généralise l'identité à un ensemble d'une population homogène. Par ailleurs, l'intégration des enfants d'origine étrangère par l'apport d'un gâteau ou d'une chanson nous paraît stéréotypée et réductrice d'une culture.

moi interculturel, c'est faire en fait faire participer chaque euh enfant suivant sa nation, sa région, euh, dans le cours de français. C'est-à-dire que même si on

va présenter la France, parce qu'on va faire le tour de France, eux, ils pourront aussi euh présenter peut-être un gâteau de leur culture quoi ou apporter euh quelque chose d' ou une chanson de leur pays pour euh se sen' voilà. Ou j'pense qu'en cinquième classe ils sont déjà intégrés, c'est pas la première année qu'ils arrivent à l'école, mais quand même, par rapport aux cours de français, j'pense que ça peut être euh positif pour eux, leur donner envie d'apprendre le français, en tout cas de se sentir intégré quoi. (Véronique-1_76)

Véronique-1 envisage de ritualiser son cours en commençant par sortir trois objets symboliques qui représenteront la France et le cours de français : la tour Eiffel, le drapeau français et la carte de France. Selon elle, ces éléments représentent la France métropolitaine. Nous pouvons néanmoins nous questionner sur la pertinence de ces trois objets pour représenter le cours de français et de la Francophonie dans l'enseignement interculturel : la Tour Eiffel, le drapeau français et la carte de France représentent-ils l'enseignement interculturel en cours de français langue étrangère ? Par l'association d'une certaine culture - en l'occurrence française - à quelques objets censés la représenter, cette culture est réifiée et simplifiée. On en oublie la complexité (Morin, 1995) de l'interculturel et stéréotype l'enseignement du français.

quand j'vais arriver j'vais... ou bien parce que là j'ai pas encore sorti ma Tour Eiffel, faut qu' j' l'achète aussi, parce que j'ai oublié la mienne. Bon faut bien mettre la Tour Eiffel, parce que j'vais changer d' classe à chaque fois, donc j'peux pas faire un truc qui reste dans la classe. Ça c'est dommage, mais tant pis, c'est pas grave, j'vais prendre ma valise, sortir la Tour Eiffel sur l' bureau, et l' drapeau, au départ, et la carte de France. Ces trois objets-là. (Véronique-1_129).

Dans l'extrait ci-dessous, Sylvie-1 (en se projetant dans ses cours à venir) utilise des verbes d'action (apporter, amener, faire) pour montrer les actions qu'elle envisage d'entreprendre dans son cours de français langue étrangère. Elle souhaite contribuer aux images de son pays, de sa culture et pour cela représenter et caractériser à l'extrême la culture française (« des choses très françaises »). L'enseignement de tels éléments culturels risque d'être stéréotypé et de se restreindre à des faits culturels limités au territoire métropolitain français.

et l'idée, dans l'échange, euh c'est que nous, euh en tant que Français, on apporte, on amène avec nous notre culture française et c' qui est très français. Donc de faire des choses qui sont très françaises avec les enfants. (Sylvie-1_76.)

Nathalie-2 revient sur son enseignement interculturel en cours de français langue étrangère. D'une part, elle souhaite partager l'ensemble de ses connaissances sur

la France, et d'autre part elle a utilisé des thèmes du quotidien des élèves (le goûter, la cantine) et a eu recours à des exemples (*Karambolage*) pour parler de la vie quotidienne.

le partage de tout c' que j' sais de la France, de comment on parle français, des expressions, le partage euh de la vie quotidienne, ça m'a bien plu d' leur montrer... J'ai beaucoup utilisé les Karambolage pour leur montrer euh comment est l'école, comment est l' goûter, comment est la cantine euh, la baguette euh, la galette des Rois (Nathalie-2_29)

Dans les propos des enseignantes rencontrées, l'enseignement de l'interculturel est fréquemment relié à des éléments culturels provenant de France et/ou des « traditions françaises ». L'enseignement interculturel est interprété, d'après les discours des enseignantes analysés, par la présence d'éléments culturels qui se limitent et se restreignent à des images réifiantes d'une culture (la Tour Eiffel, le drapeau français). À travers les exemples donnés d'outils pédagogiques utilisés en cours, l'enseignement culturel en cours de français langue étrangère paraît plus tourné vers la France métropolitaine que vers la Francophonie.

5.3. L'interculturel, une notion dynamique

Nous avons vu, à travers les exemples donnés dans les précédentes parties, que les discours des enseignantes rencontrées sont souvent reliés à des images du pays voisin statiques, fermées et généralisées (Dervin, Jacobsson 2021 ; Dervin, Simpson, 2021). Les propos se limitent fréquemment à des constats, sans analyse ou réflexion sur (Argyris, Schön, 1974, 1978) l'influence des représentations sur le discours. Une réflexion profonde de ce que pourrait être l'interculturel et une vision d'une construction dynamique de l'interculturel (Dervin, Simpson, 2021 ; Dervin, Jacobsson, 2021) est peu présente dans les discours des enseignantes rencontrées. Nous verrons dans cette partie qu'une prise de recul sur le vécu interculturel à travers la mobilité est davantage présente dans les discours des représentants institutionnels de l'OFAJ, de l'Éducation nationale et des *Bundesländer* que chez les enseignantes rencontrées.

Selon une inspectrice générale de l'Éducation, du sport et de la jeunesse (IGESR), l'interculturel pourrait être défini comme un dialogue entre les cultures ou les tentatives pour parvenir à un dialogue harmonieux entre les cultures. En d'autres termes, ce processus consiste en la compréhension des différences et de ce qui rapproche. La recherche de consensus aurait lieu par-delà les différences et/ou les malentendus inhérents à la rencontre entre deux cultures. En considérant

la mobilité comme une possibilité de découvrir « l'autre culture » et en mettant en avant la présence de différences entre les cultures, la vision de l'interculturel peut être décrite de binaire. Nous pouvons émettre l'hypothèse que le discours soit influencé par la fonction de l'interviewée.

alors interculturalité euh, ben comme ça d' manière un p'tit peu basique, je définirais l'interculturalité comme le dialogue entre les cultures, ou en tout cas toutes les tentatives euh faites pour parvenir à un dialogue euh harmonieux entre les cultures. Un pas vers la compréhension de la culture de l'autre. L'interculturalité... c'est aussi dans inter culturalité, y a ce mot « inter », c'est-à-dire ce qu'il y a de commun, aussi aux cultures, donc d'essayer à la fois de comprendre les différences, et de bâtir sur euh sur c' qui rapproche aussi. Euh les cultures surtout quand il s'agit de cultures euh voilà... Ouais c'est un p'tit peu une recherche de consensus, en fait, par-delà les différences, euh les malentendus, euh inhérents en fait à la rencontre entre deux cultures. (EN-IGESR_32.)

Le référent en charge de l'enseignement primaire dans le *Bundesland* de la Hesse définit l'interculturel comme une curiosité, une ouverture vers d'autres cultures sans hiérarchisation ni évaluation. Cette notion ne correspond pas à une association de cultures l'une à côté de l'autre, mais à un processus permanent de co-construction.

Je ne sais pas comment ce terme est défini officiellement. Il ne s'agit pas d'une exclusion, mais plutôt d'une curiosité et d'une ouverture envers toutes les cultures, une équivalence entre les cultures, sans jugement. Euh, pas non plus une juxtaposition de cultures, mais une coexistence, un processus de co-construction en fait. (LV-Hesse-2_149)¹⁰.

D'après la responsable du dispositif *Élysée Prim* au sein de l'OFAJ, l'éducation et les différentes cultures qui nous entourent influent sur la manière dont on perçoit et vit les choses. De plus, il n'existe selon elle pas qu'une seule culture, mais différents types de cultures, qui se situent à plusieurs échelles et dont le point commun varie : un territoire (culture nationale ou régionale), une profession (culture professionnelle), un loisir ou autre type de point commun (culture sociale), etc.

y a toujours des façons différentes de voir une certaine chose, et un moment d'avoir un miroir, et de comprendre que la façon dont je perçois cette chose est peut-être euh influencée par mon éducation et ma culture. Ça c'est intéressant. Et euh c'est pas forcément une culture nationale, ça peut être une culture euh sociale, ou une culture euh de d'un milieu professionnel, donc euh les cultures, elles sont euh multiples, par exemple y a certainement une culture commune, qui est la culture de l'enseignant qui permet d'avoir des choses euh en commun, mais euh après y a d'autres cultures qui vont se mettre dessus. (OFAJ-2_51).

La chef de projet développe sa réflexion sur interculturel, en décrivant l'interculturalité comme le développement d'une curiosité et le fait de rentrer dans une complexité, de sortir d'une binarité - en l'occurrence Français / Allemands - et de comprendre que l'on est influencé par son passé, lié aux environnements qui nous entourent et aux communautés dont on fait partie. Elle ajoute que l'interculturel n'est pas quelque chose de figé, de statique, mais bouge, évolue, est vivant. Nous nous situons ici dans une réflexion constructive et dynamique de l'interculturel (Dervin, Jacobsson, 2021; Dervin, Simpson, 2021; Putsche, 2022), où l'interculturel n'est pas considéré comme une notion statique et amovible et enfermant des cultures dans des critères fixes voire stéréotypés.

[l'interculturalité] c'est entrer dans un processus qui est jamais euh terminé, mais commencer alors donc l'apprentissage interculturel, ou entrer dans un processus euh de l'apprentissage interculturel. C'est de commencer à développer une curiosité, euh de pas rentrer dans quelque chose euh de simplificateur, et de dire « ah ben oui tous les Français mangent de la baguette et tous les Allemands mangent du pain noir », euh parce qu'en plus les choses euh elles évoluent très vite, et que pour certaines choses les Français vont peut-être... J'veux dire, le... Voilà, c'est de rentrer dans une complexité et d'être curieux et de rechercher toujours euh... [...] C'est quelque chose qui doit toujours rester ouvert en fait hein, et jamais fermé, jamais rester une certitude. C'est toujours de s'interroger, de questionner, de rechercher, euh mais jamais rester sur « les Français sont, les Allemands sont », euh mais de se dire, ben différentes traditions, différentes histoires, euh les différences, ça peut être des différences climatiques, ça peut être les différences liées à des cultures religieuses, mais que cette histoire euh développe euh des réflexes et des façons de faire qui sont un petit peu euh différentes, mais qui peuvent aussi euh changer et évoluer. Donc euh quelque chose de vivant, d'évolutif, euh et qui dépasse les certitudes. (OFAJ-2_53).

Nous faisons l'hypothèse que la présence plus approfondie de réflexion sur ce que signifie et implique l'interculturel à travers la mobilité Élysée Prim dans les discours des responsables institutionnels est liée aux fonctions qu'ils occupent (au sein de l'OFAJ, des *Bundesländer* ou du ministère de l'Éducation nationale). Selon nous, les représentations figées et catégorisantes présentes dans les discours des enseignantes rencontrées sont peut-être liées à l'organisation de la mobilité et aux termes utilisés, où la distinction France / Allemagne est souvent mise en avant. Par cela, nous entendons par exemple la distinction et l'association des enseignants à leur nationalité et la distinction faite entre les Français et les Allemands. Bien que la différenciation soit présente et nécessaire (puisque les enseignants partent des et dans les deux pays), les termes utilisés et les catégorisations faites à travers

l'utilisation des nationalités risquent de confirmer les représentations catégorisées que peuvent avoir les enseignants en partant en mobilité.

6. Quels liens entre les perceptions de l'interculturel et les objectifs fixés ?

Les objectifs de la participation à la mobilité enseignante franco-allemande *Élysée Prim* énoncés par les représentants institutionnels rencontrés sont la découverte de pratiques enseignantes ainsi que le développement d'une réflexivité et d'une prise de recul sur les pratiques (enseignantes) adoptées jusque-là. Les discours des enseignantes participant à la mobilité *Élysée Prim* rencontrées font-ils preuve de réflexivité, en accord avec les objectifs définis par les organismes organisateurs ?

Pour répondre à cette question, nous nous sommes concentrée sur les perceptions de l'interculturel et de l'enseignement inter-/culturel formulées par les enseignantes rencontrées. Du côté des enseignantes, les discours qui ressortent font preuve de binarité (France / Allemagne) et de généralisation. Les exemples donnés associent fréquemment le terme de culture à une généralisation de pratiques et de comportements pour une communauté élargie.

Nous avons vu qu'un comportement ou des pratiques, par exemple le niveau de propreté / saleté dans un certain quartier, est (trop) rapidement relié à un territoire national et à une nationalité, en l'occurrence en citant l'image de « l'Allemagne propre ». Les extraits précédemment cités exposent que l'interculturel est souvent associé à un concept fixe, statique et globalisant. Dans leurs propos, les enseignantes parlent de la « culture de l'Allemagne » ou de la « culture de la France » et associent la « culture française / allemande » à la nationalité : « les Français / Allemands font / sont... ». Le processus est similaire à propos de l'enseignement de l'interculturel en cours de langue étrangère : la notion de culture est souvent associée à la culture nationale et à l'ensemble d'un territoire national.

Le développement d'une réflexion sur le concept d'interculturalité est davantage présent dans les discours des représentants institutionnels, dont les discours s'orientent vers une considération de l'interculturel comme une dynamique mouvante, en perpétuelle construction. La catégorisation généralisée d'une culture engendre vraisemblablement une vision statique de l'interculturel et correspond aux critiques émises par Dervin et Jacobsson (2021), Dervin et Simpson (2021) ainsi que Putsche (2022), dont les recherches se situent plus particulièrement dans le domaine franco-allemand - la liste n'étant pas exhaustive. La conception des cultures et de l'interculturel en tant que concepts statiques et déterminés nous paraît dépassée. Selon nous, l'interculturel correspond à une construction permanente et à une notion dynamique (Dervin, 2011 ; Dervin, Jacobsson, 2021 ; Dervin,

Simpson, 2021), qui est constitué dans un certain espace-temps (Behra, Macaire, 2021). Les cultures et les identités (Bauman, 2001 ; Dervin, 2011) évoluent et se redéfinissent en permanence. Restreindre un individu à une culture nous paraît trop simpliste et réducteur, pour la culture et l'individu.

Conclusion

Nous pouvons conclure nos propos en répondant à la question formulée dans le début de cette partie : les enseignantes ne paraissent pas, d'après les discours analysés dans le cadre de cette recherche, d'avoir développé une réflexivité à travers l'expérience de la mobilité, puisque les observations faites - notamment de l'interculturel - se limitent généralement aux constats. Nous pouvons nous questionner sur les causes de telles représentations généralisantes, statiques et parfois stéréotypées. Le renforcement des représentations et d'une vision statique et restrictive de concepts serait-il lié à une organisation binationale au sein du dispositif *Élysée Prim* et/ou à un franco-allemand fossilisé ?

Bibliographie

- Abric, J.-C. 2011. *Pratiques sociales et représentations* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Abdallah-Pretceille, M. 2017. *L'éducation interculturelle*. 5^e éd. Presses universitaires de France.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1974. *Theory in Practice Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Schön, D. A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Boston: Addison-Wesley.
- Bauman, Z. 2001. Identity in the globalizing world. *European Association of Social Anthropologists*, 9(2), 121-129.
- Beacco, J.-C. et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Behra, S., Macaire, D. 2021. La notion d'espace-temps en didactique des langues-cultures étrangères : Ouvrir le champ des possibles. *Mélanges CRAPEL*, 42(3), p. 16-30.
- Dervin, F. 2011. *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F. 2022. *L'interculturel en miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., Jacobsson, A. 2021. *Interculturaliser l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Dervin, F., Simpson, A. 2021. *Interculturality and the political within education* (1st éd.). London: Routledge.
- Kaufmann, J.-C. 2011. *L'entretien compréhensif* (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Morin, E. 1995. « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité ». *Revue internationale de systémique*, 9(2):105-12.
- Perrenoud, P. 2012. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (6^e éd.). Paris : ESF Editeur.
- Putsche, J. 2019. *Peut-on développer une approche interculturelle auprès des jeunes élèves ?* [Conférence de consensus langues vivantes étrangères - Cnesco]. [En ligne] : <https://www.cnesco.fr/fr/langues-vivantes/> [consulté le 05 avril 2023].

Putsche, J. 2022. *L'interculturel contextualisé : Franco-allemand, frontalier, transculturel—Une approche sociodidactique* [Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à la Direction de Recherches]. Université de Lorraine.

Windmüller, F. 2015. « Apprendre une langue, c'est apprendre une culture. » *Leurre ou réalité ? L'apprentissage de la culture dans l'enseignement du Français langue étrangère en milieu hétéroglotte*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek.

Notes

1. OFAJ. 2022. *Enseigner dans une école primaire—Programme Élysée Prim*. OFAJ/DFJW. <https://www.ofaj.org/programmes-formations/programme-elysee-prim.html> [consulté le 05 avril 2023].

2. Voir la Figure 1 : Les différentes rencontres proposées par l'OFAJ au cours de la mobilité *Élysée Prim* : <https://drive.google.com/file/d/1t0Af0D3iQzqsK8RnRTQVVPa1yjs282L/view?usp=sharing> [consulté le 15 avril 2023].

3. Nous utilisons les termes *interculturel* et *interculturalité* comme synonymes.

4. *L'expérientiel d'une mobilité enseignante franco-allemande : quand binarité et complexité s'enchevêtrent*

par Chloe Provot, thèse en sciences du langage sous la direction de Dominique Macaire et Julia Putsche, Université de Lorraine (soutenance prévue le 30 novembre 2023).

5. Nous remercions tous les participants à cette recherche.

6. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2022. *Échange franco-allemand : Programme Élysée Prim*. <https://eduscol.education.fr/1237/programme-elysee-prim> [consulté le 05 avril 2023].

7. OFAJ. 2023b. *Programme Élysée Prim. Enseigner le français à l'école primaire en Allemagne*. OFAJ/DFJW. <https://www.ofaj.org/media/ofaj-enseigner-francais-f-2020-web.pdf> [consulté le 05 avril 2023].

8. Citation originale : einen Kollege mal gesagt hat, nach einem Jahr oder war ja zwei, war ja schon lange her. In Frankreich ich wusste gar nicht, dass Kinder auch leise arbeiten könnten [...] und das fand ich witzig oder mehr so anekdotisch. [...] Aber auf jeden Fall hat irgendwas das bei ihnen bewegt, dass er gemerkt hat, dass jetzt das gut oder schlecht aber das so wie er es kannte, muss es nicht sein. Man kann das auch anders [...] machen. Ich glaube, das ist für alle Lehrer gut, wenn sie einfach noch mal sehen, der Korridor oder die Möglichkeit zwischen schlecht und gut ist, nicht sozusagen der richtige Korridor, sondern es gibt eine große [...] Bandbreite an Möglichkeiten, wie man mit Kindern gut arbeiten kann. Und das kann mal so sein und trotzdem ist es gut. Und das kann man natürlich am besten erfahren, wenn man aus dem Kontext, indem man sonst arbeitet, sei es die ganz kleine Schule, wo man ist aber auch das Bundesland, indem man ist in Deutschland. Würde man vielleicht sogar ähnliche Erfahrungen schon in Bayern oder Hamburg haben als hessischer Lehrer, weil dort sich vieles dort auch schon unterscheidet. (LV-Hesse-2_223-232)

9. Citation originale : die äh Austausch der Kulturen, dass man einfach über fremde Kulturen, oder über die andere, es ist ja noch eine andere Kultur, einfach mehr lernt, ähm mehr erfährt. (Stefanie-2_25)

10. Citation originale : ich weiß nicht wie es offiziell definiert wird, aber es keine Ausgrenzung, eine Neugier und eine Offenheit allen Kulturen gegenüber eine Gleichwertigkeit aller Kulturen, keine Bewertung. Ähm auch nicht ein Nebeneinander von Kulturen sondern ein Miteinander, so eine co-konstruktiven Prozessen eigentlich. (LV-Hesse-2_149).