

« Interculturel » et professionnalisation de futur.e.s enseignant.e.s de FLE : formation ou formatage ?

José I. AGUILAR RÍO
Cédric BRUDERMANN

jose.aguilarrío@sorbonne-nouvelle.fr
cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr



CELTIC - EA 2386
Laboratoire de Linguistique
et de Traduction



Nous vous remercions de nous accueillir aujourd'hui à Créteil et donc, comme vous pouvez le voir à l'écran, notre communication s'intitule « Interculturel » et professionnalisation de futur.e.s enseignant.e.s de FLE : formation ou formatage ?

Plan

1. Épistémologie de "l'Interculturel"
2. Formation initiale d'enseignant.e.s de langue
3. Données illustratives de la dimension épistémologique de "l'interculturel" en situation de formation et d'exercice du métier
4. Discussion conclusive

Alors, pour essayer de répondre à cette question, dans notre communication, nous commencerons par dresser un état de l'art qui vise à identifier comment le terme d'interculturalité se décline dans la littérature récente du domaine des SHS. Nous montrerons notamment que cette entrée – qui est régulièrement présentée comme une notion – est fortement empreinte de "construits", c'est-à-dire des objets dont la validité ontologique n'est pas nécessairement remise en cause.

Dans un second temps, nous chercherons à identifier d'éventuelles continuités entre, d'une part, les tendances constatés dans notre l'état de l'art et, d'autre part, des contenus formatifs présents dans des maquettes de master proposées par des établissements supérieurs de France métropolitaine.

Puis, à partir de l'analyse de deux corpus de données – l'un provenant d'une expérience formative innovante et l'autre émanant d'une enquête quantitative – nous interrogerons l'hypothétique corrélation entre l'expérience enseignante, mesurée en nombre d'années, et la valeur épistémologique qui semble être accordée au construit "interculturalité" par des enseignant.e.s de langue.

Enfin, à l'aune des analyses que nous avons menées, nous montrerons comment ce que l'institution entend par « interculturel » mériterait de faire l'objet d'une didactisation plus précise, afin de tenter de faire émerger plus explicitement les savoir-faire, les techniques et les compétences qui lui sont afférentes, ainsi que les éventuels liens transversaux qui pourraient être noués avec d'autres contenus formatifs.

Épistémologie de "l'interculturel"

Alors, le concept d'interculturel (IC) est régulièrement mobilisé dans le domaine des SHS.



Pour autant, si ce concept, qui s'est implanté en Europe vers la fin des années 1970, notamment à la suite des travaux du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation, a initialement eu la définition neutre de « entre les cultures ou entre les groupes qui s'y réfèrent », il semble que ce dernier n'existe cependant pas encore comme théorie unifiée, à un point tel que la diversité des travaux qui s'en emparent entraînerait aujourd'hui « un manque de lisibilité et de cohérence ». En raison du caractère paradoxal de cette situation, nous avons donc estimé qu'il était nécessaire de concevoir un état de l'art de l'entrée « interculturel* », afin d'en savoir davantage quant à sa définition, tant dans les disciplines relevant des SHS que du domaine plus ciblé de la DDL, celui auquel nous appartenons tous les deux.



Afin de mener cet état de l'art, nous avons cherché à constituer un corpus et avons pour cela eu recours à Gargantext, un outil gratuit et en ligne conçu pour fournir des analyses exploratoires de grands corpus textuels à partir d'échantillonnages automatiques. Etant donné que, seules les bases/portails bibliographiques HAL, ISIDORE, ISTex et Pubmed permettent de construire un corpus ex nihilo avec Gargantext, ce sont ces bases/portails qui nous ont servi de point de départ pour la construction de notre corpus. Gargantext impose par ailleurs la période considérée : dans notre corpus, les publications retenues couvrent ainsi presque huit décennies de publications scientifiques, s'échelonnant de 1941 à 2019. Après une phase de fouille textuelle dont nous vous épargnons les détails ici, nous avons construit un corpus multilingue de 2000 références couvrant la période 1941 à 2019.

En définitive, à l'issue de nos analyses, 16 revues qui, dans le corpus, comptaient plus de 10 références en lien avec l'entrée « interculture* » ont été isolées. Comme vous le voyez dans l'histogramme, ces revues relèvent des sciences politiques, cognitives, et religieuses, du droit, de la DDL, de la psychologie ou encore, des études théâtrales. Parmi ces revues, les champs qui mobilisent le plus l'entrée « interculture* » sont, par ordre décroissant, la DDL (3 revues), les études théâtrales (3 revues), les sciences politiques (2 revues), puis les sciences cognitives et religieuses, les études commerciales et aréales et le domaine médical (1 revue chacun).

Parallèlement à cela, afin d'en savoir davantage concernant la façon dont « interculturel » a été envisagé au sein du corpus, une recherche des collocations liées à l'entrée « interculture* » a été conduite. Le sens des collocations du tableau de gauche indique que certaines co-occurrences relèvent d'un champ sémantique lié à l'apprentissage, voire à des formes de médiation en milieu institutionnel (« apprentissage », « didactics », « didactique », « educativo », « escolar »), tandis que d'autres, bien que plus génériques, semblent davantage faire référence à des pratiques dialogiques, à des formes de socialisation ou à des modalités d'organisation de rencontres mettant l'altérité au centre des préoccupations (« analizan », « approches », « collaborations », « constante », « diálogo », « diversidad », « dispositivos », « expériences », « humanos », « informations », « institucional »). Enfin, 12 des 16 collocations restantes et entrant effectivement en résonance avec 'interculturel' sont apparentées au champ de la DDL (« dispositivos », « expériences », « educativo », « collaborations », « institucional », « diálogo », « apprentissage », « escolar », « approches », « didactics », « didactique », « diversidad »). En interprétant ces collocations au sein du seul domaine de la DDL, l'entrée 'interculturel' ferait alors référence à des « approches » « didactique(s) » (« didactics ») visant la mise en œuvre d'« expériences » « éducatives » (educativo) d'« apprentissage » en milieu « scolaire » (« escolar », « institucional »), par le biais de « dispositifs » de « collaborations » permettant un « dialogue » (diálogo) avec autrui (« diversidad »).

Formation initiale d'enseignant.e.s de langue

Ensuite, puisque le champ de la DDL apparaît dans notre corpus comme une discipline s'intéressant particulièrement à l'entrée 'interculturel' (en comparaison avec d'autres disciplines relevant des SHS), nous avons cherché à mettre en évidence les éléments avec lesquels cette même entrée entrait le plus régulièrement en résonance au sein des maquettes des formations en DDL / français langue étrangère proposées en France métropolitaine.

CONFORME

• Objectif : sensibiliser des futur.e.s enseignant.e.s de langue aux dimensions intra et interpersonnelle à l'œuvre dans toute situation de médiation (Brudermann et al. 2018).

• 54 futurs enseignants de FLE en formation initiale :

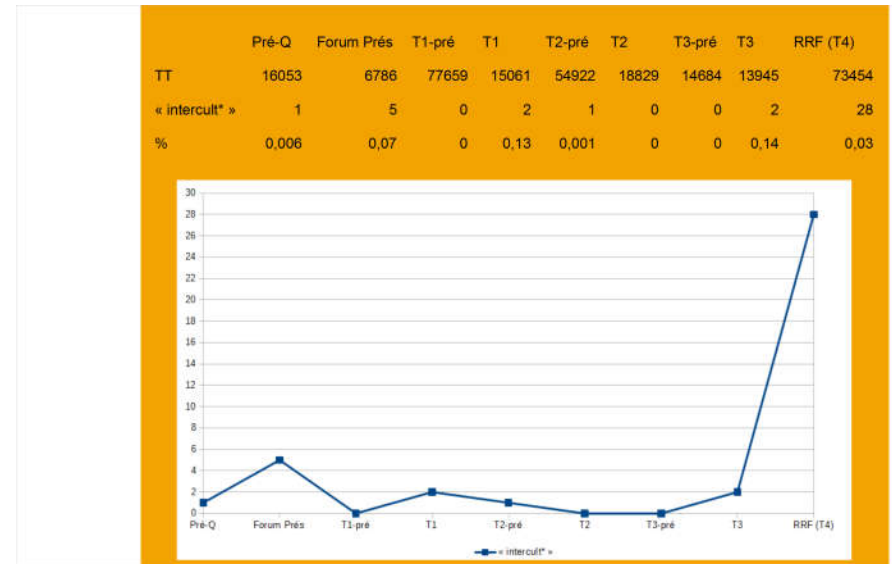
- Université Sorbonne Nouvelle (n = 43), Paris ;
- Université de Siegen (n = 11), Allemagne ;
- Pays : Algérie, Allemagne, Argentine, Brésil, Chine, Colombie, Espagne, France, Iran, Mexique, Russie, Turquie, Venezuela.
- Septembre 2014 - juin 2015 ;
- M1 didactique des langues et des cultures ;
- UE « Enseignement des langues et TICE ».

Le projet CONFORME avait pour objectif de sensibiliser des futur.e.s enseignant.e.s de langue aux dimensions intra et interpersonnelle à l'œuvre dans toute situation de médiation. Il s'est déroulé sur deux semestres universitaires, entre septembre 2014 et mai 2015, dans le cadre d'une UE de niveau Master 1 intitulée "Enseignement des langues et TICE". 54 participant.e.s, inscrits dans l'une des deux universités partenaires (Sorbonne Nouvelle, à Paris, et Siegen, en Allemagne), et qui étaient originaires de divers pays (Algérie, Allemagne, Argentine, Brésil, Chine, Colombie, Espagne, France, Iran, Mexique, Russie, Turquie, Venezuela), ont été réunis en 12 groupes de 4-5 personnes, qui mêlaient de manière systématique des membres des deux universités partenaires.

Phase 1 (janvier à septembre 2014)	<p>Objectif(s) : constitution d'un corpus de références scientifiques plurilingues (allemand, anglais, espagnol et français) couvrant des contenus relevant de la DDL, la recherche en acquisition des langues, la psycholinguistique, la psychologie (sociale et de la personnalité), les sciences de l'éducation et les neurosciences. Ce corpus devait servir d'appui à la phase 2 du projet.</p> <p>Déroulement : des entretiens semi-directifs auprès d'anciens étudiants de M1 ont permis d'isoler des représentations concernant l'impact des facteurs émotionnels sur la pratique enseignante / l'apprentissage. Celle-ci ont servi de base à la conception d'un pré-questionnaire (Pre-Q), qui fut proposé ultérieurement aux participants au projet CONFORME. Les réponses collectées ont ainsi permis à l'équipe pédagogique de définir les contenus de la phase 2.</p>
Phase 2 (septembre à décembre 2014)	<p>Objectifs : situer l'action enseignante dans la psychologie (« concept de soi », « affects », « dynamiques de groupe », « portée des émotions dans l'apprentissage et dans la construction d'une identité enseignante »), l'épistémologie (« récit épistémique », « obstacles », « rupture épistémologique », « éthique du métier d'enseignant ») et l'anthropologie culturelle (« questions interculturelles », « seuil culturel », « distanciation »).</p> <p>Déroulement : les participants ont répondu individuellement au Pré-Q, synthèses d'articles (deux pour chacun des douze groupes) ; élaboration d'une grille d'analyse de pratiques enseignantes (une par groupe) ; échanges (synchrones et multimodaux (e-mails, for. audio et/ou vidéo-conférences, séances de chat) en vue de la préparation des synthèses et de la grille ; rapport réflexif final individuel (1 par participant). Rencontre en présentiel à Paris (novembre 2014).</p>
Phase 3 (janvier à juin 2015)	<p>Objectif : réinvestir les notions mobilisées lors de la phase 2 pour déclencher un travail d'auto et d'hétéro-analyse portant sur les expériences d'enseignement des participants au projet, telles qu'ils les ont audio/vidéo enregistrées.</p> <p>Déroulement : les participants ont remis leurs grilles d'analyse (cf. phase 2), afin de les utiliser pour caractériser des situations d'enseignement qu'ils ont animées. L'UE au sein de laquelle CONFORME s'est déroulée entre septembre et décembre 2014 ne devenant institutionnellement plus obligatoire pendant la troisième phase du projet (janvier à juin 2015), seuls trois des 43 participants inscrits à Paris ont poursuivi l'expérience, ce qui a conduit à reformer les groupes.</p>

Conforme fut organisé en trois phases. Ainsi que l'indique le tableau, au cours de la phase 2 du projet, chaque groupe (n = 12) a dû réaliser deux synthèses collectives portant sur des articles scientifiques choisis dans un corpus présélectionné par l'équipe pédagogique. En prenant appui sur les contenus des synthèses, il a ensuite été demandé à chaque groupe de concevoir une grille destinée à analyser des pratiques d'enseignement des L2 in vivo en milieu institutionnel. La phase 2 du projet s'est terminée par la remise d'un rapport réflexif final individuel (RRF), dans lequel chaque participant devait expliciter, de manière critique, les apports de la formation reçue pour leur développement professionnel.

Phase 1 (janvier à septembre 2014)	<p>Objectifs : constitution d'un corpus de références scientifiques plurilingues (allemand, anglais, espagnol et français) couvrant des contenus relevant de la DDE, la recherche en acquisition des langues, la psycholinguistique, la psychologie sociale et de la personnalité, les sciences de l'éducation et les neurosciences. Ce corpus devait servir d'appui à la phase 2 du projet.</p> <p>Déroulement : des entretiens semi-directifs auprès d'anciens étudiants de M1 ont permis d'isoler des représentations concernant l'impact des facteurs émotionnels sur la pratique enseignante / l'apprentissage. Celle-ci ont servi de base à la conception d'un pré-questionnaire (Pré-Q), qui fut proposé ultérieurement aux participants au projet CONFORME. Les réponses collectées ont ainsi permis à l'équipe pédagogique de définir les contenus de la phase 2.</p>
Phase 2 (septembre à décembre 2014)	<p>Objectifs : situer l'action enseignante dans la psychologie (« concept de soi », « affects », « dynamiques de groupe », « portée des émotions dans l'apprentissage et dans la construction d'une identité enseignante »), l'épistémologie (« récit épistémique », « obstacles », « rupture épistémologique », « éthique du métier d'enseignant ») et l'anthropologie culturelle (« questions interculturelles », « seuil culturel », « distanciation »).</p> <p>Déroulement : les participants ont répondu individuellement au Pré-Q, synthèses d'articles (deux pour chacun des douze groupes) ; élaboration d'une grille d'analyse de pratiques enseignantes (une par groupe) ; échanges (a)synchrones et multimodaux (e-mails, for, audio et/ou vidéo-conférences, séances de chat) en vue de la préparation des synthèses et de la grille ; rapport réflexif final individuel (1 par participant). Rencontre en présentiel à Paris (novembre 2014).</p>
Phase 3 (janvier à juin 2015)	<p>Objectif : réinvestir les notions mobilisées lors de la phase 2 pour déclencher un travail d'auto et d'hétéro-analyse portant sur les expériences d'enseignement des participants au projet, telles qu'ils les ont audio/vidéo enregistrées.</p> <p>Déroulement : les participants ont remis leurs grilles d'analyse (cf. phase 2), afin de les utiliser pour caractériser des situations d'enseignement qu'ils ont animées. L'UE au sein de laquelle CONFORME s'est déroulée entre septembre et décembre 2014 ne devenant (institutionnellement) plus obligatoire pendant la troisième phase du projet (janvier à juin 2015), seuls trois des 43 participants inscrits à Paris ont poursuivi l'expérience, ce qui a conduit à reformer les groupes.</p>



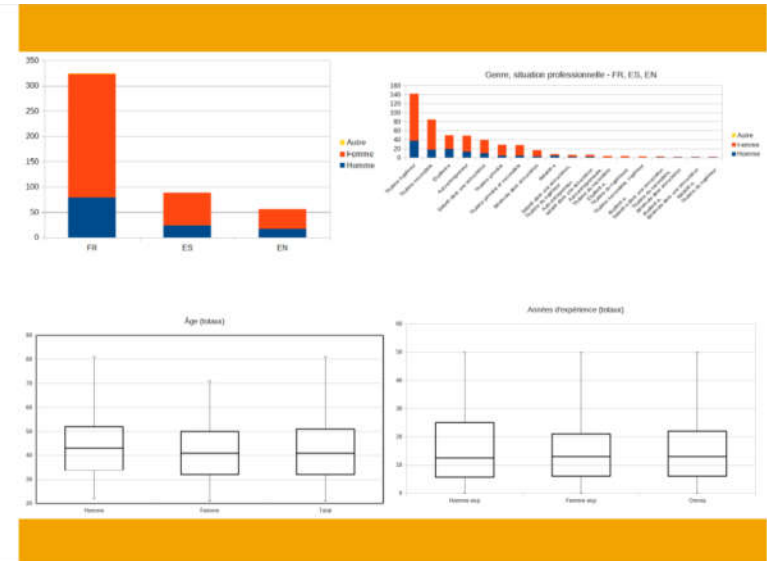
Nous avons concentré l'analyse sur les traces produites par les participant.e.s au cours de la phase 2. Ces traces écrites se déclinent en : i) réponses individuelles à un pré-questionnaire ; ii) participation individuelle à un forum de présentation ; iii) échanges (a)synchrones en préparation des tâches ; iv) les tâches finales.

Telles qu'elles nous sont parvenues, ces traces écrites constituent un corpus de 291393 mots, intégrant 39 occurrences de "intercult*", ce qui représente 0.01% à l'échelle du corpus. Bien que ce taux soit marginal, on observe que sa mobilisation dessine une croissance irrégulière au cours de la phase 2 de Conforme, pour finalement atteindre une valeur maximale lors de la dernière tâche individuelle. Cette présence inégale de "intercult*" s'explique certainement, au moins pour partie, par la présence de cet intitulé dans les consignes de certaines tâches - notamment le RRF (la tâche finale), qui portait sur les apports professionnels perçus suite à leur participation au projet, notamment « la compétence interculturelle », entre autres. Quoi qu'il en soit, ces résultats montrent une présence marginale du terme "intercult*" dans le cadre de l'expérience Conforme.

« Y a-t-il des transferts possibles entre des savoirs construits en formation initiale et/ou continue et la matérialisation, sur le terrain, d'actions émanant d'un répertoire didactique et pédagogique ? »

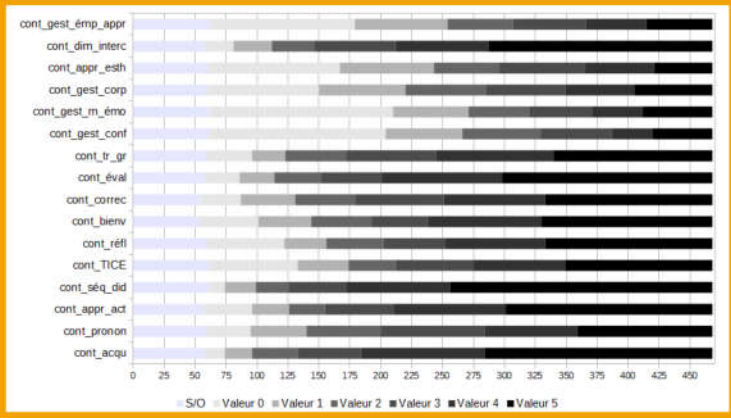
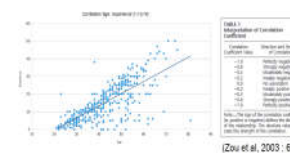


- Genre
- Situation
- Pays de naissance, de résidence, s'éjurs dans un pays autre que celui de naissance, motif
- Âge
- Perception de sa situation actuelle (personnelle, professionnelle)
- État émotionnel au début du questionnaire
- Expérience enseignante
- Répertoire langagier
- Langue(s) enseigné(s)
- Rapport aux langues enseignées (proximité, distance)
- Expérience EMILE
- Expériences d'enseignement sur d'autres objectifs d'apprentissage
- Expérience d'enseignement auprès de publics spécifiques/dans des contextes établis/éments spécifique
- Type de contenus/d'objectifs d'apprentissage enseignés
- Perception d'une situation de priorités établies auprès de son employeur
- Formation(s) supérieure(s)
- Formation spécifique à l'enseignement d'une langue
- Type de formation spécifique
- Contenus abordés (formation spécifique à l'enseignement d'une langue)
- Nature et date de la dernière formation suivie
- Date de la dernière formation suivie
- Perception prospective quant à l'utilité pratique des contenus propres à la dernière formation reçue
- Perception avec du recul quant à l'utilité pratique des contenus propres à la dernière formation reçue
- Perception de s'être formés de manière informelle, ni institutionnelle ni diplômante
- Lecteur/trice de contenus pédagogiques
- Appartenance à des associations liées à l'enseignement des langues
- Image de soi en tant qu'enseignant
- Caractérisation de sa pratique enseignante présente
- Penser à sa pratique passée
- Caractérisation de sa pratique enseignante passée
- Impression de s'être senti(e) dépassé(e) en tant qu'enseignant(e)
- Recherche de solutions
- Impression d'avoir trouvé des solutions - vision de la pratique enseignante à venir
- Penser à sa pratique future



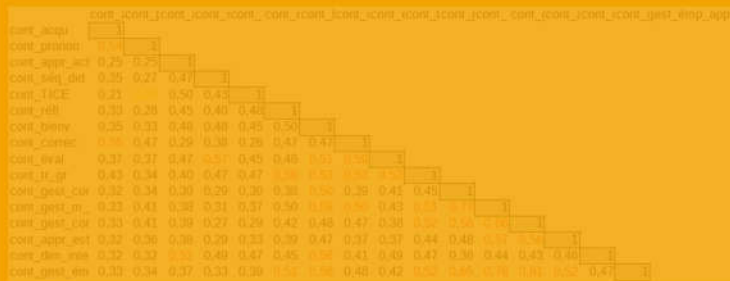
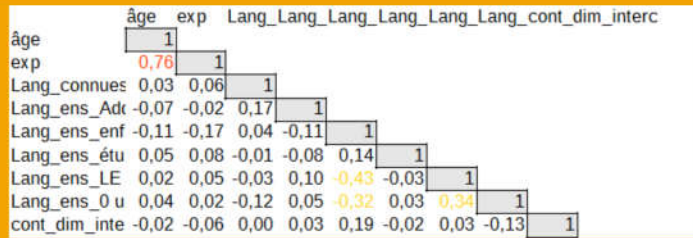
Au terme de « Conforme », une synthèse, sous forme de questionnaire, a émergé, et a été formulée comme ceci : « Y a-t-il des transferts possibles entre des savoirs construits en formation initiale et/ou continue et la matérialisation, sur le terrain, d'actions émanant d'un répertoire didactique et pédagogique ? » En tenant compte des constats et des résultats du projet Conforme, un questionnaire a été conçu et proposé en trois versions - français, anglais et espagnol -, lesquelles obéissaient à une architecture et à un contenu identiques. Dans sa version finale, le questionnaire comportait 39 groupes thématiques d'items quantitatifs et, ponctuellement, qualitatifs.

Suite à sa diffusion, entre mai et septembre 2018, 468 informateurs/-trices ont renseigné ce questionnaire, à savoir 56 pour la version anglaise, 88 pour l'espagnole et 324 pour la française. Les informatrices (au nombre de n = 347) sont plus nombreuses que les informateurs (au nombre de n = 120). Ces informateurs-trices étaient originaires de 65 pays et avaient des profils socioprofessionnels divers (primaire, secondaire, supérieur, associatif, stagiaires, apprentis, auto-entrepreneuriat, ...). L'âge médian des participants était de 43 ans. En ce qui concerne l'expérience enseignante, la valeur médiane retenue se situe à 12 ans.



L'un des groupes d'items du questionnaire – présenté sous forme d'échelles de Likert – portait sur l'impression des informateurs.trices d'avoir été sensibilisé.e.s, au cours de leur formation initiale, à 16 contenus formatifs type - qui faisaient écho à des constats faits au cours de Conforme. Interrogés sur une éventuelle « prise en compte de la dimension interculturelle » en classe de L2, les réponses des informateurs indiquent une tendance positive, puisque 322 d'entre eux ont renseigné des valeurs comprises entre 3 et 5 (5 étant la valeur maximale). A l'échelle du corpus, l'interculturel n'arrive pas en première position – qui concerne des contenus formatifs “La conception de séquences didactiques” et “L'acquisition (de la grammaire et/ou du lexique)” - mais se situe en 3ème position sur 16. Ce constat semble indiquer que, pour cette population d'informateur.rice.s, la sensibilisation à une éventuelle dimension interculturelle a bien fait partie de leur formation.

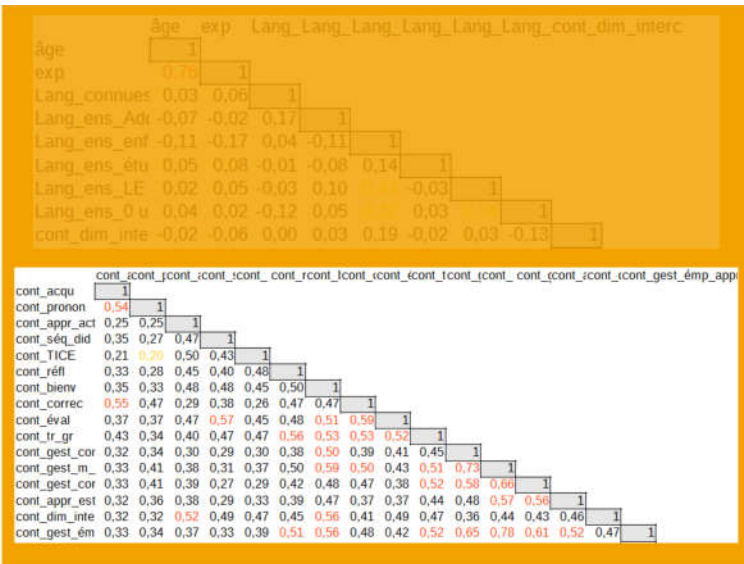
Afin de trouver des éléments de réponse à l'hypothèse selon laquelle la sensibilisation auprès d'enseignant.e.s à une hypothétique dimension interculturelle, serait le résultat d'une sorte de formatage, nous avons cherché, dans les données de ce questionnaire, des corrélations entre plusieurs ensembles de variables, en utilisant la formule Pearson de notre tableur. Pour rappel, plus le coefficient de corrélation se rapproche de +1 ou de -1, plus la corrélation à l'étude est statistiquement significative ou, au contraire, non significative. De fait, dans notre étude, nous avons obtenu la droite qui figure à l'écran, en corrélant les variables 'âge' et 'expérience enseignante' (valeur de corrélation 0,76). Ceci veut dire que dans notre étude, d'une manière générale, pour l'échantillon d'informateurs ayant répondu au questionnaire, plus les individus étaient âgés, plus leur expérience enseignante était grande. À l'instar de Zou et al. (ibid. : 617), ce constat mérite d'être nuancé, si bien que nous voyons ces corrélations plus comme des hypothèses faites sur les relations entre deux variables que des résultats définitifs.



- "L'acquisition (de la grammaire et/ou du lexique)";
- "L'apprentissage et/ou l'enseignement de la prononciation";
- "La pratique de l'approche actionnelle";
- "La conception d'une séquence didactique";
- "L'intégration de TICE dans ma pratique";
- "La pratique enseignante réflexive";
- "La mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante";
- "La correction";
- "L'évaluation";
- "Le travail en groupe(s)";
- "La gestion des conflits";
- "La gestion de mes émotions";
- "La gestion de sa corporéité (corps, gestes, voix)";
- "Des approches esthétiques pour l'enseignement de(s) langue(s) (musique, théâtre, art, créativité ...)";
- "La prise en compte de la dimension interculturelle";
- "La gestion des émotions des apprenant-e-s".

Pour en revenir à l’interculturel, nos analyses ont abouti aux deux pyramides de corrélations, dont la première, ici en haut de l’écran, présente des corrélations entre la variable contenu formatif "La prise en compte de la dimension interculturelle" et les variables âge, expérience, langues connues, langues enseignées et lien entretenu avec ces langues. Nous observons une corrélation modérée-forte (valeur de corrélation de 0.76) entre les variables ‘âge’ et ‘expérience’, puis trois corrélations modérées (avec des valeurs de corrélation comprises entre -0.43 et 0.34). Les analyses montrent également que la variable "La prise en compte de la dimension interculturelle" ne corrèle pas significativement avec les autres variables mises en relation ici.

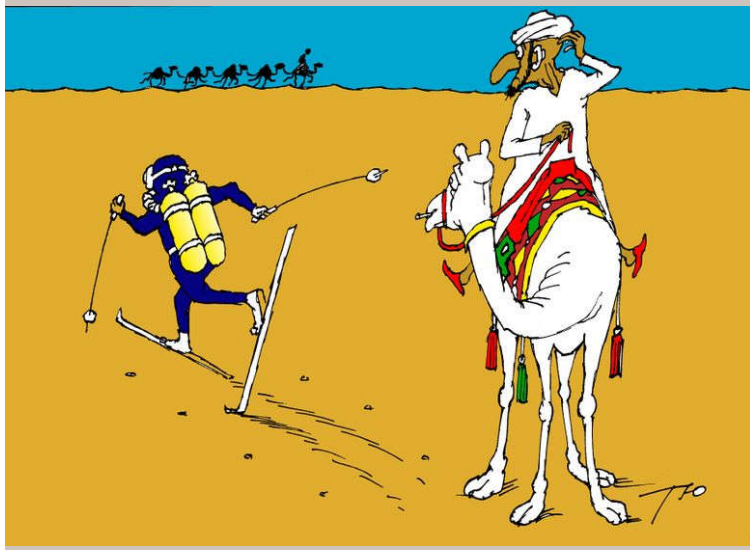
Quant à la deuxième pyramide, elle présente l’intensité des corrélations entretenues entre, d’une part, la variable contenu formatif "La prise en compte de la dimension interculturelle" et, d’autre part, les 15 autres contenus de formation du questionnaire (d’où 16 entrées dans la pyramide), parmi lesquelles "La pratique enseignante réflexive" ; "La mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante" ; "Le travail en groupe(s)" ; "La gestion des conflits" ; "La gestion de mes émotions" ; "La gestion de sa corporéité (corps, gestes, voix)" ; et "Des approches esthétiques pour l'enseignement de(s) langue(s) (musique, théâtre, art, créativité ...)"



Dans le cadre de ces analyses, nous trouvons que la corrélation la plus significative de la pyramide (dont la valeur de corrélation est de 0.78), concerne les variables "La gestion de mes émotions" et "La gestion des émotions des apprenant-e-s". Pour la variable "La prise en compte de la dimension interculturelle", les relations les plus significatives – même si on reste sur des coefficients modérés – concernent les variables « la mise en place d'une pédagogie positive et bienveillante » (dont la valeur de corrélation est de valeur de corrélation 0.56) et « La pratique de l'approche actionnelle » (dont la valeur de corrélation est de valeur de corrélation 0.52).

Discussion conclusive : le flou de "l'intercultural"

En définitive, dans le cadre de cette étude, nous avons analysé quatre ensembles de données : un corpus de publications scientifiques en SHS ; un corpus de maquettes de formation de niveau master en DDL proposées par des établissements du supérieur situés en France métropolitaine ; un corpus de données écrites produites par 54 étudiant.e.s ayant participé à une expérience de formation collaborative et innovante ; des données émanant d'un questionnaire quantitatif distribué auprès d'enseignant.e.s de langue.



La synthèse des résultats obtenus à l'issue de chacune des analyses présente un décalage, voire une discordance, quant à la façon dont ils interpellent la valeur épistémologique de "intercultur*^m". L'interprétation des données issues de la fouille textuelle réalisée à partir des corpus de publications scientifiques en SHS et des maquettes de formation de master suggère, d'une part, un sens polysémique et presque flou associé à "intercultur*^m" et, d'autre part, une présence plutôt marginale en tant que contenu formatif dans les maquettes de formation en France métropolitaine, par rapport à d'autres objectifs de formation. Cette présence marginale semble être confortée par l'analyse des traces écrites produites par les participant.e.s à l'expérience de formation collaborative et innovante à laquelle nous avons participé, comme l'ont montré les occurrences statistiquement peu significatives du choix lexical "intercultur*^m" dans les traces en question. Enfin, l'analyse des données issues du questionnaire quantitatif qui a été rempli par des enseignants originaires de 65 pays a mis en évidence l'expression affirmative, par une nette majorité d'informateurs.trices, de reconnaissance du contenu formatif "La prise en compte de la dimension interculturelle" comme ayant fait partie de leur formation. Si l'analyse des données montrait une faible mobilisation de ce concept, elle montrait dans le même temps que ce concept était généralement reconnu par les informateurs ayant participé à l'enquête.



En définitive, au plan scientifique, on peut se demander si on peut parler de véritable « valeur épistémologique » à attribuer à l'entrée « interculturel » ? Au vu du nombre d'études scientifiques consacrées à intercult dans notre corpus, la réponse semble plutôt négative. Doit-on alors plutôt parler « d'étiquette institutionnelle », inventée pour servir les besoins de formation, une étiquette par ailleurs largement relayée par une nette majorité d'informateurs.trices ayant répondu au questionnaire ? C'est en tout cas ce que semble suggérer la diversité des contenus qui entrent sous cet intitulé dans les plans de formation et qui ne donne pas l'impression que l'on ait affaire à une notion stabilisée, bien au contraire.

Ce constat rejoint donc le point de vue d'Abdallah-Preteille (1999 : 52), qui montre que cette entrée n'existe pas encore comme théorie unifiée et, par voie de fait, qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer ce que ce "mot-valise" recouvre, ni sur quelles bases théoriques il repose (Boulay, 2008).

En conclusion, les résultats obtenus ne nous permettent pas vraiment de répondre, à ce stade, de façon définitive à la question contenue dans le titre de notre communication - "formation ou formatage ?" -, à propos de la valeur épistémologique du concept "intercultur*^m", en tant que contenu formatif. Pour aller plus loin dans cette réflexion, les calculs de corrélations que nous avons opérés ont montré l'émergence d'une matrice cohérente et solide, s'articulant autour de corrélations modérées observées parmi plusieurs contenus formatifs. Une étude basée sur une analyse de contenu, à partir des maquettes de formation en DDL, pourrait permettre de mieux saisir les savoir-faire, les techniques et les compétences qui soutiennent la notion de "intercultur*^m", ainsi que les liens transversaux avec d'autres contenus formatifs. Ceci devrait, par voie de conséquence, rendre plus clair le concept, car davantage déconstruit, en vue de pouvoir questionner son éventuelle valeur épistémologique grâce à des observations ethnographiques.

Ces observations pourraient permettre d'élucider si le concept d'"intercultur*^m" ne représente pas une coquille vide, qui mériterait par exemple d'être remplacée par un autre choix lexical et conceptuel ou si, au contraire, il ne renverrait pas à une notion épistémologique véritablement construite d'après des critères scientifiques validés par la communauté des chercheurs, le tout pour mettre fin au manque de « lisibilité et de cohérence » qui caractérise actuellement cet intitulé fourre-tout (Boulay, 2008 : 61).

Merci !

jose.aguilario@sorbonne-nouvelle.fr
cedric.brudermann@sorbonne-universite.fr

Abdallah-Preteceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.

Boulay B. (2008). L'interculturel en France Orientation des débats et des travaux (2000-2007). *Hommes et Migrations*, hors-série « L'interculturalité en débat ». pp. 61-95. <https://doi.org/10.3406/homig.2008.4684>

Brudermann C., Aguilar J., Miras G., Abendroth-Timmer D., Schneider R. & Xue L. (2018). « Caractériser la notion de médiation en didactique des langues à l'ère du numérique : apports d'une réflexion plurielle en ingénierie(s) ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle* n° 15(15-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.3028>

Poglia E., Mauri-Brusa M. & Fumasoli T. (2009). Le Dialogue interculturel dans l'enseignement supérieur en Europe. Dans S. Bergan & J.-P. Restoueix (Éd.), *Dialogue interculturel sur les campus universitaires* (pp. 17-76). Strasbourg: Conseil de l'Europe.