

*Didactique*

**L'INTERCULTUREL, ESPACE D'UNITÉ OU DE SÉPARATION ?  
Quelques réflexions en marge du rôle de médiateur interculturel  
de l'enseignant de langue**

**Rodica STOICESCU<sup>1</sup>**

*«La culture, c'est le contexte dans lequel les choses se passent.  
Hors de ce contexte, même les questions légales ne veulent rien dire.»  
(Trompenaars, 2004 : 27)*

**A**ffirmer que le développement spectaculaire de la haute technologie dans les domaines de l'information et de la communication a créé un espace-temps unitaire à échelle mondiale relève de la banalité. En effet, la distance spatio-temporelle, l'intervalle semblent annulés par la multiplicité, presque sans entraves, des possibilités de déplacement, voire d'échanges entre les individus, les groupes d'un endroit à un autre de la planète. Mais, paradoxalement, ce va-et-vient permanent, «cette circulation généralisée des personnes, des biens, des valeurs» (Caune, 1999 : 7), rendue possible par le mouvement socio-économique appelé mondialisation ou globalisation, au lieu de favoriser l'homogénéisation des modes de comportement par une assimilation individuelle ou collective de l'étrangéité, ces mêmes identités « s'insurgent contre ce nouvel ordre universel dont elles n'arrivent pas à maîtriser les multiples rouages» (Shayegan, 2001: 34).

Il y a eu et il y a encore des tentatives, du moins dans le discours des institutions européennes, d'engendrer un espace culturel unitaire au niveau de l'Europe grâce à la mobilité qui, selon la Commission européenne, « permet le développement d'une

---

<sup>1</sup> Maître de conférences, Département des Langues Modernes et de Communication en Affaires, ASE Bucarest.

conscience européenne au travers d'une meilleure connaissance de l'autre par la découverte de nouvelles réalités culturelles et sociales. Elle doit contribuer au développement d'une solidarité entre tous les Européens, et renforcer une Europe du mieux-être, qui offre à tous des possibilités pour le présent et l'avenir » (apud Gohard-Radenkovic, 2005 : 22).

Les dernières évolutions socio-politiques en Europe montrent que ce beau projet de créer une « citoyenneté européenne » est loin, sinon impossible d'être réalisé. Peut-on donc tirer la conclusion que les individus ou les communautés ne peuvent pas sortir de ce que Daryush Shayegan appelle « ankylose identitaire », c'est-à-dire rester cloisonné dans son propre espace culturel ?

Afin de donner une réponse, parmi d'autres, à cette question, je m'arrêterai d'abord sur les concepts : culture, interculturel et identité interculturelle pour voir ensuite si l'enseignant de langue peut jouer le rôle de médiateur interculturel.

En 1874, E. B. Taylor, dans son livre *Primitive culture* (1874), a défini le concept « culture » comme « un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société » (apud Bertocchini – Constanzo, 2008 : 145). Si on compare cette définition à celle donnée par l'UNESCO, un siècle plus tard, en 1982, dans la *Déclaration* de Mexico sur les politiques culturelles: « La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances», on remarque que les deux approches sont identiques.

Tous les éléments qui composent le concept « culture », appartenant aussi bien à la réalité matérielle qu'au monde imaginaire, s'organisent autour des archétypes fondateurs de l'identité humaine, l'archétype de l'unité et celui de l'altérité. Ces

archétypes ou « permanences mentales » qui, dit Lucian Boia, sont « une *constante* ou un *penchant essentiel* de l'esprit humain, [...] un *schéma organisateur*, un moule dont la matière change mais les contours restent » (Boia, 1998 : 17; souligné dans le texte), constituent l'ancrage existentiel de l'individu.

L'assertion que la personnalité de base, l'identité individuelle ou communautaire se construit selon le schéma organisateur de la culture relève de l'évidence. Mais, c'est justement ce conditionnement de l'individu par la culture dans laquelle il s'est construit comme identité qui recèle la complexité des relations inter-humaines, voire inter-culturelles.

Cette dynamique unité – altérité pose le problème du Même. En fait, quels sont les critères en fonction desquels on peut dire qu'un groupe de personnes est issu de la même culture ou partage la même culture en tant que « Nous » ? La réponse habituelle c'est la réalité matérielle d'un territoire: ville, région, pays. Nous, les Bucarestois, les Parisiens ; Nous, les Moldaves, les Bourguignons ; Nous, les Roumains, les Français, etc.

Mais, on peut se demander avec Jean-Pierre Cléro, de quoi parle-t-on quand on parle de la ville, et je peux ajouter, quand on parle, d'autant plus, d'une région ou d'un pays:

*... la ville n'a pas de limites précises : quand bien même ses limites administratives, inscrites au cadastre, le seraient, elle ne saurait pour autant s'y réduire ; son unité n'est saisissable nulle part ; elle n'a pas de consistance substantielle. Son imaginaire fait autant partie d'elle que la matérialité de ses pierres, de ses artères : de quoi une ville est-elle l'espace ? D'un jeu de passions ? Qu'est-ce que l'on pense sous un nom de ville ? De quel précipité d'hétérogénéités (juridiques, administratives, morales, religieuses) la ville est-elle le nom ? Si l'on voulait se tourner vers l'histoire pour l'unifier, on se heurterait à l'illusion rétrospective qui ne fait qu'ignorer les discontinuités masquées par la perspective que l'on adopte sur elle. (Cléro, 2008 : 68)*

Quelles que soient les dimensions d'une unité territoriale dont les limites sont elles aussi fluctuantes dans le temps, on y retrouve les mêmes interconnexions entre le réel et l'imaginaire, soubassement des valeurs culturelles. On peut donc dire que l'espace identitaire d'un individu ou d'un groupe se définit lui aussi par l'interaction entre le réel et l'imaginaire. En effet, remarque Luc Ridel,

*l'identité, l'identification comme fait d'identifier, de reconnaître comme identique ou semblable appelle [...] de multiples comparaisons entre la réalité et son image, l'identité pour soi et celle pour autrui, l'image de soi et l'image sociale, le passé et le présent. Ainsi se repèrent dans une perspective temporelle les rythmes, les effets de croissance, de développement, de changement. L'identité tend également à articuler l'intrapsychique et le social, l'individuel et le collectif, l'interne et l'externe, la permanence et le changement. Elle dialectise et intègre les identités familiale, groupale, professionnelle, organisationnelle, institutionnelle, culturelle... . (2001: 24 ; je souligne)*

C'est pour cette raison que je trouve plus adéquat de parler d'identité interculturelle aussi bien individuelle que communautaire. Les deux se construisent grâce à la pensée relationnelle.

En mettant l'individu en contact avec les autres, la pensée relationnelle le protège contre cette « ankylose identitaire » dont j'ai parlé, refus obstiné de reconnaître la différence, de s'ouvrir vers l'Autre. Ce n'est qu'en relation avec les autres que prend forme la personnalité de base de l'identité individuelle. «Les caractères qui forment la personnalité de base, remarque Geneviève Vinsonneau, sont ceux qui sont reconnus et recommandés par l'ensemble des membres du groupe. En ce sens, la personnalité de base est une norme car elle représente ce que l'ensemble des membres d'un groupe considère comme normal » (2000 : 79).

Le groupe représente donc l'archétype d'unité qui rassemble la diversité représentée par les identités individuelles. Temps et espace acquièrent une dimension sociale, « temps vécu à un même

rythme au sein du groupe où circulent des croyances et des coutumes partagés » (Boia, 1998 : 79), temps fortement structurant qui ordonne la vie d'une collectivité. Espace composé d'un système de normes de comportement social, de rituels sociaux doué d'une force intégratrice totale.

À l'intérieur de cet espace clos, le nouveau Centre autour duquel s'organisent les valeurs, permet à l'individu, comme le remarque Jean-Claude Beacco (2000 : 164), de partager avec les autres membres du groupe « le même vécu quotidien, la même histoire collective récente [ou ancienne], la même morale » C'est dans cet espace où l'accès est permis grâce à un code qui « se dit », le langage, et à un code du « non-dit », que se construit l'**identité communautaire**.

La **personnalité de base** de l'individu se superpose à celle du groupe auquel il appartient car c'est la communauté, en le reconnaissant comme un de ses membres, qui lui assure la légitimité et la crédibilité d'être un acteur social à part entière. « La participation de l'individu à la culture, remarque Vinsonneau, dépend donc directement de la position que cet individu occupe dans la société : elle dépend à la fois des statuts et des rôles assignés à cette position et de la manière dont chacun assume la constellation des modèles culturels qui s'y rapportent. (G. Vinsonneau, 2000 : 42)

L'identité communautaire, en tant qu'espace culturel, se définit, comme je l'ai déjà dit, par la pensée relationnelle qui repose sur l'ambivalence du préfixe **inter** qui renvoie aussi bien à la liaison, à la réciprocité, à l'échange qu'à la séparation, à la disjonction. D'une part, suivant le principe d'unité, l'identité communautaire intègre les identités individuelles dans ce tout qu'est la personnalité de base du groupe, le « Nous », espace relationnel non conflictuel. Grâce au principe de similarité, le « Nous » dans lequel le Moi se reconnaît, un Autre-Moi-même, le groupe devient une unité identitaire résultée d'un processus d'interactions sociales où s'est accumulée toute la « légende des siècles. [...] qui « nous tient compagnie avec son cortège de rites, d'images et de rêves collectifs » (Shayegan, 2001 : 73).

À cette perception sur l'identité communautaire correspond la définition de l'interculturel donnée par Martine Abdallah-Preteille dans *Éducation et communication interculturelle* (1966), selon laquelle

*l'interculture est l'interaction entre deux identités qui se donnent réciproquement un sens, dans un contexte chaque fois à définir: l'interculturel est donc, avant tout, une relation entre deux individus qui ont intériorisé, dans leur subjectivité, une culture, à chaque fois unique, en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur statut social et de leurs trajectoires personnelles.»* (apud Bertocchini – Constanzo, 2008: 149)

D'autre part, une communauté, si petite soit-elle, est un espace multiculturel soumis à la pression constante des autres archétypes qui peuplent l'imaginaire collectif, archétypes symbolisant la séparation: le Centre et la Périphérie, voire culture dominante – culture périphérique, l'Autre – l'Étranger ou l'Autre – l'Ennemi. En plus, la pensée relationnelle qui régit l'espace interculturel suppose le décentrement de la personne, processus douloureux, s'il en est, car il signifie non seulement reconnaître l'altérité mais parfois l'assumer. Et cela veut dire qu'il faut accepter de voir le monde avec les yeux de l'Autre et qui plus est, de se reconnaître dans le regard de l'Autre.

On peut donc dire, avec Aline Gohard-Radenkovic, « que les notions de culture et d'interculturel sont étroitement liées à celle de représentations de l'altérité, perçue et définie en termes de différence culturelle, sociale ou autre » (2005 : 19). Dans le même sens, on peut parler d'identité interculturelle caractérisée par ce que Shayegan appelle « conscience métisse » qui recoupe ce qu'il appelle l'«identité rhizome», ouverture vers l'Autre, intervalorisation des éléments hétérogènes (2001 : 75). La « conscience métisse » suppose une reconstruction identitaire qui implique la fragilisation de la personnalité de base aussi bien de l'individu que celle du groupe auquel il appartient.

L'espace interculturel donne la possibilité aux individus d'y vivre ensemble, dans un échange qui change les participants et leur vision du monde, un échange qui engendre plus qu'une juxtaposition. Une tension

identitaire s'instaure entre la personnalité de base résultée du processus d'enculturation – conditionnement de l'individu par sa propre culture – et l'identité à reconstruire dans ce qu'on appelle l'expérience interculturelle ou acculturation. Et cette tension identitaire ressort de la définition même de l'acculturation donnée par J.-W. Berry et C. Sabatier dans *Immigration et acculturation*: «un changement dans la culture qui résulte du contact entre deux groupes autonomes et distincts» (apud Thomas, 2000 : 10).

À la conception, insoutenable de nos jours, d'une culture « comme ensemble cohérent, organique, bien intégré, une entité fixe et isolée » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 22), j'oppose le concept de l'**entre-deux** de Shayegan, espace imaginaire de rencontre entre des mondes-cultures hétérogènes. C'est l'espace « rhizome » (l'épithète appartient toujours à Shayegan), gouverné par le principe de connexion de l'hétérogénéité, ce qui lui permet de construire « un réseau infini, puisque tout point d'un rhizome peut être connecté à n'importe quel autre point, à la différence de l'arbre qui s'enracine en un point fixe » (Shayegan, 2001: 34).

Symbole de l'interculturalité, où les différentes cultures s'entremêlent sans se confondre, l'**entre-deux** est un troisième espace de passage entre le Centre et la Périphérie, entre plusieurs centres et plusieurs périphéries, ce qui rend possible, par le transfert des valeurs fortes d'une culture à une autre, l'apparition de nouveaux réseaux de communication qui dépassent la stricte territorialité. Il s'agit donc d'un espace polyphonique qui, tout en n'excluant pas les dissonances, met en forme ce réseau d'interconnectivité grâce auquel se construit l'identité interculturelle qui, à cette époque de la migration de la force de travail, se confond souvent avec l'identité professionnelle. C'est dans cet espace tissé d'interactions symboliques, remarque C. Giordano, qu'on pourrait « remettre en question l'invariabilité présumée des appartenances culturelles et des identités nationales », « mettre en relation les différences culturellement définies sans pour autant nier les indéniables frontières que les groupes sociaux imaginent eux-mêmes, construisent et par conséquent essentialisent » (apud Gohard-Radenkovic, 2005 : 22).

Or, cette remise en cause des invariants culturels perçus soit comme dépositaires de valeurs culturelles traditionnelles appartenant à un groupe, soit comme générateurs de tensions ou de conflits ouverts, pourrait se réaliser, selon Jean Caune, par l'intermédiaire de la médiation interculturelle, c'est-à-dire, passer du cloisonnement culturel à « un monde de références partagées. » Mais, dit-il, la notion de médiation

*est en passe de devenir un 'concept marketing' qui se propose de fixer le transitoire, le fugitif, le contingent, [en risquant] d'oublier ce qui fonde la nature du lien social : une transcendance et une mise en forme symbolique. » (Caune, 1999 : 1)*

Quel serait alors le rôle dévolu à la médiation interculturelle dans notre société où, d'un côté, le développement des techniques d'information et de communication a rendu possible la création d'un espace communautaire, voire unitaire mais en quelque sorte illusoire, à échelle mondiale: «... le virtuel est ce qui met fin à toute négativité, donc à toute référence réelle » (Shayegan, 2001 : 207), et de l'autre côté, un espace divisé dans lequel il y a des voix, de plus en plus nombreuses, qui affirment l'échec du multiculturalisme ?

La réponse à cette question met en cause le concept même de médiation interculturelle. Si par médiation on comprend la mise en relation des individus appartenant à des cultures différentes en insistant sur ce qui les unit et en mettant entre parenthèses ce qui les sépare, les tensions générées par une altérité occultée surgiront, tôt ou tard. Bien au contraire, si la médiation est envisagée comme un processus qui opère dans l'espace symbolique de l'entre-deux, elle pourrait servir de pont entre les espaces interstitiels des mondes-cultures hétérogènes.

Le rôle de médiateur interculturel assigné en quelque sorte à juste titre à l'enseignant de langue soulève quand même plusieurs problèmes. Le premier relève de la notion de compétence interculturelle qu'il est censé développer chez ses apprenants, notion



dont les définitions différentes, sinon divergentes, montrent qu'on est loin d'une approche unitaire de ce concept.

Acquérir une compétence, voire des compétences interculturelle(s) signifie pour les uns une «moralisation des valeurs», comme le remarque A. Gohard-Radenkovich qui cite, pour exemple, l'*Introduction* à l'ouvrage collectif, *La compétence interculturelle*, 2003:

*Les professeurs de langues peuvent tirer de la pensée de Dewey [un idéologue pédagogue du début du XX<sup>e</sup> siècle] une réflexion sur leur contribution à une éducation progressiste, au rôle politique de l'éducation, y compris [de] l'enseignement des langues, [qui changent] la société dans un sens meilleur. [...] Dewey anticipe une fois encore les priorités nées de nouvelles réalités européennes qui nous entourent et se développent rapidement, symbolisées par l'accent mis sur la politique d'éducation à la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme, qui peut s'avérer essentielle à l'enseignement des langues. (apud Gohard-Radenkovic, 2005 : 27 ; souligné dans le texte)*

Cette approche me rappelle le projet idéologique communiste de créer l'«homme nouveau» dans une «société meilleure». Même si ces valeurs sont celles de la démocratie authentique: tolérance, ouverture à l'Autre reconnu dans la différence, ces discours «politiquement et interculturellement corrects», centrés sur «l'invention politique de l'individu européen/international au service d'une économie monde», pourraient confirmer le verdict de Bernard Hours qui, dans son analyse de l'idéologie humanitaire y voit le « spectacle d'une altérité perdue» (*Ibid.*, 29).

Quant au *Cadre européen commun de référence pour les langues*, on y envisage la compétence pluriculturelle sous l'angle de la standardisation sur le modèle de la compétence linguistique. « Le fait que le *Cadre de référence* ne se contente pas de donner de l'étalonnage des compétences communicatives une 'vision panoramique' mais détaille dans leurs composantes les catégories globales et les échelonne également est d'une particulière importance si l'on

examine le développement des compétences plurilingues et pluriculturelles» (CECRL, 2000 : 6. 1. 3).

Le même point de vue est exprimé dans *l'Introduction* à l'ouvrage collectif cité : « Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative » (Gohard-Radenkovic, 2005 : 27).

Sans nier certaines similarités entre le processus d'acquisition d'une langue étrangère et les savoirs culturels qu'elle transmet, je me rallie pourtant à l'avis de J. Cl. Beacco exprimé dans *La construction du savoir culturel* où il soutient, avec raison, que

*pour la connaissance d'une civilisation, il n'existe pas de savoirs culturels définitifs ou de modèles à atteindre, comparables à celui qui constitue la langue cible. Pas de totalité autre que la dernière synthèse, provisoire et condamnée à le demeurer. Tendre vers un savoir culturel définitif c'est, à court ou à long terme, s'enfermer dans des préjugés sclérosants ; viser l'appréhension d'un supposé « système » de civilisation qui serait cohérent relève d'une téléologie qui présuppose quelque chose comme la fin de l'histoire. (apud Bertocchini – Constanzo, 2008 : 158-159)*

Les remarques de Beacco renvoient à la perception de la culture comme espace de l'entre-deux, espace qui se définit par la dynamique unité / séparation. D'où la difficulté de donner une définition de la compétence interculturelle qui puisse saisir la complexité des relations entre les identités individuelles et/ou collectives, relations qui ne peuvent être standardisées sans risquer de les transformer en stéréotypes. Et de là, découle la vraie question suscitée par le rôle de médiateur interculturel attribué à l'enseignant de langue : doit-il ou peut-il être un médiateur interculturel dans un monde où l'emploi excessif du mot **union**, c'est-à-dire unité : Union Européenne, union franco-allemande, union monétaire, union fiscale, etc., n'est en réalité que l'espace dans lequel les tensions entre des mondes-cultures différents sont de plus en plus évidentes ?

À mon avis, il est illusoire de croire que l'enseignant de langue peut être un médiateur entre la culture des apprenants qui est

aussi, le plus souvent, sa propre culture, et celle transmise par la langue qu'il enseigne, même s'il semble le mieux placé pour accomplir ce « must » de la didactique de l'interculturel.

Si on part de la définition du mot médiateur: « personne qui s'entremet pour faciliter un accord entre deux ou plusieurs personnes ou partis » (*Petit Robert*), ou de ses synonymes : entremetteur, négociateur, conciliateur, diplomate, émissaire, ambassadeur, arbitre (*Larousse*), on voit bien qu'en classe de langue l'enseignant ne peut jouer ce rôle qu'au niveau des relations interpersonnelles entre les apprenants pour atténuer ou éliminer les éventuelles tensions.

Afin de jouer, efficacement, le rôle de médiateur interculturel, il faudrait que l'enseignant appartienne aussi bien à l'espace culturel de la langue qu'il enseigne qu'à l'espace identitaire de ses apprenants. En d'autres mots, il devrait être cette « conscience métisse » à la suite d'une reconstruction identitaire supposée par le processus d'acculturation. Il devrait se sentir à l'aise dans l'espace de l'entre-deux, c'est-à-dire intégrer dans sa personnalité de base tous les éléments, intrapsychiques et sociaux, toute cette dynamique entre la permanence et le changement dont est tissée l'identité culturelle communautaire transmise non seulement par ce que dit la langue qu'il enseigne mais aussi par ce qu'elle ne dit pas.

Le processus d'acculturation n'est pas réalisable en dehors de l'ancrage à long terme dans l'espace communautaire dont on enseigne la langue. Or, excepté ces enseignants qui ont un contact direct et régulier avec cet espace culturel autre que le leur et qui parviennent à sa connaissance, comparable à celle des natifs, la majorité d'entre eux n'ont qu'une expérience intellectuelle de la culture qu'ils veulent enseigner en même temps que la langue. Les périodes plus ou moins longues d'immersion dans cet espace culturel étranger: séjours professionnels ou touristiques, périodes de formation, etc., ne mènent pas forcément à une reconstruction identitaire de l'enseignant. D'où la discordance des différentes stratégies de la didactique interculturelle. Ou bien, remarque J. Cl.

Beacco, on met à distance la culture étrangère en la minorant par rapport à la culture d'origine ou, par contre, on l'érige en « modèle unique et réducteur » ou, finalement, on instaure « une sorte d'étanchéité entre les deux ensembles culturels [...] mis au contact par l'exercice d'une profession particulière, enseigner une langue et une culture étrangère » (2000 : 164). En l'absence de ce vécu quotidien structuré autour « des croyances et des coutumes partagées » qui définissent l'identité communautaire, l'enseignant peut avoir soit une image stéréotypée de la culture dont il enseigne la langue, soit une image issue des « représentations non filtrées et largement imaginaires », une sorte de « mythologie personnelle » (*Ibid.*, 2000 : 90) qu'il transmet à ses apprenants.

Peut-on donc conclure qu'on assigne, à tort, à l'enseignant de langue la tâche de développer chez ses apprenants, en tant que médiateur, une compétence interculturelle ? Non, à condition de substituer au rôle de médiateur celui de guide qui oriente ses apprenants vers ce que B. Muller appelle une « compétence à l'étranger » ou « compétence à vivre l'étrangeté », qu'il définit, dans *L'apprentissage interculturel et la multiculturalité* (1999), comme

*capacités de maîtrise de l'étrange, de pouvoir le « situer » dans l'ordre de son propre système de coordonnées, d'accorder 'l'inter' à sa propre longueur d'onde lorsqu'il s'agit en réalité, de surmonter ce seuil d'angoisse, de payer ce prix de supporter l'angoisse liée à laisser d'abord exister à côté de soi ce qui est « non unitaire » et étranger pour pouvoir le découvrir ensuite comme une source potentielle d'enrichissement. (apud Thomas, 2000 : 21)*

En assumant le rôle de guide – « personne qui accompagne (qqun) pour montrer le chemin, renseigner » (*Petit Robert*), l'enseignant traverse avec ses apprenants, parfois à son insu, cette remise en cause identitaire ce qui veut dire ouverture à l'Autre, d'abord dans leur culture d'origine. En effet, on l'a déjà vu, la recherche identitaire n'est pas spécifique à l'espace multiculturel international. « Même en restant chez lui, remarque Marc Thomas,

tout individu cherche son identité dans un environnement qui lui propose des appartenances multiples, chacune ayant ses repères, ses codes et ses valeurs » (2000 : 42). Plutôt que d'enseigner une « grammaire culturelle » avec des normes présentées dans le registre « politiquement correct », l'enseignant, guide de l'interculturel, peut créer en classe un « espace de réflexion et de parole », espace de prise de conscience de l'altérité et en même temps une occasion, comme le remarque Beacco, d'une « mise à distance de soi [visant] à créer une sensibilisation qui assure au moins un cadre à la confrontation argumentée avec l'autre, au-delà des pulsions pures et simples » (2000 : 123). C'est l'une des stratégies de la didactique de l'interculturel qui pourrait mener à l'acquisition de la « compétence à vivre l'étrangeté. »

Pour conclure, voyons quelles sont les composantes de cette capacité d'intégrer l'étrangéité dans son propre système de coordonnées. J'insiste sur le fait, qu'à mon avis, il s'agit d'une sensibilisation à l'étrangéité, d'une prise de conscience de soi-même par rapport à l'Autre et non d'une présentation normative de la culture d'origine ou étrangère.

Vers quoi, alors, l'enseignant de langue doit-il guider ses apprenants ? Comme je l'ai déjà dit, il me semble essentiel qu'on leur fasse découvrir l'espace culturel de l'entre-deux. Et cela d'abord dans leur propre culture. C'est l'espace où se construisent les identités « rhizomes » grâce à la pensée relationnelle à laquelle l'enseignant doit habituer ses apprenants. C'est aussi l'espace dans lequel le préfixe **inter** acquiert pleinement sa signification relationnelle. D'abord, par une mise en garde contre la représentation de l'altérité de manière fantasmatique dans des constructions imaginaires où, comme le remarque F. Laplantine, « la répulsion est toujours prompte à se transformer en fascination » (apud Gohard-Radenkovic, 2005 : 27). Or, on l'a déjà vu, pratiquer la pensée relationnelle, c'est reconnaître l'altérité en l'assumant.

L'espace culturel de l'entre-deux n'est ni un monde cloisonné ni uniforme. C'est un espace où les différentes identités culturelles

qui le peuplent parviennent à un certain équilibre grâce à cette dynamique relationnelle symbolisée par le préfixe **inter**. Faire acquérir aux apprenants, en classe de langue, la « compétence de vivre l'étrangeté », c'est les rendre conscients qu'on ne peut se construire en tant qu'identité individuelle que dans la diversité. Le préfixe **inter** renvoie aussi bien à l'unité, à la réciprocité, au dialogue, c'est-à-dire aux relations interpersonnelles de coopération, « ... vouloir dialoguer, c'est accepter de part et d'autre de se fonder sur une vérité commune », qu'à la séparation car ces mêmes relations interpersonnelles « nécessitent la reconnaissance de la différence de l'autre » (Thomas, 2000 : 44).

Ce type d'approche de la didactique de l'interculturel suppose la disponibilité de l'enseignant de se remettre en question en même temps que ses élèves. C'est un chemin difficile qu'ils doivent parcourir ensemble.

### Références bibliographiques

1. BEACCO, Jean-Claude (2000), *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Hachette Livre, Paris
2. BERTOCCHINI, Paola, CONSTANZO, Edvige (2008), *Manuel de formation pratique*, CLE International, Paris
3. BOIA, Lucian (1998), *Pour une histoire de l'imaginaire*, Les Belles Lettres, Paris
4. CAUNE, Jean (1999), *La médiation culturelle: une construction du lien social*, <http://w3.u-grenoble3.fr/lesenjeux/2000/Caune/Caune.pdf>
5. CECRL (*Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*) (2000), Conseil de l'Europe, Strasbourg
6. CLÉRO, Jean -Pierre (2008), «Halbwachs et l'espace fictionnel de la ville», in Halbwachs M., *La topographie légendaire des évangiles en Terre sainte*, QUADRIGE / PUF, Paris

7. GOHARD-RADENKOVIC, Aline (2005), «De l'usage des concepts de 'culture' et 'd'interculturel' en didactique quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'autre, in Bertrand Olivier (sous la direction de), *Diversités culturelles et apprentissage du français*, Les Éditions de l'École polytechnique, Paris, pp. 19-30
8. RIDEL, Luc (2001), «La part de l'institutionnel dans la construction identitaire», in Louis Marmoz et Mohamed Derrij (dir.), *L'interculturel en questions: l'autre, la culture et l'éducation*, L'Harmattan, Paris, pp. 23-35
9. SHAYEGAN, Daryush (2001), *La lumière vient de l'Occident*, Éditions de l'Aube, Paris
10. THOMAS, Marc (2000), *Acquérir une compétence interculturelle*, [www.m.mediation-interculturelle.com](http://www.m.mediation-interculturelle.com)
11. TROMPENAARS, Fons, HAMPDEN –TURNER, Charles (2004), *L'entreprise multiculturelle*, Maxima, Paris
12. VINSONNEAU, Geneviève (2000), *Culture et comportement*, Armand Colin, Paris