

L'interculturel en crise: réflexion d'ensemble

The interculturality in crisis: overall reflection

* Ghalem Hicham¹, Djebli Mohand Ouali²

Université d'Alger 2 Abou El Kacem Saad Allah (Algérie)

University of Algiers2- Algeria

ghalem.hicham07@gmail.com¹ meddjebli@yahoo.fr²

d/recép: 08/11/2021

a/ acc: 23/05/2021

d/ pub: 02/09/2021

Résumé :

Dans le champ de la didactique des langues-cultures, l'approche interculturelle semble se trouver aujourd'hui au cœur des débats conceptuels et vit également une forme de crise épistémologique. Le terme « *crise* » est à relier ici à son acception étymologique de « *critique* », qui désigne en principe toute opportunité de progresser et de surmonter les difficultés. Cette situation par laquelle passe actuellement l'interculturel résulte-t-elle de la tendance de déconstruction/reconstruction de son concept fondateur ? Ou elle est plutôt due à sa difficulté à pénétrer dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage ? Le présent article se veut une réflexion sur ces questions et sur la possibilité de réduire le profond hiatus entre théories didactiques et pratiques de classe par l'entremise d'un nouveau paradigme « *le diversitaire* ».

Mots-clés: Interculturel, crise, culturalisme, le diversitaire, pratique de classe.

Abstract:

In the field of didactics of languages-cultures, the intercultural approach seems to be at the heart of today's conceptual debates and is also experiencing a form of epistemological crisis. The term « *crisis* » refers here to its etymological meaning of « *critique* », which designates in principle any opportunity to make progress and overcome difficulties. This situation, which the intercultural is currently going through, is it the result of the deconstruction/reconstruction trend of its founding concept? Or is it rather due to its difficulty in penetrating teaching and learning practices? This article aims to reflect on these issues and on the possibility of reducing the deep gap between didactic theories and classroom practices through a new paradigm « *the diverse* ».

Keywords: Intercultural, crisis, culturalism, the diverse, classroom practice.



* Ghalem Hicham. ghalem.hicham07@gmail.com

Introduction

Loin de faire l'unanimité, le concept « *interculturel* » est source de débats dans toutes les sciences qui prennent le social comme principal champ d'investigation. « *C'est un carrefour d'acteurs, de biens, de produits, de discours, d'interactions, de croyances et de luttes de position.* » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 65). Plusieurs chercheurs déplorent le manque de réflexion et de discussion entre les différentes disciplines qui tentent d'élucider les diverses acceptions de cette notion. Ils estiment que c'est cette présumée indépendance de chaque science, qui a créé un véritable problème épistémologique et a fait de l'interculturel un lieu de conflit, de confusion et de désaccord. Dans cette ligne de pensée, Gohard-Radenkovic s'est demandé : « *ne faudrait-il pas reconsidérer les définitions établies de l'interculturalité en débusquant les présupposés, les concepts proposés et les valeurs implicites qu'ils véhiculent, et en dévoilant les non-dits et les interprétations biaisées dans les consignes et les formations ?* » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 73)

C'est en vertu de ce constat, qui porte sur l'hétérogénéité sémantique de l'interculturel et des clivages entre les sciences qui le mettent au cœur de ses intérêts, que nous proposons d'en explorer les débats actuels. En fait, c'est à travers une lecture analytique des critiques adressées à l'interculturel par des didacticiens comme Fred Dervin, M. Abdallah-Preteille et Philippe Blanchet, que nous allons tenter de répondre à la problématique énoncée ci-dessus. Ces critiques portent essentiellement sur les contradictions dans la théorisation du champ de l'interculturel et se subdivisent en deux niveaux : le premier concerne le courant qui tend à décrire la société comme un bloc culturellement homogène. Cette vision essentialiste postule la primauté de la culture sur la personnalité, c'est-à-dire que tout un chacun est conditionné par son appartenance culturelle suivant un certain modèle inné. Le second porte sur l'angélisme de l'interculturel ; en d'autres termes sur son manque de réalisme lorsqu'il nie la dimension conflictuelle de toute rencontre altéritaire et réduit ainsi l'interaction humaine à une simple relation harmonieuse.

1- Critique du culturalisme

Le culturalisme se présente comme une approche qui tend à interpréter les influences de la culture sur le modelage des acteurs sociaux. Il s'élabore en tant que théorie qui permet de justifier les comportements des individus en se référant à une seule culture/identité (souvent nationale) et en s'appuyant sur l'accumulation de certaines connaissances, qui ne permettent

absolument pas de considérer la complexité qui traverse la société, mais contribuent au contraire à la réduire à de simples représentations stéréotypées. Cette focalisation sur l'identité nationale, et le risque qui en découle de s'appuyer sur des idées préconçues, réduit l'individu d'un être humain complexe à une personne considérée comme représentant d'un pays ou d'une culture. Delà, il s'avère que le culturalisme marginalise le caractère pluriel du sujet et ignore son importance dans la rencontre de l'autre : il est en ce sens une approche essentialiste de l'altérité, qui ne facilite pas la communication interculturelle, mais qui favorise au contraire l'émergence des stéréotypes, car il se base sur des catégorisations culturelles pour définir autrui.

En fait, c'est à l'anthropologie anglaise que l'on doit la notion de culture. Ce néologisme a été utilisé pour la première fois par E.B. Taylor dans son ouvrage *La civilisation primitive*, où il le définit comme : « *un tout complexe comprenant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, et les autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société.* » (Journet, 2002, p. 03). Cette conception de la culture comme un « *complex whole* » a été fortement critiquée dans les années 80, ce qui correspond à l'avènement de l'interculturel en didactique des langues, car elle a réduit l'individu à une sorte d'automate à qui on inculque des normes et des connaissances suivant un modèle de transmission verticale.

Pour Dervin. F, il existe une démarche culturaliste de l'interculturel, qui repose sur un biais différentialiste. Ce biais ne tient compte ni des variables contextuelles ni de l'évolution des groupes dans ses analyses des relations interpersonnelles (Dervin, 2011, p. 106). Cette dérive de l'interculturel correspond à sa position essentialiste qui considère les individus comme des entités figées et la culture comme une réalité monadique, plutôt qu'un vécu dynamique dont il s'agit de reconstruire le sens.

« *La conception d'une culture comme un "complex whole", soit comme un ensemble cohérent, organique bien intégré, une entité fixe et isolée, est donc devenue très vite insoutenable. Il ne s'agit donc plus de culture complexe, mais de complexité culturelle, cette conception étant autant valable pour les sociétés actuelles que pour les sociétés du passé.* » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 58)

Ce changement de paradigme en anthropologie, et le passage de l'analyse d'une culture complexe à celle de la complexité culturelle, a très

vite influencé la science de l'éducation et l'a poussée à revoir ses perceptions de l'individu ; dès lors toute personne est étudiée non comme un acteur dans le lien social, mais plutôt comme un auteur de ce lien social. De plus, la culture n'est plus considérée comme stable et définitive, mais elle est dorénavant conçue comme un ensemble labile et alvéolaire, produit par « *des individus et par la collectivité en vertu d'interactions et de négociations, d'échanges et de tensions permanentes, sans oublier les conflits tragiques et douloureux* » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 59). Ce qui exclut d'emblée tout discours lié à un interculturel angélique.

Toutefois, il est important de signaler que, bien que l'interculturel soit né autour de ce renversement paradigmatique en anthropologie et qu'il est envisagé aujourd'hui comme un carrefour de construction conjointe et un lieu où différents acteurs sociaux s'influencent mutuellement dans un cadre qui témoigne de l'hétérogénéité culturelle et qui vise principalement à créer un climat non seulement de « vivre ensemble », mais aussi et surtout de « faire ensemble », plusieurs constats montrent l'omniprésence du culturalisme (implicite) dans les recherches sur l'interculturel. Cela pose problème, car ces études sont fondées sur les principes de l'essentialisme culturel et se définissent paradoxalement en référence à l'interculturel pour se qualifier. Cet état de fait peut s'expliquer par deux principales raisons : soit l'interculturel a été mal compris et ses mauvaises interprétations ont donné lieu à un *pseudo* interculturel, qui *semble* dépasser le culturalisme pour rejoindre la notion de diversité (phénomène appelé communément aujourd'hui néo-essentialisme), soit il existe dans les fondements de l'interculturel des paramètres qui ont biaisé son discours et détourné sa compréhension.

2- Des ambiguïtés qui entourent l'interculturel

2-1 : Les discours de recherche

Les critiques actuelles en didactiques des langues-cultures ont fait émerger l'image d'un interculturel mal compris, que les nouvelles études tâchent de clarifier. Ces critiques sont basées sur une remise en question radicale du concept « *culture* », qui se trouve pourtant au fondement de cette discipline et de sa dénomination. En cela le problème s'avère profond et la culture semble devenir une pierre d'achoppement majeure à la progression du champ de l'interculturel.

« Le mot culture est inlassablement présent dans la notion d'interculturel. (...) Même ceux qui tentent d'approcher l'interculturel à travers des approches "mouvantes", au-delà du culturalisme, continuent à utiliser le

concept sans le critiquer. Cela conduit à la mise en place de cadres théoriques bancals et contradictoires, où des chercheurs de type culturaliste (E.T. Hall, G. Hofstede ...) sont associés et complètent des chercheurs plus critiques et "postmodernes" (Abdallah-Preteille, Auge, Hall, Maffesoli, Morin...) » (Dervin, 2011, p. 107)

F. Dervin souligne que la dérive interculturelle est imputable, notamment, aux discours des chercheurs qui, en s'inspirant des thèses de l'anthropologie postmoderne, ont tenté, mais d'une manière légère et non rigoureuse, de déconstruire la conception monadique de la culture : en fait, plusieurs didacticiens continuent, jusqu'à aujourd'hui, à utiliser la notion de culture sans regard critique pour expliquer les phénomènes liés aux rencontres. Ce qui pose problème, car elle est souvent source de malentendus épistémologiques (Dervin & Fracchiolla, 2012, p. 07). Ainsi, si l'on veut s'éloigner de ce *culturespeak* ambiant en recherche et mettre fin aux tendances culturalistes en éducation, il convient d'être vigilant sur le langage qu'on utilise.

Bien que les concepts de « culture » et « culturel » ne soient pas écartés des discours des chercheurs contemporains, leur utilisation fait dès lors l'objet d'une prudence particulière ; ce qui est plus important est que leur remise en question est faite au nom des deux postulats suivants :

- L'hétérogénéité sociale se place dans un contexte généralisé entraînant une diversification des situations et une complexification des processus relationnels, qui ne permet plus de parler de cultures
- Opposée à la généralité qui homogénéise, l'émergence et la reconnaissance du « diversitaire » permettent de dépasser le binarisme de l'altérité (Même/Autre) et de penser autant le divers que la pluralité et la singularité

Ces postulats et les idées qu'ils véhiculent sont envisagés comme des antidotes aux problèmes que pose la démarche culturaliste de l'interculturel :

« La complexité et l'hétérogénéité croissantes du tissu social et des pratiques culturelles imposent de repenser le concept même de culture ainsi que le mode d'accès aux cultures. Face à une pensée homogénéisante aux accents culturalistes, il importe de proposer un autre paradigme de la pluralité culturelle, attentif aux mutations socio-anthropologiques contemporaines », pour « fonder une approche pertinente et efficiente du divers. » (Dervin & Fracchiolla, 2012, p. 11)

Même Constat chez Martine Abdallah-Preteille, qui souligne que :

« Le concept de culture ne permet plus de rendre compte de la diversité culturelle. Il nous faut partir d'un constat : nos sociétés sont structurellement et durablement marquées par la pluralité et la diversité culturelle. C'est une diversité à caractère exponentiel. Au sein de chaque groupe voire au sein de chaque individu, on constate une pluralisation de plus en plus forte. L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation. (...) » (Abdallah-Preteille, 2012, p. 19)

Il est sûr qu'à l'heure de la mondialisation, où le niveau du développement scientifique et technique s'accélère, les frontières s'affaiblissent et les contextes favorables à la rencontre de l'altérité s'accroissent. Mais, ce phénomène n'a-t-il toujours pas existé ? La nature des relations entre des groupes/individus d'appartenance socioculturelle différente n'a-t-elle toujours pas entraîné une diversification culturelle ? Face à l'homogénéisation culturelle, l'hétérogénéité du monde a mobilisé des concepts (diversité, pluralité, etc.) qui semblent être au fondement d'un nouvel horizon de réflexion interculturelle.

2-2 : Les pratiques de classe

Malgré l'indissociabilité de l'objet langue de l'objet culture et leur nécessaire coexistence dans les pratiques de l'enseignement-apprentissage, force est de constater un certain déséquilibre dans leur présence en classe de langue. Cette asymétrie déterminante est due d'une part à la difficulté d'objectiver les contenus culturels et d'autre part aux intentions des institutions pédagogiques ou des enseignants, qui par méconnaissance ou incompetence favorisent l'apprentissage linguistique au détriment de son corollaire culturel. La priorité attribuée au linguistique dans l'enseignement-apprentissage des langues a fait du culturel une entité annexe, qui n'apparaît que d'une façon occasionnelle ou accidentelle au service de certaines activités langagières (débloquer des situations de difficultés dans la pratique de la langue) :

« Telle est la forme d'existence la plus commune du culturel dans la classe de langue, où il est l'auxiliaire de la connaissance de la langue. Ces formes erratiques d'apparition et d'élucidation assimilent le culturel à un inventaire constitué de notes infra-paginales où sont stockées les connaissances précises nécessaires à l'interprétation des aspérités culturelles que présentent les supports destinés aux enseignements

linguistiques. (...) la culture-civilisation se donne à lire sous une forme cognitive et discursive de type dictionnaire (...). » (Zarate, 1993, p. 65)

Etant donné que le processus d'enseignement des langues s'organise autour des supports et des pratiques se centrant sur le volet linguistique, le volet culturel se trouve souvent brouillé. Ce qui fait que l'on constate parfois en situation d'apprentissage des documents (iconiques, audio ou audio-visuels) riches en contenu culturel, mais qui ne sont investis que pour développer une compétence linguistique chez l'apprenant, laquelle compétence s'avère, en fait, insuffisante pour interagir sainement avec un locuteur étranger.

Autre aspect d'irrégularité dans l'enseignement des langues étrangères se traduit par la manière dont le professeur transmet à ses apprenants le contenu langagier et le contenu culturel. Alors, si le premier s'enseigne au moyen des documents écrits et sonores authentiques ou préfabriqués, le second est exposé aléatoirement en classe « *au moyen de discours : discours que tient l'enseignant, citations de ce que disent eux-mêmes, des membres de cette communauté, discours descriptifs, de toutes origines, qui prennent cette culture comme objet.* » (Beacco, 2000, p. 67). Donc, au lieu de s'appuyer sur une démarche scientifique bien établie pour enseigner le culturel, l'enseignant se contente de jouer le rôle d'un formateur, qui vulgarise des savoirs savants tirés des documents construits non essentiellement pour des raisons pédagogiques.

En matière de langue, avant de définir l'objet d'étude, tout un travail de sélection et d'adaptation devrait se faire selon des principes méthodologiques ; commençant d'abord par une évaluation diagnostique des pré-acquis et des pré-requis des apprenants, afin de stimuler leur cognition et repérer leurs besoins à propos du thème abordé, pour entamer par la suite la planification et l'élaboration d'un projet, qui serait en mesure de combler les lacunes identifiées en la matière. Par contre, en termes de culture, on ne fait pas appel à une telle démarche :

« *La représentativité d'un objet culturel ne va pas de soi et il serait peut-être hasardeux de s'en remettre à des consensus stabilisés pour justifier la présence d'un manuel de tel ou tel contenu culturel. La présence de ceux-ci n'est pas aisée à justifier sur le fond et semble relever de choix aléatoire.* » (Beacco, 2000, p. 66)

A cause de tous ces facteurs ; à savoir l'absence d'une systématisation des contenus culturels, la médiatisation du culturel par des discours fragmentaires et aléatoires et la difficulté à didactiser la culture et

la transposer d'un savoir savant à un savoir accessible et enseignable en classe, un perceptible hiatus s'est produit entre les méthodologies élaborées par les didacticiens et celles qui sont effectivement appliquées par les enseignants en classe pour enseigner le volet culturel de la langue. En fait, ce dernier est perçu par certains comme un enseignement non linguistique au cœur d'un enseignement linguistique, et donc ne faisant pas partie de leur ressort, surtout qu'ils n'ont reçu ni un recyclage, ni une formation qui les préparent à la mise en œuvre de telles approches dites « *interculturelles* ».

2-3 : Manque de formation et d'information

La classe, lieu où foisonne l'hétérogénéité sur tous les plans, peut concourir à la planification d'un cadre de gestion qualitative du plurilinguisme et du pluriculturalisme en instaurant un nouveau mode d'apprentissage permettant de stimuler la curiosité de l'apprenant à la découverte de l'autre et de l'amener ainsi à vivre de nouvelles expériences de coexistence, de collaboration et de reconnaissance. Dans un tel contexte, l'enseignant aura pour mission de clarifier aux apprenants que la différence est source d'enrichissement et qu'aucune culture ou langue ne se trouve à l'état brut ; il peut leur expliquer que ces deux systèmes (linguistique et culturel) sont le résultat d'un ensemble de phénomènes d'échange et d'influence réciproque, car d'après Martine Abdallah- Pretceille : « *l'erreur est de croire que tout système culturel évolue en vase clos, en dehors de toute influence.* » (Abdallah-Pretceille, 1986, p. 191)

La planification pédagogique envisagée devrait alors rompre avec les pratiques susceptibles de créer un air de réclusion et de cloisonnement entre les apprenants de la classe, et renouer avec de nouvelles expériences et stratégies fondées sur les principes de l'altérité, du respect, de la confiance et de la réciprocité afin de transformer la classe en un atelier , où l'on travaille les représentations des apprenants et où l'on déconstruit leurs idées préconçues et leurs préjugés vis-à-vis de l'autre.

Cependant, force est de constater, que nombreux sont les enseignants qui souffrent d'énormes difficultés pour assumer leur travail en classe de langue et jouer leur rôle de médiateur culturel. En fait, certains ont même avoué qu'ils n'accordent guère de l'importance à la dimension culturelle/interculturelle dans leurs pratiques d'enseignement. Face à ce statu quo, un plan de formation continue et de recyclage pratique doit être mis en œuvre, afin de les doter des moyens nécessaires à la prise en charge de l'aspect culturel de la langue et des techniques indispensables pour la bonne gestion de l'ensemble des phénomènes d'échange entre les

apprenants. Cette formation ne doit pas : « *se réduire à un enseignement : elle doit prendre en compte l'enseignant en tant que personne et se fixer comme objectif de l'amener à s'engager dans le processus de transformation, dont il serait le principal artisan.* » (Castelloti & De Carlo, 1995, p. 163)

Certes, un enseignant de langue n'est pas appelé à tout connaître sur la culture véhiculée par la langue cible. Sa tâche doit consister plutôt à développer chez l'apprenant des compétences (sociales, cognitives et affectives) et à désambiguïser les points opaques qui peuvent entraîner de la méfiance et renforcer les préjugés et les stéréotypes. Mais, si l'on admet que l'enseignant, comme toute autre personne, peut être porteur d'idées erronées et de représentations vis-à-vis de la langue qu'il enseigne, comment serait-il possible de procéder à la reconstruction *objective* des visions préconçues des apprenants ?

A cet égard, J. Virasolvit nous explique que :

« *Le positionnement face à la culture de l'autre reste difficile, car il s'agit d'éviter à la fois les pièges de l'universalité, et ceux de la relativisation excessive [...] chacun se retrouve plus ou moins déstabilisé et tend par réflexe d'autoprotection, soit au repli, soit à l'inverse, à l'adoption de la culture de la langue cible. Il faut donc redire qu'on peut travailler, communiquer, s'enrichir sans renier sa propre culture et sans s'ignorer soi-même [...] Pour qu'un (futur) enseignant apprenne à se décentrer, il va lui falloir prendre conscience de ses propres réactions et représentations afin de les mettre à distance.* » (Virasolvit, 2013, p. 76)

Pour assurer l'efficacité du processus dynamique de l'éducation interculturelle, la mise en œuvre d'un plan de formation pour les enseignants s'avère alors indispensable. Ceci, pour les initier à tenir le rôle de médiateur culturel, pour pouvoir ainsi maîtriser la complexité des pratiques d'enseignement. Cependant, vu que l'on ne prend guère en considération ce principal acteur de l'acte pédagogique dans les projets de recyclage et de réforme des systèmes éducatifs, nous suggérons la mise en place d'une démarche d'autoformation susceptible de lui permettre de se positionner, d'analyser les interactions, d'éviter la confrontation (malentendu) et d'évaluer les situations. Laquelle démarche repose sur les points suivants : analyser les contacts interpersonnels dans une perspective de pluralité et de diversité et éviter les tendances spontanées de l'esprit à la classification et la catégorisation qui peuvent favoriser la construction des stéréotypes ; adopter une démarche d'investigation pour rechercher aussi bien les ressemblances

que les différences et les analyser dans une perspective objective ; opter pour l'empathie plutôt que la sympathie, pour comprendre le soi et apprendre à mieux appréhender la complexité de l'autre ; se rendre compte que l'acquisition des connaissances culturelles ne facilite pas forcément la rencontre interculturelle : « *l'approche interculturelle [...] suggère une approche des cultures basée sur la compréhension, plutôt que sur la description.* » (Abdallah-Preteceille, 1986, p. 79)

2-4 : L'évaluation

L'interculturel bien qu'il soit jugé très important dans la didactique des langues-cultures, la problématique de son évaluation fait toujours sujet de débat : plusieurs chercheurs se demandent de quelle manière l'enseignant pourrait-il évaluer le développement de son étudiant et suivre la progression de sa compétence interculturelle ? D'ailleurs, si l'enseignant joue le rôle de médiateur culturel au sein de sa classe et si l'on considère que ses propres compétences interculturelles ne sont jamais abouties, comment pourrait-il juger celles de ses apprenants ?

Pour Fred Dervin, l'interculturel est un comportement à adopter et non un savoir à stocker. Il s'agit d'une attitude et d'une capacité de compréhension de toute situation de communication aussi complexe qu'elle soit, afin de pouvoir anticiper et éviter tout malentendu ou incompréhension susceptible d'y avoir lieu. En d'autres termes, développer la compétence interculturelle chez l'apprenant de langue, c'est le rendre capable de tenir le rôle de l'intermédiaire entre sa culture maternelle et celle véhiculée par la langue étrangère, y compris dans des contextes de conflit ou d'opposition extrême. Delà, il s'avère qu'il serait illusoire de croire à la pertinence des tests de connaissance pour l'évaluation d'une telle compétence (interculturelle). Ce didacticien propose comme élément principal de cette évaluation de faire avancer les apprenants dans leur maturation interculturelle tout en les observant dans leur relation avec la culture de l'autre, qui ne se présente non plus comme un contenu informationnel à transmettre d'une façon dite linéaire et rationnelle, mais il s'agit plutôt d'un système de signification co-construit grâce aux interactions sociales où les représentations et les modalités d'expression sont constamment et perpétuellement remises à jour. (Dervin, 2019, p. 06)

Dans la même ligne de pensée, nous estimons que l'élément le plus difficile dans la problématique de l'évaluation de l'interculturel est de déterminer si l'apprenant a véritablement changé sa perception de l'autre et s'il a développé une attitude de tolérance face à la différence. Il s'agit de

vérifier son évolution sur trois niveaux : cognitif, affectif et social. Pour ce faire, le Conseil de l'Europe a mis au point un « *Portfolio* », qui permet d'évaluer non pas sous forme d'examens traditionnels, mais plutôt de faire état des compétences des apprenants. Ce Portfolio se compose de trois éléments :

« 1- Une section « *Passeport* », qui présente un bilan global du niveau de l'élève en question dans différentes langues, à un moment donné ; ce tableau général est établi en conformité avec les compétences et les niveaux de référence définis dans le « *Cadre européen commun* ».

2- Une *Biographie linguistique*, qui facilite la participation de l'apprenant à l'organisation, à l'analyse et à l'évaluation de son apprentissage et des progrès qu'il accomplit ; dans cette section, l'élève est encouragé(e) à faire lui-même (ou elle-même) le bilan de ses capacités, pour chaque langue, et à fournir des informations sur ses expériences linguistiques et culturelles – aussi bien dans le cadre éducatif traditionnel qu'à l'extérieur de celui-ci ; la « *Biographie linguistique* » est conçue de manière à promouvoir le plurilinguisme – autrement dit, le développement de compétences dans plusieurs langues.

3- Un *Dossier*, où l'élève présente des matériels qu'il a sélectionnés, en vue de documenter et d'illustrer les résultats ou expériences déjà enregistrés dans la *Biographie linguistique* ou le *Passeport*. » (Byram, Gribkova, & Starkey, 2002, p. 33)

On constate, par conséquent, que ce portfolio représente en quelque sorte pour l'apprenant un moyen d'auto-évaluation, considérée essentielle à la fois en tant que simple enregistrement des expériences de la rencontre de l'autre à travers l'exercice de la simulation, et en tant que moyen pour prendre conscience de ses propres réactions et représentations, afin de les mettre à distance.

3- Penser le diversitaire : la voie d'une sortie de crise

Toutes les sociétés humaines se caractérisent par la pluralité et la diversité de leur tissu culturel. Il s'agit d'une hétérogénéité croissante (rapide et continue) marquant tous les groupes, qu'ils soient nationaux, religieux ou ethniques. Cette diversité/hétérogénéité est attachée d'une certaine manière au phénomène de la mondialisation, qui est souvent, à tort et à travers, considérée comme un facteur ayant pour unique effet l'homogénéisation des groupes sociaux. En fait, la mondialisation est un processus de mise en relation et d'ouverture qui facilite les rencontres et intensifie les échanges entre les individus. Chacun, quoiqu'il soit introverti,

peut, grâce aux différents moyens technologiques comme l'internet, le téléphone portable et l'audio-visuel, entrer en contact avec le monde extérieur, s'approcher de l'autre étranger et découvrir ce qui fait de lui un être différent. Ce faisant, chaque individu construit son identité culturelle en s'appuyant sur des modalités diverses et extérieures à son groupe d'appartenance.

M. Abdallah-Pretceille souligne, dans cette optique, que :

« La modernité, au sens anthropologique du terme, se caractérise par la surabondance événementielle et spatiale, ainsi que par l'individualisation des références et non, comme on a trop tendance à le croire, par une mondialisation des cultures. Cette segmentation du temps et de l'espace ainsi que la fragmentation des groupes favorisant les "jeux culturels". La multiplication des contacts et des échanges pulvérise la notion d'acculturation, qui dépasse largement la confrontation binaire et s'inscrit dans une multi-polarisation des appartenances. Ainsi, plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel. » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 92)

Afin de saisir le concept de « *diversité culturelle* », il convient de ne pas réduire la société à une juxtaposition de groupes supposés être homogènes et dont les membres sont semblables sur le plan identitaire, juste parce qu'ils partagent certains critères telles que : la langue, l'histoire et la nationalité, etc. A titre d'exemple, la religion (comme tout autre élément de référence) ne peut plus, de nos jours, être conçue comme une marque d'identification d'un groupe quelconque. Delà, la notion de « *diversité* » ne doit plus être conçue en termes de typologie ou de classe socioculturelle, car tout individu n'est, en fait, que le représentant de soi-même et de ses propres manières de voir et d'agir sur le monde.

Delà, il s'avère nécessaire de : « *prendre en compte la tension entre l'individu et le collectif. Le rattachement systématique d'un comportement particulier à une appartenance culturelle groupale doit être nuancé par rapport à des variations intra-groupales. Les cultures sont des modes opératoires, qui permettent, justement, de parler des cultures, mais qui ne correspondent pas en fait à une réalité. En ce sens elles ne sont que des artefacts.* » (Abdallah-Pretceille, 2011, p. 93)

Apprendre à tenir en compte de la singularité/pluralité et à penser l'hétérogénéité au sens de la diversité et non de la différence sont des critères essentiels, afin d'approcher l'étrangéité et la rendre quotidienne. En

effet, la centration sur les différences conduit inévitablement à la création des clivages entre les groupes sociaux, et de même la focalisation sur les ressemblances, en les considérant sous un angle universalisant, peut être préjudiciable à la reconnaissance de la diversité.

En puisant dans les ressources de l'anthropologie, la didactique des langues-cultures s'est, peu à peu, donnée un nouvel objet de réflexion, celui de la diversité et de la pluralité culturelle. En ce sens, la didactique des langues se trouve désormais en corrélation étroite avec la naissance de la notion du « diversitaire » et les concepts de plurilinguisme et du pluriculturalisme semblent constituer dès lors l'un des enjeux primordiaux de tout processus d'enseignement-apprentissage.

Byram. M explique que :

« Les sociétés contemporaines sont des sociétés complexes et le rôle de l'éducation évolue sous l'effet des changements sociaux. Des idées qui semblaient auparavant aller de soi –notamment celle de l'Etat-Nation doté d'une langue et d'une culture unique commune à tous les citoyens- ne semble plus correspondre à la réalité (elles y ont en fait rarement correspondu). Le rôle de la scolarité obligatoire – et de l'éducation langagière comme composante majeure de la scolarisation – dans la vie des individus et dans l'évolution des sociétés a changé et continuera probablement à le faire. Le multilinguisme des sociétés et le plurilinguisme des individus sont aujourd'hui des réalités ordinaires ; l'éducation au plurilinguisme est donc nécessaire. » (Byram, 2009, p. 09)

Penser le plurilinguisme implique nécessairement de réfléchir sur le pluriculturalisme, qui constitue l'un des principes de la didactique de l'interculturel, cette dernière qui tâche à comprendre et à didactiser le diversitaire en instaurant un nouveau paradigme susceptible de tenir compte de l'hétérogénéité culturelle dans l'espace scolaire. Il s'agit de la mise en œuvre d'une pédagogie permettant de travailler dans une perspective dynamique et non statique les faits socioculturels, qui ne relèvent plus du domaine de l'homogène, mais font plutôt partie du monde du divers et du complexe.

A cet égard M. Abdallah-Preteille souligne que :

« L'intégration du divers et de l'hétérogène, non plus comme des épiphénomènes ou des parasites, mais comme des axes structurants, relève désormais d'un impératif et d'une exigence, condition nécessaire pour

réorienter les pratiques de formation et les propositions d'actions sociales et éducatives. » (Abdallah-Preteille, 2003, p. 19)

En résumé, le diversitaire comme une nouvelle perspective permettant d'aller au-delà de la dichotomie Même/Autre dans l'étude de la culture étrangère, représente en fait le paradigme de base de toute approche interculturelle contemporaine et constitue à la fois le point de départ et d'arriver de tout processus binaire d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture autre.

Conclusion

La crise que l'interculturel vit aujourd'hui est due à la mise en question de son concept fondateur « culture ». Le processus de déconstruction de cette notion se trouve inspiré des thèses de la nouvelle anthropologie qui a mis en cause les discours, qui considèrent la culture comme une entité monadique et non comme un construit dynamique résultant de l'interaction entre les individus et les groupes (intra ou internationaux). Cependant, malgré les avancées théoriques qu'a connues le champ de l'interculturel, il semble être toujours en hiatus avec les pratiques de classe de langue étrangère. Cette situation incombe tant aux enseignants, qui n'ont pas bénéficié d'une formation rigoureuse leur permettant d'enseigner et d'évaluer pertinemment le volet culturel, qu'aux chercheurs, dont l'ambiguïté de leur discours scientifique a créé une sorte d'inertie pédagogique rendant difficile la mise en place d'une didactique interculturelle dans le contexte scolaire.

Pour sortir de cette impasse dans laquelle se trouve l'interculturel, la réflexion s'est orientée vers le « diversitaire » comme une alternative à « l'alténaire » et un nouveau paradigme, qui permet d'aller au-delà des différences vers un universalisme qui conserve toutefois le caractère hétérogène des sociétés et des individus qui les forment. « *La recherche sur la différence, doit donc céder le pas à une analyse des rapports, des problèmes, des situations où la diversité et l'universalité s'engendrent réciproquement et laissent apparaître la singularité.* » (Abdallah-Preteille, 1996, p. 75)

Références bibliographiques :

1. Abdallah-Preteille, M. (1986). Approche interculturelle. Dans L. Porcher, *La civilisation* (p. 79). Paris: CLE International.
2. Abdallah-Preteille, M. (1986). Du pluralisme culturel à la pédagogie culturelle. Dans A.N.P.A.S.E, *Enfances et cultures: Problématique de la différence et pratiques de l'interculturel* (p. 191). Toulouse: Privat.

3. Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Economica.
4. Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
5. Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA*, 02, 93.
6. Abdallah-Pretceille, M. (2012). Quelle anthropologie pour quel enseignement? Dans F. Dervin, & B. Fracchiolla, *Anthropologie, interculturalité et didactique des langues* (p. 19). Berne: Peter Lang.
7. Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
8. Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus: le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.
9. Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
10. Castelloti, V., & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
11. Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris: L'Harmattan.
12. Dervin, F. (2019, 05 18). *Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité: ouvertures*. Récupéré sur utu: <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>
13. Dervin, F., & Fracchiolla, B. (2012). *Athropologie, interculturalité et didactique des langues*. Berne: Peter Lang.
14. Gohard-Radenkovic, A. (2010). De la diversité à la différence. De la différence à la différenciation. Dans G. Thésée, N. Carignan, & P. Carr, *Les faces cachées de l'interculturel: de la rencontre des porteurs de cultures* (p. 59). Paris: L'Harmattan.
15. Journet, N. (2002). *La culture de l'universel au particulier*. Auxerre: Sciences humaines.
16. Virasolvit, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE? Analyse et proposition de scénarios. *Synergies Chine*, 08, 76.
17. Zarate, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Crédif.