



Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations

Marc Debono

► To cite this version:

Marc Debono. Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations. Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques, Editions Modulaires Européennes dans la coll. Proximités – Didactique, pp.131-168, 2012. <hal-01376866>

HAL Id: hal-01376866

<https://hal.science/hal-01376866v1>

Submitted on 5 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

DEBONO, M., et GOÏ, C. (éds.) (2012), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, (avec les contributions de Martine Abdallah-Pretceille, Lorenzo Bonoli, Marc Debono, Jacques Demorgon, Cécile Goï, Elmar Holenstein, Didier de Robillard, Denis Simard), Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes dans la coll. Proximités – Didactique (dirigée par L. Collès et S. Lucchini). URL : <https://www.eme-editions.be/fr/proximités-didactique/47413-regards-interdisciplinaires-sur-l-epistemologie-du-divers-9782806607751.html>

> DEBONO, M., « Herméneutique interculturelle et DLC : quelques fondements théoriques pour une didactique des représentations », pp. 131-168

HERMENEUTIQUE INTERCULTURELLE ET DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : QUELQUES FONDEMENTS THEORIQUES POUR UNE DIDACTIQUE DES REPRESENTATIONS

Marc DEBONO

Marc Debono est enseignant-chercheur à l'Université de Tours où il mène ses recherches au sein de l'équipe PREFics-Dynadiv. Ces travaux, qui articulent didactique des langues-cultures et sociolinguistique, portent notamment sur la question de l'interculturel en formation et Marc Debono a soutenu une thèse portant sur ce thème à l'Université de Tours en 2010 : Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique. Il a également publié plusieurs articles sur la question de l'insertion socio-universitaire des étudiants étrangers en France, ainsi que sur les rapports existants entre les domaines scientifiques juridique et linguistique.

La perspective herméneutique, courant philosophique aussi riche qu'ancien (cf. Gusdorf, 1988), offre un paradigme fécond pour l'enrichissement et l'infléchissement des perspectives épistémologiques en sciences humaines et sociales (SHS) : quand F. Rastier affirme que reconnaître le régime herméneutique des SHS « permet [...] de culturaliser le sens » (Rastier, 2001 : 100), il faut comprendre cette « culturalisation » à la fois comme un détachement du

processus sémiotique de signifiance¹, mais également comme une *interculturalisation* : l'herméneutique² insistant sur le fait que la construction des significations est toujours une co-construction *dialogale* (Gadamer, 1996 : 408).

Nous considérons donc l'herméneutique comme une perspective de nature à réfléchir la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, ce que cette contribution vise à expliciter. Notons que cette conviction ne nous est pas propre, et quelques initiatives explorent les voies d'une « herméneutique interculturelle », dans les domaines de la communication interculturelle et de la didactique des langues-cultures (désormais DLC). Nous examinerons donc ces propositions, avant de dégager les implications et les possibilités didactiques d'une herméneutique interculturelle en DLC.

1. Altérité, didactique et herméneutique

Partons de l'interrogation fondamentale de l'herméneute, celle du *comment comprend-on ?*, qui est également une interrogation au cœur de tout processus d'enseignement-apprentissage : l'herméneutique articulant étroitement cette question au « linguistique »³ (Gadamer, 1996 ; Robillard, 2009a

¹ Le rapport Sa/Sé n'est plus *premier* : l'histoire, l'expérience, le *télos*, etc. de celui qui comprend participent *au moins autant* à l'élaboration du sens.

² Nous ne le précisons désormais plus, mais l'emploi du terme *herméneutique* renvoie ici essentiellement à la philosophie de Gadamer et, dans une moindre mesure, à celle de Ricœur.

³ Notons que F. Rastier n'est pas tout à fait de cet avis, et qu'il évoque un déficit philologique de l'herméneutique, liée selon lui à l'« oubli » de Humboldt par les historiens de l'herméneutique (Rastier, 2001).

et 2009b), elle ne peut qu'intéresser le didacticien des langues-cultures.

À cela s'ajoute le fait que l'herméneutique est mue par une dimension éducative : « [...] pour quiconque désire se convaincre de la dimension éducative de l'herméneutique, son histoire elle-même est une source de première main » (Simard, 2000 : 38). Nous renvoyons ici au travail érudit de J. Grondin qui, partant de l'herméneutique de Chaldenius, a retracé l'histoire de cette « intention pédagogique » (Grondin, 1993 : 58-69).

En sciences de l'éducation, D. Simard (2000, 2002, 2004) avance l'hypothèse herméneutique pour réfléchir l'intégration/réintégration de la dimension culturelle/interculturelle dans les apprentissages⁴. Proposant une approche historique, culturelle et dialogale du « comprendre », l'herméneutique représente pour l'éducationniste québécois un moyen de lutter contre le cognitivisme, qu'il considère comme le paradigme actuellement dominant en éducation. Il explique ainsi les raisons qui l'ont poussé vers les herméneutiques gadamerienne et ricordienne pour élaborer son « approche culturelle de l'enseignement » :

« Pour des raisons qui tiennent d'une certaine conception de la raison et de l'éducation, nous nous inspirons surtout de l'herméneutique représentée par Gadamer (1996) et Ricœur (1986). Ces raisons tiennent aussi *au rôle central que ces deux auteurs font jouer au dialogue dans notre quête de sens et la*

⁴ Le contexte des propositions de D. Simard est celui de la réforme du système éducatif québécois amorcée dans les années 1990 (Simard, 2000 et 2002).

construction de nos savoirs, recherche qui ne peut jamais se résoudre dans la possession définitive de la vérité, et qui implique une ouverture à l'altérité, au texte à interpréter ou à l'autre qui peut toujours m'apprendre quelque chose » (Simard, 2002 : 65 ; nous soulignons).

L'herméneutique est une philosophie altéritaire, profondément diversitaire, qui propose donc des éléments pour penser une éducation *interculturelle*, axée sur la mise en relation d'altérités. Travaillant conjointement le « linguistique » et le « didactique/pédagogique » dans une perspective altéritaire, l'herméneutique constitue une assise solide pour à la fois repenser et consolider les bases d'une approche *interculturelle* en DLC.

Avant d'explorer plus avant cette voie de l'*herméneutique interculturelle*, il nous faut rendre justice à ceux qui ont déjà entamé ce sillon de, avec des références plus ou moins explicites à la philosophie herméneutique.

1.1. M. Abdallah-Pretceille : l'affirmation d'une analogie approche interculturelle/herméneutique

L'éducation *interculturelle* de M. Abdallah-Pretceille propose une approche davantage centrée sur les *postures*, les *processus* de mise en relation, que sur les *objets*, les *connaissances*, les *savoirs* culturels, le principal enjeu étant d'« apprendre à penser l'altérité sans partir de la présupposition de l'Autre comme objet », de considérer cet autre comme « une aventure, un processus, un devenir » (Abdallah-Pretceille et Porcher 2001: 71-73). Cette proposition s'inscrit dans un paradigme interprétativiste dont l'auteure se réclame explicitement :

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

La définition de ce « mode d'intelligibilité » qu'est l'approche interculturelle répond en effet assez bien à la conception de la compréhension que développent les herméneutes. Si nous cherchons à asseoir plus solidement cette analogie (simplement évoquée ici par M. Abdallah-Pretceille), il nous faut alors considérer, avec les herméneutes, la compréhension interculturelle comme une dynamique *téléologique* (la visée de la compréhension étant un sens approprié aux enjeux de la situation dans laquelle elle se déploie), et *historique* partant d'un « déjà là » (les anticipations, les préconceptions des protagonistes), dynamique circulaire de configuration/reconfiguration du sens (le fameux « cercle herméneutique »⁵). Dans cette perspective, le sens produit (et constamment réévalué) n'est ni vrai, ni faux (au sens d'adéquation à *la* ou *une* réalité), mais *pertinent* (ou approprié) en vue d'agir, et *cohérent*⁶ au regard de l'inscription historique de celui qui comprend.

⁵ On peut noter au passage que l'image de la spirale serait plus appropriée : toute compréhension se déployant sur un axe temporel.

⁶ Nous nous référons ici à l'idée de « vérité-cohérence » avancée par D. Davidson (*Inquiries into Truth and Interpretation*, 1985) : cohérence avec l'ensemble des propositions tenues pour vraies dans une époque et une société données. Cette idée s'oppose à celle d'une « vérité-adéquation » (voir sur cette opposition : Greisch, 2000 : 117 et suiv.).

Il faut ajouter que cette construction dynamique, historique et téléologique des significations est un processus inséparable d'un rapport à l'altérité : Ricœur (1969) comme Gadamer (1996) insistent sur la dimension *dialogale* de toute compréhension. Nous reviendrons sur ce point (cf. 4. *infra*), mais pour Gadamer par exemple, la mise en évidence du *préjugé* ne peut se faire par pure introspection : pour en prendre conscience, il est nécessaire de le révéler, de l'« exciter », en le confrontant à une prétention de vérité *autre*.

1.2. Le cercle scandinave de recherche en herméneutique interculturelle (Critical Hermeneutic Research)

Il faut préciser que la proposition de M. Abdallah-Pretceille d'analyse herméneutique des phénomènes interculturels n'est pas isolée. Dans ses recherches sur la mobilité étudiante, F. Dervin (2008) se positionne explicitement dans une approche herméneutique, en notant la convergence des recherches d'un groupe scandinave de chercheurs en herméneutique interculturelle (Dahl, Jensen et Nynäs, 2006, Dahl, 2005), avec les positions de M. Abdallah-Pretceille⁷. Dans un article rédigé en français, O. Dahl (2005) se fait l'écho des travaux de ce groupe de recherche (auquel il appartient), et en particulier de la thèse de M. Svane (2004), qui avance une « approche herméneutique dynamique de la communication interculturelle » (Dahl, 2005 : 35). Se fondant sur les concepts centraux de l'herméneutique gadamerienne

⁷ « Nous considérons le travail qui va suivre [thèse effectuée sous la direction de M. Abdallah-Pretceille] comme une contribution méthodologique linguistique (*sic*) à l'herméneutique interculturelle proposée par Abdallah-Pretceille et le groupe de *Critical Hermeneutic Research* scandinave » (Dervin, 2008 : 52).

que sont la *précompréhension*, la *fusion des horizons*, et la *circularité* de la compréhension, M. Svane dégage trois phases de la communication interculturelle qu'elle nomme respectivement :

1. « thèse : la phase de la précompréhension ou présuppositions » ;
2. « antithèse : la phase de communication et de production de sens » ;
3. et « synthèse : la phase de postcompréhension et de réflexion ».

On peut trouver le « calque » thèse/antithèse/synthèse un peu forcé, voire malheureux (exprimer la posture herméneutique en termes dialectiques masque quelque peu son originalité). Néanmoins, le schéma établi par M. Svane répond bien à la conception circulaire et dialogale de la compréhension chez Gadamer : la phase de confrontation des altérités, de « frottement » des *préjugés* (nommée ici « antithèse »), fait émerger une « synthèse » (ou *fusion des horizons* en termes gadameriens), qui n'est qu'une nouvelle « thèse » (un nouveau *préjugé*), plus pertinente/cohérente, et à partir de laquelle le processus de compréhension redémarre.

1.3. L'herméneutique interculturelle en DLC

On comprend assez aisément l'intérêt que peut présenter l'exploitation didactique de cette conception herméneutique de la compréhension appliquée à la communication interculturelle. Une proposition a d'ailleurs été faite en ce sens au début des années 1980 par des didacticiens de l'allemand

langue étrangère⁸. Pourtant, le terme d'herméneutique interculturelle « semble être pratiquement inconnu dans les recherches didactiques en France » (Schäfer, 2000 : 39).

Cette méconnaissance de l'herméneutique interculturelle s'explique peut-être (mais il y a certainement d'autres raisons à cela) par le succès en didactique du FLE d'une autre approche (venue de la psychosociologie), fondée sur la notion de *représentation*. Dès lors, en quoi une approche basée sur la compréhension herméneutique serait-elle différente et/ou complémentaire du travail qui consiste à partir des représentations en didactique des langues, domaine très largement balisé par de nombreux travaux⁹ ? Quel apport représente une approche herméneutique au regard des travaux déjà existants sur les représentations en DLC ?

2. Herméneutique interculturelle et représentations en DLC

2.1. Représentations et DLC

Aussi vieille que la philosophie occidentale, la notion de *représentation* a été remise au goût du jour par les sociologues (Durkheim notamment), puis les psychosociologues (Jodelet,

⁸ S. Schäfer, propose une synthèse en français de ces travaux de langue allemande, à laquelle nous renvoyons ici : SCHAFER, S., « Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente », In : HOLTZER, G., et WENDT, M. (éds), 2000, *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 39-50

⁹ Pour un point complet sur ces différents travaux, voir : Castellotti et Moore, 2002.

Moscovici, Abric, Doise, etc.), lesquels insistent sur sa dimension « sociale » et « pratique » (« visée pratique » chez Jodelet, 1989 ; « représentations anticipatrices » chez Doise, 1979 ; « guide pour l'action », chez Abric, 1994 ; « sert à agir sur le monde et sur autrui » (Roussiau et Bonardi, 2001 : 18-19), mais également sur la distinction entre les représentations et les autres formes de connaissances, « scientifique » notamment :

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

Cette définition est très largement citée dans les travaux en DLC, et c'est sur cette base psychosociologique que la notion didactique de « représentation interculturelle » a été forgée (voir Auger, 2007 : 18-24). Nous en retiendrons pour notre part une définition volontairement très ouverte (que nous affinerons par la suite), comme acte de connaissance (et résultat de ce processus) qui consiste à se construire / co-construire une « image » de soi et de l'autre (auto/hétéro-représentation) que l'on rencontre ou s'apprête à rencontrer. Cette construction d'une image de l'altérité, que l'on rend ainsi « présente » (*representare* : « rendre présent » en latin), n'est pas figée, mais dynamique : c'est une connaissance en mouvement, amenée à évoluer dans et par la rencontre.

En DLC, la notion est aujourd'hui largement déclinée : représentations, imaginaires¹⁰, stéréotypes¹¹, clichés, préjugés (les termes sont généralement employés au pluriel). Ces déclinaisons insistent sur différentes dimensions : degré de stabilité, de diffusion dans le corps social, de distance à une référence postulée, de créativité/reproduction, de négativité/péjoration, etc. Nous entendrons quant à nous le terme de *représentation* comme hyperonyme de ces diverses notions. Comme le remarquent V. Castellotti et D. Moore dans leur étude de référence, cette hétérogénéité même de la notion, loin d'être un obstacle, « la rend [...] particulièrement opératoire [en DLC], dans la mesure où elle permet de rendre compte des sources et références multiples (psychologique, affective, sociale, cognitive...) mobilisées dans un processus d'apprentissage et d'enseignement des langues » (Castellotti et Moore, 2002 : 9).

Il existe par conséquent une grande diversité de propositions didactiques autour des représentations interculturelles en DLC. Nous reviendrons sur certaines de ces propositions, pour positionner notre approche inspirée de la philosophie herméneutique. Mais il nous faut auparavant examiner les liens entre la conception (psycho)sociologique de la *représentation* et la conception herméneutique de la *compréhension*.

¹⁰ Cette notion est récemment réapparue en DLC : Auger, Dervin et Suomela-Salmi, 2009.

¹¹ Forme de représentation qui se caractérise généralement par une certaine stabilité, un certain figement.

2.2. Représentations et herméneutique interculturelle

Les travaux sur les représentations en psychosociologie tournent autour d'une question centrale, formulée ici par J.-C. Abric, qui rejoint d'anciennes préoccupations philosophiques sur l'acte de compréhension :

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

Mettant l'accent sur des préoccupations propres (aspects psychosociologiques, ambition prédictive, etc.), le questionnement n'en est pas moins globalement proche de l'interrogation fondamentale des herméneutes du *comment comprend-on ?* Le socioconstructivisme (qui conduit au refus de la distinction sujet/objet¹²) et la « visée pratique » sont deux éléments de réponse apportés par les psychosociologues qui rejoignent le constructivisme intersubjectif et téléologique de la compréhension herméneutique.

Plus fondamentalement, on peut considérer que l'herméneutique radicalise l'approche des représentations en SHS¹³, en posant que toute élaboration de connaissance est

¹² « Un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou pour un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même. Une représentation est toujours une représentation de quelque chose pour quelqu'un » (Abric, 1994 : 12).

¹³ Pour D. de Robillard (2009c), l'intérêt de l'herméneutique est de « pousser » la logique qui a présidé à l'introduction de la contextualisation et des représentations en sociolinguistique, tout en

d'ordre représentatif. Ceci implique la remise en cause du caractère opératoire d'une distinction entre savoir « scientifique » et savoir « de sens commun », ou « naïf » (dont relèveraient les représentations), distinction proposée par S. Moscovici (1961) et reprise par D. Jodelet dans sa définition de 1989. En d'autres termes, l'herméneutique interroge la distinction entre d'une part, une connaissance objective, et d'autre part, le résultat d'un processus intersubjectif (ou social), historique, téléologique et récursif d'attribution de significations. Une différence essentielle entre la conception psychosociologique des représentations et la conception herméneutique de la compréhension se joue ici. Pour l'herméneute, toute compréhension passe par l'élaboration de représentations (les « préjugés » de Gadamer), qui ne sont ni vraies, ni fausses (au sens d'adéquation à la/une réalité), mais téléologiquement *pertinentes*, et historiquement *cohérentes* (cf. *supra*). Aborder les représentations sous cet angle n'est pas sans conséquence sur leur traitement didactique, et une approche herméneutique du processus de compréhension de l'altérité peut donc intervenir en complémentarité de travaux didactiques qui puisent leur inspiration davantage en psychosociologie (Jodelet, Moscovici, Abric) qu'en philosophie. En insistant sur la nécessité de faire réfléchir les apprenants sur « comment comprend-on l'autre-en-culture¹⁴ », l'herméneutique interculturelle peut contribuer à répondre à

inscrivant la discipline dans une histoire ancienne. On peut dire de même de la perspective herméneutique en didactique.

¹⁴ Nous empruntons cette expression, en la modifiant, au juriste de droit comparé P. Legrand – protagoniste de la journée d'étude dont est issu le présent volume – qui distingue l'*autre-droit*, « objet » d'une perspective qu'il récuse, et l'*autre-en-droit* que va chercher à appréhender la comparaison « à l'aune d'une herméneutique » qu'il propose (Legrand, 1996 : 316).

ce qui est une difficulté récurrente de l'exploitation didactique des représentations en classe de langue : la « chasse » aux « mauvaises représentations » et la transmission corollaire des « bonnes représentations ».

3. Une démarche récurrente et problématique en didactique : la « rectification » imposée des représentations

3.1. Quelques exemples...

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

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

E. M. Lipiansky soulève ici la principale difficulté que doit affronter une didactique des représentations interculturelles, difficulté également pointée par M. Abdallah-Pretceille¹⁵. On

¹⁵ « La lutte contre les stéréotypes et les préjugés n'est pas une finalité de cet apprentissage [interculturel]. Il faudrait, au contraire, inverser la proposition et faire de la reconnaissance des filtres cognitifs et psychologiques, que sont en fait les stéréotypes et les préjugés, un préalable » (Abdallah-Pretceille, 1997 : 127).

pourrait penser la question réglée tant les discours des didacticiens des langues-cultures semblent unanimes dans leur condamnation d'une démarche de « correction » des représentations. Pourtant, les exemples sont nombreux de démarches didactiques allant dans un sens contraire : pour ne pas paraître trop abstrait, il nous faut en donner quelques illustrations significatives.

La difficulté d'élaborer une didactique qui insisterait plus sur la dynamique d'élaboration des représentations interculturelles que sur des contenus culturels à « informer », nous est apparue à l'occasion de l'accompagnement d'étudiants dans le cadre d'une « Unité d'Enseignement » (UE) intitulée *Apprendre et enseigner une culture étrangère*¹⁶, UE qui porte pour bonne partie sur la question des représentations interculturelles. Dans une activité de cette UE, il est demandé aux étudiants d'élaborer

« les grandes lignes d'une démarche de mise en évidence et de prise de conscience des représentations / stéréotypes et de propositions d'activités pour y réfléchir et analyser comment ces représentations construisent des perceptions des autres et de soi ».

Cette consigne spécifie donc clairement qu'il est attendu un travail de réflexion sur le *processus* de construction des représentations, et non pas une intervention sur le *résultat* de ce processus (la représentation, le stéréotype, etc.), les deux étant par ailleurs clairement distingués dans le corps du cours.

¹⁶ Castellotti, V., *Apprendre et enseigner une culture étrangère*, U.E. proposée dans le cadre d'un master en distanciel commun aux Universités de Tours, du Mans et d'Angers.

Voici trois extraits de propositions d'activités / de séquence en réponse à cette consigne (orthographe non modifiée, les italiques sont de notre fait) :

Extrait étudiant 1 :

Le professeur pose les questions suivantes :

Que remarquez-vous entre ces deux images des Anglais ? >

Les stéréotypes changent car les sociétés et individus changent et évoluent.

Quels sont les stéréotypes sur la France et les Français ?

Sont-ils à votre avis justifiés et vrais ?

En conclusion, que pouvez-vous dire des stéréotypes ? > *Les stéréotypes ne projettent pas la réalité.*

Extrait étudiant 2 :

La chasse aux stéréotypes

Niveau B1, B2 du CECR

Durée : 3 séances de 60 minutes

Nous allons procéder dans l'activité pédagogique proposée à une approche anthropologique par le biais d'un document authentique qui est le film « l'auberge espagnole ».

Les activités préalables, qui sont l'activité 1 et 2, sont fondées sur les stéréotypes, les idées reçues, les clichés que l'on a des autres. L'apprenant procède à la déconstruction de ces idées reçues grâce au visionnement du film et de part l'activité 3, où il peut déjà constater que *dans la vraie vie*, il est difficile de reconnaître la nationalité d'une personne seulement en se fiant aux caractéristiques physiques d'une personne.

Les apprenants pourront donc *prendre de la distance et réviser leurs jugements portés sur les Autres et l'image qu'ils en ont.*

Extrait étudiant 3 :

Déroulement du programme d'études

Choix et critères des étapes et des séances

Les séances se dérouleront avec des groupes de 10 apprenants maximum en 4 étapes découpées en 8 séances de 1h30 chacune, 2 séances par semaine soit un programme d'études sur un mois environ.

Etape 1

Durée : 2 séances de 1h30 chacune

Objectif : cette étape vise à *mettre à jour le stéréotype* concernant le touriste étranger : montrer ce que pensent les étrangers de la France (non spécifique aux pays d'études et donc commun aux autres pays)

[...]

Etape 2

Durée : 2 séances de 1h30 chacune

Objectif : *Montrer comment les étrangers (ici les finlandais et les grecs) sont réellement* pour mieux les connaître et par conséquent mieux les accueillir : habitudes économiques et financières, pouvoir d'achat, comportement social et choix alimentaires.

Les extraits reproduits ici montrent une tendance que l'on retrouve bien souvent : il est en effet assez frappant de constater dans ces travaux que les propositions d'activités répondent à un schéma récurrent d'identification des « mauvaises » représentations et de transmission corollaire de « bonnes/vraies » connaissances sur la/les cultures-cibles.

À l'inverse, une réflexion sur le processus de construction des représentations n'est proposée que dans de rares cas. Autrement dit, le travail de classe conçu par ces (futurs) enseignants de FLE vise à dépasser, à faire évoluer des représentations jugées « fautives » (par l'enseignant et *a priori*), et ceci, par différents procédés – dont l'invitation au *décentrement* est le plus fréquent (nous reviendrons plus bas sur ce terme problématique). Il y a donc difficulté des

étudiants à concevoir le travail sur les représentations autrement que sur un mode essentiellement/purement transmissif : transmission de *connaissances* sur ce que sont *réellement* (le terme est employé dans l'extrait 3) les Français, les Chinois, leurs cultures, etc.

Dans un autre contexte (mais toujours « FLE »), un exemple récent de cette tendance nous a été donné par une affiche pour les journées portes ouvertes d'un établissement d'enseignement du FLE, sur laquelle on pouvait lire :

« L'Allemagne pas seulement le pays des saucisses ? La Colombie, le royaume de la drogue ? Venez découvrir *la vérité* !! » (mai 2010).

Sans occulter la dimension humoristique et, sans doute, le « second degré » de la formule, celle-ci nous semble tout de même assez représentative de la manière de concevoir le travail sur les représentations comme un « éclaircissement », comme une « rectification ».

Sous peine de paraître bien pontifiant, précisons que cette tendance fut aussi la nôtre lors de l'élaboration d'un module de français juridique à l'Institut d'Études Françaises de Touraine (établissement d'enseignement du FLE), en juin 2008. Il ne s'agit donc pas de donner des leçons, mais bien plutôt de chercher à identifier, dans une démarche réflexive, les raisons qui nous ont poussés, et qui poussent les étudiants que nous encadrons, à *se représenter* les choses ainsi. Si les chercheurs en DLC s'accordent sur le fait que l'intervention didactique dans le domaine des représentations ne doit pas consister en une transmission de « bonnes attitudes », comment expliquer, dès lors, la persistance, chez les praticiens ou futurs praticiens,

d'une volonté de faire accéder les apprenants à une vérité qui se situerait au-delà des représentations ? Il y a, me semble-t-il, plusieurs facteurs explicatifs à cette tendance (dont, encore une fois, nous ne nous excluons pas).

3.2. ... et quelques facteurs explicatifs

3.2.1. Une perspective objectualiste

D'abord, on comprend bien que travailler sur les représentations en tant que *résultat* est bien plus commode que de travailler sur le *processus* : l'objet (si l'on décide qu'il existe) est toujours plus saisissable (donc potentiellement didactisable) que le processus, qui, relevant essentiellement de l'apprenant, échappe par définition en grande partie à l'enseignant. Le désir de maîtrise, plus ou moins marqué selon les enseignants, peut donc expliquer une focalisation sur les représentations en tant que résultat d'un processus de catégorisation.

Cette commodité peut expliquer le discours « janusien » (expression empruntée à F. Dervin) que nous trouvons parfois dans les travaux des futurs enseignants de FLE que nous suivons dans le cadre du cours *Apprendre et enseigner une culture étrangère*. Par « janusien », F. Dervin désigne notre tendance à développer des réflexes culturalistes (figement, objectualisation des « cultures »), tout en affirmant le contraire (c'est-à-dire, la dynamique, la fluidité de l'interculturalité) : « d'un côté, on admet que l'homme est complexe, mais d'un autre, à des fins démonstratives et argumentatives, on le réduit à ses appartenances culturelles dans un déterminisme affligeant » (Dervin, 2007 : 27). Le hiatus se manifeste avec d'un côté la reprise du discours du cours de V. Castellotti sur

le caractère dynamique des représentations interculturelles, et de l'autre le concret des activités qui présentent souvent une confrontation d'objets figés : en grossissant un peu le trait, l'opposition se fait entre la culture-cible telle que l'apprenant se la représente « fautivement », et la réalité de celle-ci, présentée telle que comprise par l'enseignant.

3.2.2. Une vision négative des représentations

La prégnance d'une perspective « objectualiste » (Latour, 1991) est également liée à une vision globalement négative des représentations perçues comme « obstacles » à la vérité. Nous reproduisons ci-dessous quelques extraits de travaux d'étudiants de master dans le cadre du cours mentionné *supra* : ces travaux présentent une compréhension analogue de la notion de représentation comme négative, et ceci, malgré le cours de V. Castellotti, très clair sur ce point :

« 2.1.3. Représentations et stéréotypes : obstacles ou points de départ ?

On a souvent tendance à concevoir les représentations en général, et les stéréotypes en particulier, comme des phénomènes qui sont mauvais et qui perturbent, voire empêchent l'apprentissage. On retrouve ainsi dans un certain nombre de travaux ou de matériaux didactiques des propositions visant à les « éradiquer », les « chasser », les « dépasser » voire, plus simplement, à les éviter. Pourtant, comme nous l'avons vu ci-dessus, ils remplissent des fonctions indispensables socialement et, de fait, ils orientent les conduites humaines »¹⁷.

¹⁷ Castellotti, V., *Apprendre et enseigner une culture étrangère* (cf. *supra*).

Un travail rendu par un étudiant (ci-dessous) nous semble caractéristique du hiatus entre la conception proposée dans le cours et la vision négative des représentations qui perdure chez certains étudiants (orthographe non modifiée, les italiques sont de notre fait) :

Extrait étudiant 4 :

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

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

Ce type de discours n'est pas isolé : un étudiant affirme par exemple, dans une autre activité de cette même UE :

Extrait étudiant 5 :

Il est amusant quand même de constater *la difficulté que nous avons pour nous départir des stéréotypes*. Par exemple, cet

étranger qui déclare: "je ne suis pas d'accord avec le stéréotype qui consiste à dire que les français ne travaillent pas. J'en connais qui travaillent beaucoup..." Cela montre bien qu'*au lieu de rejeter les stéréotypes, on en crée de nouveaux...*

« Se départir », « rejeter », ne pas « recréer », ou, pour un autre étudiant, « dépasser » les représentations, qui sont des obstacles au même titre que l'ethnocentrisme, auquel elles sont assimilées :

Extrait étudiant 6 :

4- Une situation interculturelle suppose une capacité de décentration, une connaissance et une compréhension de soi et des autres, sans enfermer ceux-ci dans une appartenance... *C'est une capacité à dépasser l'ethnocentrisme, les préjugés et les représentations.*

La représentation est « mauvaise », à rejeter, car elle est « jugement », et que pour rencontrer l'autre il serait souhaitable de se départir de tout jugement :

Extrait étudiant 7 :

Tout d'abord, ma capacité à me mettre à la place de l'autre va jouer un rôle majeur dans ma relation avec lui. Plus je vais chercher à le comprendre, plus je vais pouvoir entrer dans une relation *sans jugements* avec lui.

Extrait étudiant 8 :

Il est *difficile de ne pas porter de jugements* en fonction de ses propres références culturelles. Il est toutefois *plus profitable* de s'intéresser à la richesse apportée par cette multitude de pratiques et de comportements.

« Juger » l'autre serait ainsi la source de l'incompréhension, des malentendus :

Extrait étudiant 9 :

Les différences culturelles *compliquent* les interactions humaines (II). En effet, *la représentation de l'altérité et la diversité linguistique est source de malentendus*. Le dialogue interculturel tient-il de l'impossible ?

Extrait étudiant 10 :

Dans l'extrait de l'album d'Astérix¹⁸ ces difficultés qu'ont les hommes dans la rencontre d'une autre culture, ainsi que le rôle de "*parasite*" dans la communication que peuvent jouer les stéréotypes que l'on a de l'autre, sont repris avec humour par l'auteur. Dans l'histoire *les stéréotypes sont le moteur de l'incompréhension*

Les discours se rejoignent donc sur la négativité des représentations, obstacles à la rencontre dont il faut parvenir à se départir, mais qui ne semble pourtant épargner personne :

Extrait étudiant 11 :

J'ai également l'impression que l'âge et le niveau d'étude ne semble pas *nous mettre à l'abri d'avoir des préjugés*.

3.2.3. Une trace de l'ambiguïté du discours scientifique sur les représentations

On peut voir dans ces discours d'étudiants, la trace de l'ambiguïté d'un discours scientifique sur les représentations qui, tout en les présentant comme inhérentes à la compréhension, n'en conçoit pas moins une certaine méfiance

¹⁸ Document qui, dans ce cours, sert de support à la réflexion.

à leur égard. Méfiance héritière du « préjugé contre les préjugés » (Gadamer, 1996) de la pensée des Lumières :

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

Atténuée, on retrouve quelque chose de cette assimilation dans la définition des représentations que donne la psychologie sociale : quand S. Moscovici définit la notion de représentation sociale en reprenant de Durkheim la distinction entre pensée scientifique et « pensée de sens commun »¹⁹, il s’inscrit dans la continuité de cette tradition : tout en montrant l’intrication des deux « pensées », il les distingue tout de même, l’une étant considérée comme plus aboutie, moins approximative, plus proche d’une réalité objective que l’autre. Nous avons vu que D. Jodelet reprenait aussi la distinction dans sa définition de la représentation sociale comme « connaissance spontanée, naïve [...] celle que l’on a coutume d’appeler la connaissance de sens commun ou encore pensée naturelle, par opposition à la pensée scientifique » (Jodelet, 1984 : 361).

¹⁹ Sur ce point d’histoire des idées, voir Jodelet, 2006 : 1003.

4. Ce que peut apporter l'herméneutique interculturelle en termes didactiques

4.1. Réhabilitation du préjugé et rencontre de l'autre

À l'opposé d'une vision (globalement) négative des représentations, rejetées dans la sphère du « savoir naïf » à dépasser, à oblitérer si l'on veut rencontrer l'autre dans de bonnes conditions, Gadamer pense que c'est au contraire la conscientisation et l'examen critique de ses préjugés qui, *positivement*, permet de s'ouvrir à l'altérité.

Une des pierres angulaires de l'herméneutique gadamerienne est l'idée de *précompréhension* (*Vorverständnis*) : toute compréhension comporte une « structure d'anticipation », un processus de précompréhension inévitable, qui s'enracine dans la *tradition* culturelle de l'interprète (situé et historicisé), laquelle donne corps à ses *préjugés*. Loin d'être une force négative, déformante, le préjugé constitue pour Gadamer une condition *positive* de la connaissance. Pour comprendre et se comprendre il est donc nécessaire de partir de ses préjugés : « Ce n'est qu'en reconnaissant ainsi que toute compréhension relève essentiellement du préjugé que l'on prend toute la mesure du problème herméneutique » (Gadamer, 1996 : 291).

Gadamer réhabilite donc le préjugé, notion que les Lumières avaient ardemment combattue, en le proposant comme façon de réintroduire « la réalité historique de l'être humain » (Gadamer, 1996 : 115). Cette réhabilitation est aussi réinvestissement du sens : le préjugé n'est plus considéré comme un jugement hâtif, erroné, une vision déformée du « réel », mais comme un *jugement provisoire* (constamment

construit et reconstruit dans le « cercle herméneutique »), renouant avec le sens originel du terme : « Dans la pratique de la justice, préjugé voulait dire décision juridique antérieure au jugement définitif proprement dit » (Gadamer, 1996 : 291). Jugement provisoire et inéluctable : la compréhension passe nécessairement par un processus de précompréhension.

La notion de préjugé est chez Gadamer très liée à celle de *tradition*, entendue comme « tout ce qui n'est pas 'objectivable' dans une compréhension, mais qui la détermine imperceptiblement » (Grondin, 2006 : 56). La tradition c'est le « travail de l'histoire », l'historicité de chaque individu qui influe sur sa compréhension. Les préjugés conçus par l'individu ne sont donc pas le fruit d'une conscience anhistorique, mais de l'inscription de l'individu dans une tradition : « Ce qui emplit notre conscience historique, c'est toujours une multitude de voix où résonne l'écho du passé » (Gadamer, 1996 : 305).

Il faut bien expliciter ce qu'entend Gadamer par là (sous peine de reconduire son récurrent procès en déterminisme et relativisme culturel) : la notion gadamerienne de tradition ne doit pas être comprise comme un attachement déterministe à une tradition culturelle particulière (ce qui est l'attitude traditionaliste). Les traditions culturelles n'existent pas « en elles-mêmes », comme entités stabilisées, réifiées, mais uniquement dans la dynamique dialogique du « frottement » (Gadamer, 1996), dynamique circulaire que nous avons évoquée plus haut : la précompréhension, les préjugés, issus d'une inscription historique, se laissent constamment remettre en question dans le dialogue. La réhabilitation de cette notion de préjugé par Gadamer n'est donc pas un retour au relativisme et déterminisme culturel du Romantisme, mais

une invitation au *dialogue* (notion centrale de l'herméneutique gadamerienne), potentiellement conflictuel, d'individus situés dans des traditions culturelles qui ne sont pas considérées comme *objets*, mais comme des dynamiques, en permanence interprétées et réinterprétées. Ce « frottement », avec une altérité non présupposée comme réifiée, est pour Gadamer le moyen de la compréhension, la rencontre avec l'autre permettant :

1) la conscientisation de ses préjugés par l'instabilisation de sa propre tradition : le « frottement » interculturel devient en quelque sorte le révélateur du processus herméneutique en ce qu'il « excite » le préjugé (pour reprendre le verbe utilisé par Gadamer).

2) l'examen critique²⁰ des préjugés : une fois excités, conscientisés (avec l'autre), les préjugés peuvent être soumis à un examen critique, à une problématisation construite dans le dialogue. Plutôt que de chercher à occulter ses préjugés par l'exercice de la raison (idéal de Lumières, repris par la raison scientifique), l'herméneutique gadamerienne propose de

²⁰ L'emploi de ce terme nécessite une précision : « critique » est un terme développé par la tradition des Lumières, et se comprend donc souvent comme un effort de la rationalité universelle permettant à un individu d'échapper à sa contingence, à sa « finitude essentielle » (Grondin, 2006 : 59) – comme un astronef s'arrache à la gravité de sa planète de départ. Il ne s'agit pas de cette approche critique ici, mais d'une critique utilisant la rencontre altéritaire, qui en « excitant » les préjugés, permet de les voir et de les inscrire dans un discours « critique », non pas universalisant et anhistorique, mais historicisé, situé et co-construit.

les mettre au centre du processus dialogique de la compréhension.

La vision positive du préjugé, proposée par Gadamer, n'est pourtant pas majoritairement partagée, et les exemples sont nombreux de didactiques s'efforçant de lutter contre les préjugés, compris comme des représentations déformées de la réalité, et, en définitive, comme des obstacles à la compréhension.

4.2. Ethnocentrisme et décentrement : que faire de ces deux notions largement mobilisées en DLC ?

La méfiance vis-à-vis des représentations se retrouve dans le couple notionnel ethnocentrisme/décentrement, fréquemment employé pour réfléchir l'interculturel en DLC. Il y a en fait plusieurs manières de concevoir les choses en la matière. On peut d'abord considérer l'ethnocentrisme comme un comportement « normal » d'appréhension de l'altérité (dans le sens où l'on ne comprend l'altérité qu'à partir de la « mêmété »), et, dans ce cas, l'objectif didactique sera de partir de là pour construire une compétence interculturelle qui passera par la prise de conscience de ce processus de compréhension (c'est l'hypothèse herméneutique, cf. *supra*). On peut à l'inverse considérer l'ethnocentrisme comme une forme de déviance raciste, comme une représentation réductrice (et agressive) de la réalité : l'objectif didactique sera alors de la surmonter en luttant contre les préjugés ethnocentriques. Dès lors, le *décentrement* (ou *décentration*) consiste à abandonner cette attitude ethnocentrique pour essayer de comprendre, par empathie, comment l'autre se représente la réalité. C'est cette dernière conception que nous retrouvons la plus largement représentée dans les travaux de

nos étudiants du cours *Apprendre et enseigner une culture étrangère* (voir plus haut), qui proposent souvent la décentration comme moyen de dévoilement, de dépassement des représentations culturelles réductrices des apprenants. La démarche répond à une motivation certes louable (lutter contre la xénophobie), mais amène tout de même plusieurs interrogations :

1. D'abord, la métaphore du « centre » suppose une réification des représentations culturelles du groupe (*ethno* : peuple, race en grec), peu compatible avec une démarche interculturelle qui conçoit « les phénomènes culturels à partir des dynamiques, des transformations, des métissages et des manipulations », les cultures étant « de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires » (Abdallah-Pretceille, 2003 : 16).
2. Ensuite, car l'idée d'éloignement de ce « centre » fixe comme objectif une compréhension « hors de soi » (*décentrée*) hors d'une dynamique représentative (*centrée*) à nouveau considérée comme obstacle à la compréhension de l'altérité. En d'autres termes, plutôt que de considérer l'« interconfrontation » des représentations des apprenants comme le moteur d'une éventuelle évolution de celles-ci, on part du principe que, pour rencontrer l'autre dans de bonnes conditions, il faut les abandonner en se décentrant. Ce mouvement empathique vers l'autre répond à une conception aconflictuelle de la rencontre interculturelle : on n'entre pas en confrontation avec l'autre, on se « décentre », tout en lui demandant de faire de même. Mais que rencontre-t-on alors ?

L'herméneutique fait l'hypothèse que c'est la reconnaissance de sa « finitude essentielle » (donc, de *l'ethno-historico-expériencio-centrisme* œuvrant dans toute compréhension) qui permet une ouverture à l'étrangeté :

« L'espoir de Gadamer est que c'est justement la reconnaissance de sa finitude essentielle qui amènera la conscience à s'ouvrir à l'altérité et à de nouvelles expériences » (Grondin, 2006 : 59).

« Finitude » ou « limitude », si l'on préfère le terme proposé par lequel G. Jucquois (Jucquois, 1999 : n.p.). Reconnaître et assumer que notre compréhension est, si l'on veut, « centrée »²¹ permet d'accueillir les prétentions de vérité autres (également « centrées »), de les confronter, de les « froter », pour construire de nouvelles significations, plus cohérentes/pertinentes, et ainsi de suite, dans une dynamique spiralaire. Pour reprendre une image déjà évoquée, l'herméneutique substitue l'image du *cercle* (ou *spirale*) à celle du *centre* : le « cercle herméneutique » de la compréhension se substitue au couple notionnel ethnocentrisme/décentrement. Ceci implique le remplacement de l'idée que tout dialogue passe par un nécessaire *pas* vers l'autre (le décentrement empathique est un commencement de *passage* d'un « centre » à l'autre), par la conviction que c'est en partant de la conscientisation de sa finitude existentielle (le fait que l'on ne comprend qu'*à partir de* son histoire, son expérience, etc.) que l'on peut rencontrer l'altérité : autrement dit, ce n'est pas en essayant de *comprendre à la place de l'autre* (idée du décentrement), mais en comprenant *comment on comprend*

²¹ À condition de comprendre cette centration comme une dynamique.

l'autre que l'on est amené à accepter la confrontation avec d'autres compréhensions, d'autres prétentions de vérité, d'autres hypothèses sur le monde.

On pourrait certes continuer à parler de « décentrement » si l'on acceptait le paradoxe proposé par L. Porcher : « se décentrer tout en conservant sa propre centration » (Porcher, 2004 : 115-116). Mais la reconnaissance d'une « centration » (ou « situation ») de la compréhension est, dans une perspective herméneutique fondée sur la circularité du processus de compréhension, incompatible avec l'idée de *conservation*. C'est d'ailleurs ce qui fait de l'herméneutique un paradigme si pertinent pour expliquer la labilité/fluidité des phénomènes culturels (Abdallah-Pretceille, Bauman), constamment configurés et reconfigurés (en fonction d'enjeux) par l'individu comprenant.

À l'instar du couple ethnocentrisme/décentrement, l'idée de la représentation comme « approximation » exploite la métaphore spatiale : étymologiquement, le terme évoque bien la proximité et la distance. L'approximation peut être considérée comme une tentative d'*approcher* une réalité. Là encore, il y a ancrage à un référent postulé comme stable, et le but de la DLC sera alors de faire évaluer l'approximation vers quelque chose de moins approximatif (par rapport à quel référent ? celui de l'enseignant ?), de réduire la « distance ».

A contrario, si l'on considère la dimension téléologique de la représentation, qui « sert à agir sur le monde et sur autrui » (Roussiau et Bonardi, 2001 : 18-19), son « évaluation » ne peut se faire en termes de « distance » par rapport à un référent (la culture de l'autre, la fluidité du monde, etc.), mais en terme de

pertinence au regard d'un *projet relationnel* (et cette évaluation est d'ailleurs largement une auto-évaluation).

Illustrons cela : dans cette optique, la question ne sera plus de savoir si les Français sont ou non « romantiques », mais bien plutôt de faire réfléchir des apprenants chinois par exemple (chez qui cette idée est très répandue²²) sur les raisons (téléologiques, historiques, individuelles et collectives, etc.) de cette représentation particulière de l'altérité française, qui n'est ni vraie ni fausse, ni approximative « en elle-même et pour elle-même », mais qui relève d'une précompréhension élaborée « à partir de » et « en vue de » : élaborée à partir d'une tradition qui a été analysée de manière très détaillée par S. Dreyer (2007), et que certains apprenants chinois de FLE peuvent s'être réappropriée dans la perspective d'un projet personnel. On peut penser, par exemple, que chez les candidats au départ en France, cette représentation a une fonction « encourageante »²³ : amenés à partir pour un pays lointain, il est assurément *pertinent* (au regard de ce projet) de se le représenter positivement. Ce premier jugement (*pré-jugé*) sera réévalué par l'apprenant lui-même au contact de l'autre, si (et seulement si) il le juge utile/pertinent/cohérent.

²² Comme nous avons pu le constater lors de notre expérience d'enseignement à l'Alliance française de Wuhan (province du Hubei, centre-Chine), en 2007. Mais nous avons bien sûr conscience que, d'une part, cette représentation ne concerne pas *tous* les apprenants chinois de FLE, et que, d'autre part, elle ne concerne pas *que* les apprenants de cette nationalité.

²³ Le lien entre motivation des apprenants et imaginaires interculturels est souligné par Auger, Dervin, Suomela-Salmi, 2009 : « [...] les imaginaires interculturels sont nécessaires au quotidien à la motivation des apprenants qui retrouvent dans ces imaginaires des repères existentiels essentiels » (2009 : 12).

4.3. Herméneutique et la réflexivation des représentations interculturelles

Initier une réflexion sur le processus de co-construction des représentations interculturelles, c'est déplacer le cœur de l'intervention vers l'analyse des *processus* de compréhension/comparaison de l'altérité (comment comprend-on l'altérité, à partir de quoi et en vue de quoi ?), et non plus sur les *résultats* (quel que soit le nom qu'on leur donne : représentations, imaginaires, stéréotypes, etc.). L'enjeu formatif²⁴ dépasse le simple champ des représentations interculturelles, et touche à la « connaissance de la connaissance », qui pour E. Morin constitue l'une des priorités de l'« éducation future » :

« [...] la connaissance ne peut être considérée comme un outil *ready-made*, que l'on peut utiliser sans examiner sa nature. Aussi la connaissance de la connaissance doit-elle apparaître comme une nécessité première [...] » (Morin, 2000 : 11).

Un travail de réflexion sur le processus représentatif est donc assez différent d'une simple remise en cause de « connaissances » : les représentations existant chez les apprenants. Cette ambition (auto)formative rejoint pour partie celle de la (l') (auto)formation à la réflexivité : l'herméneutique philosophique a en fait beaucoup inspiré le courant réflexif, sans que ce lien ne soit pourtant, comme le remarque

²⁴ « Formatif » ou « auto-formatif » : dans une perspective herméneutique « former », c'est toujours « se former » (ce qui ne remet pas en cause l'intervention didactique, mais la réoriente vers les processus de « connaissance de la connaissance »).

D. Simard (2004 : 194), souvent explicité (Schön par exemple, n'évoque pas du tout les herméneutes ; chez Ricœur, les choses sont bien sûr différentes, herméneutique et réflexivité allant de pair).

Conclusion

L'évocation de la notion d'« interculturel » suscite de manière assez systématique une tension entre « pratique » et « théorie » dans les discours des praticiens et chercheurs en DLC, avec, parfois, certaines attitudes de rejet de la théorie, qui serait jugée trop éloignée du concret de la classe de langue. Mais on entend aussi souvent, à l'inverse, des déplorations sur le manque de théorisation du champ. Convaincu qu'« il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » (Kurt Lewin, cité en exergue de l'ouvrage de Cuq et Gruca, 2002), nous avons esquissé ici quelques intérêts que présente la (re)découverte de la pensée herméneutique pour aborder les représentations interculturelles en DLC, en espérant que cela donnera envie à certains, et notamment à nos étudiants en cours de formation, de se plonger dans la lecture d'auteurs qui, comme Gadamer sont aujourd'hui quelque peu oubliés, et qui pourtant peuvent apporter beaucoup à la pensée d'une didactique de l'interculturel.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1997, « Pour une éducation à l'altérité », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 1, pp. 123-132.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 1999, *L'Éducation interculturelle*, « Que sais-je ? », 2^e éd, Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos, Economica.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., 2001, *Éducation et communication interculturelle*, 2^e éd., Paris : PUF.

ABRIC, J.-C., 1987, *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Del Val.

ABRIC, J.-C., 1994, *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF.

AUGER, N., 2007, *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes.

AUGER, N., DERVIN, F. et SUOMELA-SALMI, E. (dirs.), 2009, *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Paris : L'Harmattan.

CAMILLERI, C., 1999, « Principes d'une pédagogie interculturelle », In : DEMORGON, J. et LIPIANSKY, E. M. (éds.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris : Retz, pp.208-214.

CASTELLOTTI, V. et MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Liste_FR.asp#TopOfPage (consulté le 20 mai 2009).

CONSEIL DE L'EUROPE, 1995, *Contre les stéréotypes et les préjugés. Les travaux du Conseil de l'Europe sur l'enseignement de l'histoire et les manuels d'histoire*. URL :

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/General/Bias&Prejudice_fr.pdf (consulté le 18 mai 2010).

CUQU, J.-P. et GRUCA, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.

DAHL, Ø., 2005, « La dynamique de la communication interculturelle », *Cahiers du RIFAL*, n°25, pp. 29-40.

DAHL, Ø, JENSEN, I. et NYNAS, P. (dirs.), 2006, *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*, Oslo : Oslo Academic Press.

DERVIN, F., 2007, « Les canulars de l'interculturel : mettre fin à la quasibiologisation », *LMS Lingua*, n°4, pp. 27-29.

DERVIN, F., 2008, *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Turku : Presses Universitaires de Turku.

DREYER, S., 2007, « 'Les Français sont romantiques'. Une représentation sociale du monde chinois », In : BOYER, H. (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements identitaires et mises en scène*, T.3, Paris : L'Harmattan, pp. 85-107.

GADAMER, H.-G., 1996 [1960], *Vérité et Méthode*, trad. P. Fruchon, Paris : Seuil.

GREISCH, J., 2000, *Le cogito herméneutique : l'herméneutique philosophique et l'héritage cartésien*, Paris : Vrin.

GRONDIN, J., 1993, *L'universalité de l'herméneutique*, Paris : PUF.

GRONDIN, J., 2006, *L'herméneutique*, « Que sais-je », Paris : PUF.

GUSDORF, G., 1988, *Les origines de l'herméneutique*, Paris : Payot.

JODELET, D., 1984, « Représentation sociale : phénomène, concept et théorie », In : MOSCOVICI, S., *Psychologie sociale*, Paris : PUF, pp. 357-378.

JODELET, D. (dir.), 1989, *Les représentations sociales*, Paris : PUF.

JODELET, D., 2006, « Représentation sociale », In : MESURE, S. et SAVIDAN, P. (dir.), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : PUF, pp. 1003-1005.

JUCQUOIS, G., 1999, « La diversité... de la diversité », *DiversCité Langues*, vol. IV, n.p.. URL : <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/bienvenue.htm> (consulté le 3 septembre 2010).

LATOUR, B., 1991, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris : La Découverte.

LEGRAND, P., 1996, « Comparer », *Revue internationale de droit comparé*, vol. 48, n°2, pp. 279-318.

LIPIANSKY, E.M., 1996, « La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés ? », *Textes de travail de l'Office franco-allemand de la jeunesse*, n°14. URL : <http://www.ofaj.org/paed/arbeitstexte.html#14> (consulté le 25 janvier 2010).

MOORE, D. (éd.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier/CREDIF.

MOSCOVICI, S., 1961, *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF.

MORIN, E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.

RASTIER, F., 2001, *Arts et sciences du texte*, Paris : PUF.

RICOEUR, P., 1969, *Le conflit des interprétations*, Paris : Seuil.

RICOEUR, P., 1986, *Du texte à l'action. Essai d'herméneutique II*, Paris : Seuil.

ROBILLARD, D. (de), 2009a, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », *Cahiers de sociolinguistique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, n° 14, pp. 153-175.

ROBILLARD, D. (de), 2009b, « Ce que 'comprendre' pourrait bien vouloir dire », *Langage et société*, n°130, pp. 125-136.

ROBILLARD, D. (de), 2009c, « Fallait-il inventer la sociolinguistique moderne ? Enjeux autour de l'histoire et de la sociolinguistique », In : VERONIQUE, D. (éd.), *Actes du colloque Questions vives en sociolinguistique. Autour de Louis-Jean Calvet*, Aix-en-Provence : Université d'Aix-Marseille I.

ROUSSIAU, N. et BONARDI, C., 2001, *Les représentations sociales. État des lieux et perspectives*, Sprimont : Mardaga.

SIMARD, D., 2000, « L'éducation peut-elle être encore une 'éducation libérale' ? », *Revue française de pédagogie*, INRP, n°132, pp. 33-41.

SIMARD, D., 2002, « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Vol.28, n°1, pp. 63-82.

SIMARD, D., 2004, *Éducation et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*, Laval : Presses de l'Université de Laval.

SCHAFER, S., 2000, « Herméneutique interculturelle : présentation d'une notion récente », In : HOLTZER, G., et WENDT, M. (éds), *Didactique comparée des langues et études terminologiques*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 39-50.

