

L'INTERCULTUREL, L'ARLÉSIENNE DES INSPÉ ?

Brahim Azaoui

LIRDEF, Université de Montpellier

Nathalie Auger

PRAXILING, Université Paul Valéry, Montpellier 3

Geneviève Zoïa

CEPEL, Université de Montpellier

Mots-clés

Interculturel – ESPE / INSPÉ - enseignants - enquête – formation

Keywords

Intercultural – faculty of education – teachers – survey - training

Résumé

Nous avons mené une enquête auprès d'acteurs impliqués dans la formation des futurs enseignants dans quatre Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) du sud de la France, à partir d'un questionnaire en ligne sur la place de l'interculturel dans les enseignements. Les résultats montrent que cette notion d'interculturel est peu mise en œuvre. Sa connaissance se borne souvent à une représentation qui se proposerait comme une solution miracle à la diversité des classes sans réellement proposer de pratiques concrètes, ou bien comme une notion floue qui s'ajouterait à des programmes déjà surchargés. Par ailleurs, dans les disciplines identifiées comme signifiantes (histoire-géographie-EMC et français), celles qui pourraient héberger le plus les contenus interculturels (histoire, français), sont dans le même temps « politiques » en tant que véhicule d'une morale publique et freinent l'intégration de la notion d'interculturel et des pratiques qui y sont liées.

Abstract

We conducted a survey among actors involved in the training of future teachers in four Faculties of Education in the south of France. An online questionnaire was used to examine the place of interculturality in teacher training curricula. The results show that this notion is not widely implemented. Its knowledge is often limited to a representation as a miracle solution to class diversity without really proposing concrete practices or as a vague notion that would be added to already overloaded programs. Moreover, in the disciplines identified as significant (History-Geography, Civics, and French), those that could host the most intercultural content (History, French) are at the same time "political" as a vehicle for public morality and hinder the integration of the notion of interculturality and related practices.

Introduction

Le temps de l'humain n'est pas le temps didactique ou de la recherche, encore moins celui de la transposition des résultats scientifiques sur le terrain. Aussi, assumer que, 24 ans après la prise de conscience par Clanet du « "divorce"¹ entre la formation des enseignants et la recherche interculturelle » (2002 : 226), on en soit à se poser la question contenue dans le titre peut en démotiver plus d'un. Il existe aujourd'hui une seule occurrence explicite du terme *interculturel* dans le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation², dans la compétence 8 relative à la maîtrise d'une langue étrangère. Il apparaît donc urgent de comprendre les résistances à l'introduction de la question interculturelle dans la formation dispensée dans les instituts supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ, anciennement ESPÉ).

La didactique interculturelle, si elle ne propose aucune solution miracle au « vivre ensemble », permet cependant de problématiser la relation à l'altérité, qui ne va jamais de soi. Elle permet aussi de travailler sur les notions cognitives et psycho-affectives partagées par tous que sont les représentations voire les stéréotypes sur soi et sur les autres. À partir d'une interrogation sur les produits discursifs et/ ou sémiologiques de l'être humain, elle permet d'en comprendre les enjeux et les processus et d'être en mesure, en ce sens, de les repérer et de les déconstruire. Selon nous, une éducation de qualité repose sur un « humanisme du divers » (Abdallah-Pretceille, 2003) et une « éthique de la diversité » (Porcher & Abdallah-Pretceille, 1998), diversité qui recouvre la réalité des classes du 21^e siècle. Cette approche s'inscrit également dans la réflexion sur la place de l'école dans la société : le thème de la pluralité culturelle est de plus en plus sensible et constitue un objet central de débats, dans la société civile comme dans les médias ou chez les intellectuels. L'école n'est pas coupée du reste de la société, elle en est l'instance principale de socialisation en termes de volume horaire. Or, trop de contradictions existent entre la lettre et les expériences des publics et des professionnels, entre un modèle républicain semblant un idéal indépassable et des réalités scolaires marquées par des inégalités, des discriminations touchant les publics migrants et

¹ Ce divorce a été consommé dès 1984, lorsque l'Éducation nationale décide de retirer « le terme "interculturel" du discours administratif » (Lorcerie, 2002 : 172)

² <https://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>.

issus de migrants³ dans la mesure où celles-ci appartiennent majoritairement à la catégorie des milieux sociaux défavorisés. L'école a inscrit dans son ADN la nécessité de mettre au ban des établissements les origines culturelles, pour les cantonner à la sphère privée/familiale, au nom de la neutralité et de l'égalité. Cependant, le refus d'écouter l'expression des différences, celle-ci fût-elle déplacée ou agressive, fait courir le risque d'enfermer des enfants dans des milieux ou des croyances fixes. Où pourront-ils les confronter s'ils ne le font pas à l'école (Zoïa, 2015) ? Ainsi, sous quelles conditions la formation des enseignants peut-elle inventer des temps et des espaces pour accompagner les changements culturels que l'école affronte ?

L'ensemble de ces questionnements a motivé cette étude visant à établir un portrait des pratiques déclarées liées à l'interculturel chez les formateurs en INSPÉ. Puisque la prise en compte de la diversité fait partie des objets de formation et des compétences professionnelles attendues (M.E.N., 2013), à défaut de la retrouver nommément dans la majorité des maquettes des INSPE (Kerzil & Sternadel, 2018), quelle trace d'une formation à l'interculturel, ou d'une sensibilisation à ce sujet est observable dans les discours des acteurs impliqués ? Pour y répondre, un questionnaire a été diffusé par voie électronique dans quatre INSPÉ du sud de la France.

Nous effectuons tout d'abord un point épistémologique et interdisciplinaire sur la notion et les paradigmes de la rencontre de/à l'Autre et de sa prise en compte plus spécifiquement dans le domaine de la formation des enseignants. Nous revenons ensuite sur la méthodologie et présentons les résultats de notre étude.

1. Dépasser une vision statique et restreinte de l'interculturel

1.1. Pour un « interculturel » dynamique

Interculturel, inter/multiculturalité, interculturation, alterculturation, ou encore transculturalité, sont autant de termes qui témoignent de la difficulté à nommer cette dynamique de la rencontre de/à l'Autre et du rapport complexe à la notion de *culture*, qui a pu entraîner certaines dérives dans son usage et son interprétation (Abdallah-Preteille, 1999). Ces terminologies signalent également une volonté de se réapproprié une notion qui a été affadie (Blanchet & Coste, 2010) au point de ne

³ Les auteurs justifient le choix de cette expression car ils considèrent que toute personne descend non pas d'un processus, mais d'individus.

renvoyer qu'à une « "connaissance de 'la' culture nationale cible" de l'enseignement d'une langue » (*ibid.* : 9), donc à des savoirs clos.

Un consensus existe quant à la nécessité de dépasser le caractère monolithique contenu *in fine* dans le terme *interculturel*, sur le modèle de la notion de *culture*. Parce que les cultures sont, pour Abdallah-Preteceille, des réalités dynamiques, l'auteure soumet dès 1996 la notion de *culturalité* pour souligner le « fait que la culture est mouvante et alvéolaire » (1999 : 17). Forgeant sur ce radical le terme *interculturalité* pour « souligner la dimension processuelle, contextuelle et interactionnelle inhérente aux relations dites interculturelles », Gajardo, Dervin et Lavanchy (2011 : 25) insistent pour dire que, plutôt que de parler de « dialogue des cultures », formule fréquente qui ne renvoie pas à la réalité interpersonnelle et incarnée des discours, c'est sur la dynamique de la rencontre entre les personnes que l'accent doit être mis.

Toutefois, pour Blanchet et Coste (2010), ce terme *interculturalité* ne véhicule pas cette dynamique recherchée, mais une conception « réifiante et abstraite » (*ibid.*, p.11). Aussi lui préfèrent-ils le terme *interculturation* (Demorgon, 2003, cité par Blanchet & Coste, 2010 : 10), formé sur le modèle d'*acculturation*, qui n'a pas vraiment circulé en recherche malgré la valeur sémantique du suffixe. L'idée d'être dans un processus interculturel n'est au final pas simple à conceptualiser, d'autant que toute rencontre est en soi une situation d'interculturalité.

1.2. Pour que l'interculturel ne concerne pas que l'étranger

Dans une même démarche de reconceptualisation du terme, certains auteurs soutiennent l'idée que « dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturalité » (Auger, 2007 : 13). La rencontre avec l'autre ne se limite donc ni à l'étranger, « celui qui n'est pas du pays⁴ », ni à l'apprentissage des langues vivantes étrangères et régionales, mais concerne aussi l'autre, mon voisin, mon camarade ou ma collègue. Une telle conception permet de prendre par exemple conscience des malentendus interculturels potentiels au niveau verbal (Romain & Auger, 2010) ou gestuel (Azaoui, 2019), pouvant aller même jusqu'à de la violence verbale (Auger & Romain 2015) au sein d'individus d'une même communauté de pratique linguistique et culturelle qui partageraient une « culture » et une langue communes. Une telle conception de la

⁴ Étymologie proposée par CNRTL : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/%C3%A9tranger>.

notion permet de l'associer à la réflexion sur la prise en charge de la diversité des élèves contenue dans le référentiel de compétences professionnelles. Nous posons d'ailleurs l'hypothèse de l'existence d'un continuum entre la « pédagogie différenciée » et « la pédagogie interculturelle » si on considère que dans toute interaction, diverses normes sont en jeu et que la relation ne va pas de soi.

2. De l'intérêt de l'interculturel dans la formation des enseignants

2.1. Des projets formations à un interculturel restreint

Le terme de norme invite à considérer l'interculturel comme rencontre de toute altérité (Auger, 2007). Pourtant, des projets de formation, aussi pertinents et riches soient-ils, limitent souvent la question à celle de l'apprentissage des langues étrangères⁵ et à la rencontre avec l'étranger. Ainsi le sujet est-il souvent lié aux situations où prévaut une diversité culturelle « évidente », en contexte de bilinguisme, ou aux projets de mobilité des étudiants (Hélot & Benert, 2006 ; Barbot, 2010) ou encore de rencontre en distanciel (voir le projet *Cultura*⁶) pour amener les étudiants à prendre de la distance avec leur culture en la comparant avec un ailleurs.

S'il convient d'y lire une volonté d'identifier uniquement des stéréotypes sans les déconstruire, ni pratiquer le « regard croisé » (Zarate, 1994) en relativisant aussi ses propres normes, le risque de ces démarches de formation est potentiellement d'affadir la notion d'interculturel en la réduisant à une extériorité (à divers degrés) géographique ou linguistique. Or l'interculturel commence par soi, puisque tout individu est métissé (Laplantine & Nouss, 1997), complexe (Morin, 1990) et pluriel (Lahire, 1998) donc nos conceptions du réel ne sauraient être homogènes, ni homogénéisées.

2.2. À des projets plus ouverts

C'est sur ce principe que s'appuient d'autres auteurs dans leur proposition d'une formation des enseignants à l'interculturel. Ainsi, Alaoui envisage l'élaboration d'un journal interculturel collectif qui donnerait à lire « une rencontre entre des points de vue exprimés par des semblables-différents (...) sur un sujet qui les préoccupe ou qui les motive » (Alaoui, 2009 : 115). Une telle entreprise répond à la nécessité de

⁵ Cette association est encouragée encore aujourd'hui par le fait que la seule occurrence du terme interculturel se situe dans la compétence professionnelle 8 liée à l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales.

⁶ <https://cultura.mit.edu/>.

déconstruire une conception étriquée de l'interculturalité comme renvoyant exclusivement à la rencontre avec un Autre lointain.

Dans cette même logique, Belkaïd (2002) cherche à défaire une vision homogène des enseignants qui seraient « un groupe lisse (lissé) » (p.212) grâce à la formation initiale. Pour ce faire, l'auteure propose de faire travailler de futurs enseignants sur leur histoire de vie pour qu'ils traversent une « expérience exploratoire d'assouplissement de crispations identitaires et de rencontre de dimensions culturelles en eux et chez leurs camarades » (*ibid.* : 216)

On retrouve cet esprit dans la démarche des biographies langagières (Busch, 2012 ; Molinié, 2014) qui permet de prendre en compte la singularité de son parcours de vie, notamment langagier. L'objectif est également, si on suit les travaux de Galisson (1994), de comprendre l'universalité des parcours, des situations. Tous les humains sont confrontés aux mêmes situations (naissance, hygiène, famille, amitiés, amour, deuil, etc.) bien que chacun les vive et les actualise selon son vécu ou ses modalités psycho-affectives. Cette compréhension des « universaux-singuliers » est une manière d'accéder à la compréhension de notre condition humaine, de notre humanité.

2.3. Une nécessité non reconnue institutionnellement ?

En dépit de ces diverses entreprises, la majorité des maquettes de formation des enseignants n'intègrent pas la question de l'interculturel (Kerzil & Sternadel, 2018). L'explication avancée par Clanet en 2002, que nous partageons, nous semble toujours d'actualité :

Le "stagiaire" se doit d'être "efficace", c'est-à-dire d'aboutir à ce que les élèves soient capables de reproduire ce qu'il leur a enseigné. Dans ce contexte, on a autre chose à faire qu'à penser aux vertus d'une éducation interculturelle. (Clanet, 2002 : 225)

Par ailleurs, alors que les questions de société planent dans tous les espaces de l'école, on les laisse en dehors de la formation : par exemple, que signifie être croyant, ici et ailleurs ? Est-ce le contraire d'être français ? Ces questions ne sont pas prises en charge à l'école, ni dans la formation, qui est centrée en France comme ailleurs (Grande-Bretagne, Europe du nord, Canada) sur l'activité en classe et ne valorise pas la dimension sociale et morale (Malet, 2007). Or, l'enjeu est qu'une

discrimination s'installe de fait entre les élèves qui échangent en famille et ceux qui dépendent pour cela de l'école (Zoïa, 2015).

Tout concourt au fond à ce que les étudiants de première année, conformément à la prescription implicite, se préoccupent majoritairement de la réussite au concours qui « induit d'ailleurs une polarisation sur les savoirs traditionnels » (Clanet, 2002 : 225) et exclut tout intérêt pour la question de l'humain dont il est question dans l'éducation interculturelle. Il conduit même les plus fervents défenseurs à « réviser à la baisse [leurs] ambitions d'instaurer une pédagogie interculturelle » (*ibid.*). Dans le cadre d'un terrain précédent, nous avons vu les étudiants décliner des propositions de travail de recherche « trop dangereux pour le concours », et les formateurs eux-mêmes les écarter, plus ou moins explicitement. Les choix des étudiants montrent de façon quasi générale un évitement de ces thèmes, et le déclin progressif de leurs efforts pour concilier loyauté institutionnelle et posture critique : « Si on doit penser, on le fera ailleurs » (Zoïa, *op.cit.*).

Qu'en est-il dans la pratique des formateurs INSPE ? À ce stade du projet, nous avons choisi de l'appréhender en recueillant le déclaratif des formateurs par le biais d'un questionnaire.

3. Méthodologie

Nous avons dans un premier temps sondé les occurrences de termes renvoyant à l'interculturel (ex. : diversité, culture, interculturel, ou leurs dérivés) dans les maquettes de quatre INSPÉ du sud de la France, désignées ci-après INSPÉ 1, INSPÉ 2, INSPÉ 3, INSPÉ 4, qui constituent notre terrain.

Suite à cela, nous avons élaboré un questionnaire en ligne⁷, diffusé avec l'appui de responsables de master ou des responsables des sites et pour lequel nous avons reçu 75 réponses⁸. Nous ne considérerons toutefois pas les résultats des INSPÉ 1 et 4 puisque nous avons obtenu respectivement 3 et 5 réponses. En revanche, les données de ces répondants seront prises en compte dans les calculs généraux.

⁷ <https://forms.gle/vf3i7cJUgb4ZCvBG7>.

⁸ Il peut être envisagé que le moyen de diffuser le questionnaire ait pu introduire un biais. Cela étant, la demande était externe à la structure locale et les réponses étaient anonymes, directement transmises aux chercheurs sans trace d'adresse électronique. Dès lors, le biais, s'il existe, a été minimale, comme l'indique le faible taux de réponse pour certains INSPE et le contenu critique de nombreuses réponses.

Un travail de catégorisation a été réalisé a posteriori. En effet, la multiplicité des statuts officiels des intervenants possibles dans les INSPÉ, ainsi que les profils universitaires et champs d'intervention a amplifié l'éventail des réponses renseignées. Nous avons ensuite procédé à une analyse quantitative et qualitative (analyse de contenu) des données que la partie suivante se chargera de présenter.

4. Résultats

4.1. L'interculturel dans les formations

4.1.1. Une hétérogénéité des pratiques

L'analyse des réponses au questionnaire conforte l'idée que, à ce jour, le caractère national des formations n'équivaut pas à l'égalité de traitement à plusieurs niveaux. Ainsi, 67% indiquent ne pas aborder la question de l'interculturel dans leur cours ou le faire « (très) rarement ». Il existe une différence de traitement selon les sites. Parmi les répondants de l'INSPÉ 3, 29% ont indiqué ne pas l'aborder du tout dans leur cours, 40% le feraient (très) rarement. Ces résultats sont respectivement de 19% / 50% pour l'INSPÉ 2. L'histoire des recrutements au sein de ces INSPÉ pourrait constituer une explication possible concernant ce différentiel. Ainsi, le traitement du sujet dépendrait des compétences et/ou de l'intérêt que les personnes recrutées ont pour la question, pour des raisons personnelle ou professionnelle (discipline ou domaine de recherche). Cela fluctuerait donc selon les périodes et les impulsions locales, comme ce fut le cas dans l'INSPÉ 2 il y a une dizaine d'années de cela lorsque la direction de l'époque était sensible à cette question. L'interculturel est donc une notion fragile en ce que sans politique nationale ou locale signifiante, les résultats sont corrélés à des sensibilités et approches personnelles. Or, nous l'avons vu, une politique nationale concernant l'interculturel ne peut qu'être elle-même impactée par les ambiguïtés qui pèsent en France sur le rapport de l'école à l'altérité.

C'est au niveau des motivations déclarées qu'il nous faut à présent nous tourner pour approfondir notre compréhension. Pour qu'elle soit étayée, nous appréhenderons ces motivations au sein de mêmes disciplines. Prenons l'exemple de trois domaines d'intervention les plus représentés en termes de réponses : sciences (mathématiques, sciences et vie de la terre, technologie et physique-chimie), histoire-géographie et français.

Pour ce qui est des sciences, l'essentiel des personnes (16/18) affirment ne pas traiter le sujet ou le faire (très) rarement, la justification principale étant l'absence de formation. À la marge, certains déclarent que l'interculturel n'est pas une priorité dans leur pratique, ou qu'il y a trop peu de temps disponible. À l'inverse, ceux qui l'intègrent indiquent que « C'est cohérent avec ma discipline d'enseignement » ou que « le sujet est important ».

C'est ce que l'on retrouve dans les réponses proposées par les intervenants appartenant au « français ». Sur les 12 réponses, sept personnes affirment le faire « (très) rarement » et cinq ont répondu intégrer le sujet à leur cours. Parmi ces derniers, trois disent le faire car cela est en lien avec leur domaine de recherche. Les items retenus pour justifier la (non) prise en compte dans les cours présentent une certaine disparité, moins accentuée que chez les formateurs en histoire-géographie. En écho aux résultats du groupe « français », les participants étiquetés « histoire-géographie » ayant indiqué traiter l'interculturel (4/9) sont tous titulaires d'un doctorat et, sur ces quatre, trois indiquent que cela est en lien avec leur domaine de recherche.

Tout comme pour l'introduction du terme *interculturel* dans l'usage commun, il pourrait sembler que « c'est l'expert, personnellement engagé dans le nouveau champ de recherche, qui est le vecteur de l'introduction » (Demorgon, 2003 : 52). Ces résultats pourraient sembler, à tort, contre-intuitifs dans la mesure où, l'EMC (éducation morale et civique) étant obligatoire dans les programmes en histoire-géographie, l'interculturel pourrait apparaître comme une notion de premier choix pour aborder les questions de moralité et de civisme. En réalité, nos résultats convergent avec ceux du CNECSCO (Bozec, 2016) dans la mesure où ils montrent que l'EMC est peu saisie par les acteurs de l'institution pour traiter l'enseignement à la citoyenneté tel que prévu par le Socle commun.

Nous supposons que cela s'explique par la prescription du cadre laïc français ; en effet, même si la diversité culturelle se manifeste plutôt sous la forme d'un idéal normatif positif dans la société (concrétisé par exemple via l'idée du *vivre ensemble*), en formation, la notion de *culture* souffre d'une forme d'illégitimité. L'institution scolaire reste profondément définie par la notion de neutralité républicaine. Ainsi, l'école refoule les origines culturelles hors de l'établissement, mettant à distance non seulement la religion, mais bien aussi la famille, les cultures, pour tendre vers un idéal : être le même. C'est ce qui doit être transmis en formation. L'interculturel se

trouve donc pris entre deux régimes de normes contradictoires définissant l'égalité : le premier qui tend vers un idéal pluriculturel et le deuxième vers un idéal de neutralité (Mabilon-Bonfils & Zoïa, 2014), une contradiction que nous retrouvons chez deux répondants qui considèrent le thème comme cohérent avec leur discipline, mais pas une priorité.

Sinon, c'est la charge de travail ou le manque de temps et de formation qui apparaissent comme des raisons motivant une faible intégration du sujet dans les cours. Nous retrouvons les analyses de Mandon (2005) sur les justifications avancées pour le (non) traitement du fait religieux.

À travers cette présentation, nous nous apercevons que les arguments présentés peuvent être contradictoires au sein même d'une discipline. Ce n'est donc a priori pas l'argument disciplinaire qui peut prévaloir dans la compréhension des motivations, contrairement à ce que démontre Demorgon (2003 : 52). Pourtant, les disciplines français, langues et histoire nous semblaient les plus en relation directe avec la notion d'*interculturel* : didactique des langues et des cultures, humanisme et relation à l'altérité en français, bien visibles dans les nouveaux programmes « Se chercher, se construire », « Vivre en société, participer à la société » ou « Regarder le monde, inventer des mondes ». Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que les disciplines sont en réalité très signifiantes : en effet, ce sont précisément celles qui pourraient héberger le plus les contenus interculturels qui sont, dans le même temps, des disciplines « politiques » en tant que véhicules d'une morale publique.

Nos premiers résultats sont donc de deux ordres : il conviendrait davantage de s'intéresser d'une part à la socialisation professionnelle qui dépasse les clivages disciplinaires et d'autre part à la dimension subjective, afin de réintroduire un minimum d'égalité de formation au sujet.

4.1.2. Des acceptions du terme hétérogènes

Nous retrouvons cette disparité dans les réponses apportées à la question 14 : « Si vous deviez donner une définition de l'interculturel, quelle serait-elle ? »

L'analyse distingue deux aspects sur lesquels il nous semble intéressant de revenir. D'une part, pour 78% des 75 répondants, l'interculturel est désincarné. Pour ces acteurs, l'interculturel implique une rencontre entre des « cultures », des « civilisations », des « langues », des « mondes » et non pas entre des personnes porteuses de diversité culturelle ou linguistique. Cela dénote une approche réifiée et

statique de la notion en contradiction avec le sens que lui donne Abdallah-Preteceille : « l'accent est mis sur les relations entre les *individus* plus que sur les cultures prises comme des entités homogènes » (1999 : 58. Nous mettons en italiques).

Les réponses sont en revanche bien moins hétérogènes lorsqu'il s'agit de considérer la valeur axiologique du concept. Pour la très grande majorité des répondants, l'interculturel est connoté positivement et renvoie à un état de plénitude : « réconciliation », « harmonisation », « meilleur partage », « facilitation du dialogue », « vivre ensemble en paix », termes et expressions qui font écho à l'« acception "angélique" de la notion » (Blanchet & Coste, 2010 : 9). Une valeur vertueuse ou morale est attribuée à l'interculturel. Ainsi, il s'agit, selon un répondant, d'envisager l'« accueil de tous les élèves comme des êtres absolument également dignes, respectables et intéressants ». À l'exception d'une seule occurrence, tout ce qui pourrait relever du travail des tensions, des conflits, de l'identification et de la déconstruction des stéréotypes ou du regard croisé est mis sous silence, au profit d'une vision idéaliste/idéalisée des interrelations humaines.

4.2. Regards critiques et pratiques déclarées

4.2.1 Regards critiques

Certaines positions critiques sont toutefois notables, notamment dans les réponses de deux sociologues qui discréditent sans ménagement la notion :

- « ce n'est pas une notion très opératoire, beaucoup de rhétorique et de discours généraliste derrière un concept aux frontières floues » (R40)
- « (...) cela aboutit souvent à figer les soi-disant "cultures" de chacun » (R69).

Selon Abdallah-Preteceille, un tel rejet est lié au fait que « l'interculturel renvoie à des pratiques mal stabilisées » (1999 : 45).

R40 et R69 envisagent des alternatives pour aborder la réalité à laquelle renvoie la notion : R40 préfère parler d'« identification », R69 substitue à cette notion celles de « discriminations ethnoraciales » ou d'« ethnicité ». Notons qu'alors que le concept d'ethnicité fait l'objet de travaux internationaux depuis de nombreuses années, sa réception en France est faible, sinon négative, au moins jusque dans les années 1980 (Zoïa, 2010). Or, ce que les analyses majeures de Barth (1995) montrent, c'est à quel point le sentiment d'identité peut rendre compte des processus d'organisation symbolique et sociale qui définissent, (dé)construisent, et jouent des

identités selon les contextes et opportunités. C'est donc bien d'une catégorie très dynamique qu'il s'agit.

Ainsi, la difficulté de se mouvoir dans ces domaines – qui rend compte de bien des ambigüités de nos résultats – touche au cœur d'une socialisation nationale⁹ dont l'institution de formation est la courroie de transmission. Nous vérifions ainsi combien l'école en tant qu'institution de socialisation est une scène centrale pour mettre les questions de l'altérité à l'épreuve, et combien la gestion publique de la diversité et du vivre ensemble y constitue un chantier tendu.

4.2.2 Pratiques déclarées

Assez nettement, nous voyons un lien établi entre l'interculturel et l'objectif d'aborder la question des inégalités et le traitement des discriminations.

En lien avec la conception de l'interculturel proposée par certains répondants (voir supra § 4.1.2), une dimension axiologique accompagne les objectifs portés par la démarche interculturelle. Elle vise à « vivre ensemble en paix » (R16) ou, comme vu précédemment, à « accueil[lir] tous les élèves comme des êtres absolument également dignes, respectables et intéressants » (R37) ; ces conceptions renvoyant à une certaine doxa, à un idéal normatif intériorisé.

Pour d'autres, le but de l'interculturel est de préciser la notion de laïcité, présentée comme un moyen de déconstruire certaines conceptions : « comprendre que la laïcité est un mode de vivre ensemble fondé sur la liberté (y compris religieuse) et n'est pas une notion excluante visant à mettre à l'écart les musulmans » (R46). Nous retrouvons également cette conception chez Abdallah-Preteille (1999) pour qui le principe (que l'auteure oppose à l'idéologie) de laïcité « autorise l'expression [des particularismes] sans pour autant perdre le principe d'un vouloir-vivre-ensemble » (p.110).

Quels que soient les objectifs visés, on recense une variété de démarches pédagogiques déclarées : pédagogie de projet, analyse de pratiques professionnelles ou artistiques, comparaison avec des contextes d'enseignement ou de système de numération. Leur mise en œuvre donne lieu principalement à des moments de discussion-débat ou d'échange durant lesquels, par exemple : « chacun répond aux questions en fonction de ses perceptions et comparaison entre ces

⁹ Marcel Mauss évoque un processus de nationalisation de la culture (2002 [1920] : 28).

réponses et celles de personnes d'autres cultures » (R13). Il ressort de cela une vague impression de discussion informelle durant laquelle des points de vue sont échangés sans que l'on sache toujours ni quelles implications pédagogiques sont envisagées, ni quelle trace est conservée de ces démarches et son impact sur les pratiques des stagiaires. Cela pourrait s'expliquer par l'absence de formation à ce sujet chez un tiers des répondants.

Il ressort également que parmi les personnes indiquant inclure l'interculturel dans leur pratique, un tiers déclare ne pas mettre en place de démarche particulière (« rien de spécifique », R60), s'appuyer sur des « anecdotes » (R39), voire de recourir à des « suggestions d'ouverture d'esprit » (R62). L'imprécision de ces pratiques déclarées se retrouve dans le flou entourant les types de supports que 1/5 des répondants traitant l'interculturel disent utiliser : « discours », « aucun », « divers », « informel ». Fait notable, ces réponses sont principalement données par des personnes consacrant 1 à 2h par an à la question de l'interculturel. Le sujet est donc abordé de manière « cosmétique », sans visée particulière en soi.

Au vu des déclarations, la disparité des pratiques, le flou des démarches et des supports utilisés dans la formation initiale expliquent certainement la difficulté que certains enseignants stagiaires rencontrent dans la mise en œuvre d'une démarche interculturelle dans leur classe.

En guise de conclusion : l'interculturel aux prises avec l'histoire

La notion d'interculturel est ancrée dans une histoire et dans des enjeux socio-politiques d'actualité concernant la diversité des publics d'élèves. Nos résultats montrent la difficulté, en dehors des spécialistes de la question, à mobiliser la notion en raison de manque de connaissance et de formation, mais aussi et surtout en raison d'une injonction institutionnelle paradoxale (accueillir et ignorer la diversité linguistique et culturelle) que l'on retrouve d'ailleurs, de façon iconique, dans le rapport Klein et Sallé (2009) sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Tout en soulignant

la richesse de l'apport culturel et linguistique des enfants d'immigrants à l'environnement scolaire et professionnel et l'impératif d'un dialogue dans la tolérance et le respect d'autrui (p.100),

le rapport indique que la France défend le plurilinguisme pour contrer la « "domination" de l'anglais », non pas pour « introduire chez elle une "éducation plurilingue" » (*ibid.*). L'article 2 de la Constitution rappelle d'ailleurs que la France n'a pas fait le choix d'être plurilingue.

La suite de notre travail nous conduira à des propositions concernant des modules où l'interculturel pourrait avoir une place, probablement en lien avec des enseignements qui traitent de pédagogies différenciées, activité propice au travail sur les questions de diversité.

Bibliographie

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Alaoui, D. (2009). Le journal interculturel : une autre façon de traduire les préceptes de l'interculturel. *Synergies Pays germanophones*, 2, 113-125.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont : Éditions modulaires Européennes.
- Auger, N., & Romain, C. (Dir.) (2015). *Violence verbale et école*. Paris : L'Harmattan.
- Azaoui, B. (2019). Ce que les élèves voient et disent du corps de leur enseignant. Analyse multimodale de leur discours. In : V. Rivière & N. Blanc (Dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation* (pp. 24-37). Lyon, ENS Éditions.
- Barbot, M.-J. (2010). Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 13-23.
- Barth, F. (1995). *Les groupes ethniques et leurs frontières*. Paris : PUF.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. In : P. Dasen & C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Blanchet, Ph. & Coste D. (2010). Sur quelques parcours de la notion d'« interculturalité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. In : P. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 7-27). Paris : L'Harmattan.
- Busch, B. (janv. 2012). *L'école et la diversité linguistique. Comment valoriser les ressources communicatives ?* Conférence CAREL, Université de Strasbourg-ESPE.
- Clanet, C. (2002). L'interculturel et la formation des maîtres : institution et subjectivation. In : P. Dasen & C. Perregaux (Dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 223-242). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école*. Rapport scientifique. Paris : CNESCO.
- Demorgon, J. (2003). L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts. *Questions de communication*, 4, 43-70.
- Gajardo, A., Dervin, F. et Lavanchy, A. (Dir.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1994). D'hier à demain, l'interculturel à l'école. *Études de linguistique Appliquée*, 94, 15.
- Hélot, C. et Benert, B. (2006). Comment penser la notion « d'interculturel » dans la formation des enseignants du premier degré en France? Analyse de trois notions: l'étranger, la rencontre, l'autre. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 4, 77-102.
- Kerzil, J. et Sternadel, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France: des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 51-72.

- Klein, C. et Sallé, J. (2009) *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport de l'inspection générale n°2009-082. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Laplantine, F. et Nouss, A. (1997). *Le métissage*. Paris : Flammarion.
- Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : État des lieux. *VEI enjeux diversité*, 129, 170-189.
- Mabilon-Bonfils, B. et Zoïa, G. (2014). *La laïcité au risque de l'Autre*. La Tour d'Aigues : L'Aube.
- Malet, R. (2007). De l'acculturation à la subjectivation. Approche de la formation des enseignants. *Revue Ethnologie Française*, 4, 663-670.
- Mandon, G. (2005). Les professeurs et la dimension religieuse. *Les Cahiers pédagogiques*, 431, 32-34.
- Mauss M. (2002 [1920]). « La nation ». Une édition électronique réalisée à partir du texte de Mauss, M. (1920). La nation. Extrait de l'*Année sociologique*, 3e série, 7-68. En ligne:
http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/oeuvres_3/oeuvres_3_14/Mauss_la_nation.pdf.
- Molinié, M. (2014). Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue: Une médiation formative en didactique des langues et des cultures. *Éducation permanente*, 201, 174-185.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Porcher, L. et Abdallah-Preteceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris : PUF.
- Romain, C. et Auger, N. (2010). Malentendus interculturels et pratiques et tensions didactiques dans l'enseignement- apprentissage du français langue première et langue. In : P. Blanchet & D. Coste (Dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturelité » pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle* (pp. 97-114). Paris : L'Harmattan.
- Zarate, G. (1994). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Credif, Didier.
- Zoïa, G. (2010). Faut-il avoir peur de l'ethnicité ? Le cas français. *Anthropologie et Sociétés*, 34 (2), 199–223.
- Zoïa, G. (2015). Former les enseignants à la diversité culturelle ? *Diversité*, 177, 137-142.